

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUIZ EDUARDO DAS NEVES SILVA

**A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE DO DOCENTE BACHAREL: o  
aprender a ensinar na Educação Superior**

TERESINA – PI

2016

LUIZ EDUARDO DAS NEVES SILVA

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

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima.

TERESINA – PI

2016

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Processamento Técnico

S586c Silva, Luiz Eduardo das Neves

A Constituição da professoralidade do docente bacharel  
[manuscrito]: o aprender a ensinar na Educação Superior /  
Luiz Eduardo das Neves Silva. - 2016.  
107 f. : il.

Cópia de computador (printout).  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade  
Federal do Piauí, 2016.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Glória Soares Barbosa  
Lima.

1. Educação Superior. 2. Professor Bacharel.  
3. Docência Superior. I. Título.

CDD: 378

LUIZ EDUARDO DAS NEVES SILVA

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

Dissertação apresentada à Coordenação  
do Programa de Pós-Graduação em  
Educação, da Universidade Federal do  
Piauí – UFPI, como requisito parcial para  
a obtenção do título de Mestre em  
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória  
Soares Barbosa Lima.

Teresina, 26 de fevereiro de 2016.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
(Presidente – UFPI/CCE)

  
Profa. Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes  
(Examinadora Interna – UFPI/CCE)

  
Profa. Dra. Adriana Borges Ferro Moura  
(Examinadora Externa – ICF)

  
Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes  
(Examinadora Suplente – UFPI/CCE)

A Deus, que em todas as minhas conquistas seu nome seja exaltado! Aos meus pais, pelo incentivo, apoio, dedicação, carinho e até repreensão, tudo na medida correta e necessária. Ao Luiz César, meu irmão, pelo companheirismo e por acreditar. À tia Fátima, pelas orações e apoio. À minha esposa, Patrícia, por seu amor e por ser inspiração e motivação em minhas buscas.

## AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, que ao longo deste percurso, sempre se fez presente, valendo-me como uma certeza de que a dedicação na busca de um sonho, quando aliada a fé, garantirá a vitória!

À Maria Lindalva, minha mãe, pela vida, pelo amor e por toda dedicação empreendida para o meu bem! Ao meu pai, Luiz Neto, por ser um referencial tão intenso que, independentemente da distância, sempre foi capaz de valer como norte para as minhas buscas. Destes, carrego não apenas os traços genéticos, mas valores de vida. Obrigado pelas renúncias e sacrifícios. Tentarei, mais sei que a posteridade que me é reservada não será suficiente para retribuí-los.

Ao meu irmão, Luiz César, por sua torcida e auxílios. Pela ajuda no cultivo dos meus sonhos, arando, semeando e regando esta semente que germinou, floresce e certamente dará frutos.

À Patrícia, minha esposa, com quem divido minha vida, conquistas, batalhas, superações e até mesmo fracassos, por me estimular sempre a prosseguir. Por tudo que me proporcionaste e desde já pelo que ainda viveremos.

À minha sogra, Tia Fátima, pela atenção, cuidados e orações; e, aos demais familiares, por acreditarem e incentivarem minhas buscas.

À todos os meus familiares, por acreditarem e incentivarem minhas buscas.

Aos amigos, simplesmente por fazerem parte da minha vida.

De modo muito especial, à minha orientadora, professora Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, pela dedicação, segurança e zelo na condução desta minha etapa formativa... uma “mãe acadêmica”.

À Instituição de Ensino, na pessoa dos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí – PPGEd/UFPI, por excederem a condição de mediadores do conhecimento e assumirem o verdadeiro papel de mestres, ensinando além de conhecimentos, valores de vida. Muitos serão levados como referências para toda minha vida.

À banca examinadora de qualificação e do trabalho final, por empreenderem esforços e apontarem significativas orientações para a escrita desta dissertação de mestrado.

Aos colegas, companheiros de jornada, e aos amigos firmados nesta etapa determinante de minha trajetória formativa. Que a vida nos oportunize alicerçar ainda mais estes laços!

A experiência é uma chama que só ilumina queimando.

Benito Pérez Galdós

## RESUMO

A atual dinâmica da conjuntura globalizada e seus consequentes desafios inerentes aos diversos âmbitos da vivência humana remetem a uma reflexão sobre a atuação do bacharel docente atuante no Ensino Superior, exigindo deste uma formação que atenda aos requisitos da contemporaneidade. Diante deste cenário, o bacharel docente, muito mais do que um repertório técnico caracterizado pelo conhecimento comum à sua formação específica, necessita de um espírito crítico e reflexivo, dotado de um conjunto de conhecimentos didáticos e pedagógicos, que o habilite para a docência. O presente estudo tem como objeto, a constituição da professoralidade do docente bacharel na docência superior. Apresenta como 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. Desenvolve-se por meio de pesquisa qualitativa, na modalidade narrativa, viabilizada pelo método autobiográfico. No campo metodológico, segue as articulações de Bogdan e Biklen (1994); Josso (2010); Nóvoa e Finger (2010); Souza (2006), entre outros. Emprega como instrumentos de registro dos dados narrativos o memorial de formação e a entrevista narrativa. Os dados encontram-se organizados e analisados conforme Bardin (2011). O substrato teórico apoia-se nas concepções de Bittar (2006), Masetto (2003), Teixeira (2005), Nóvoa (1992, 2000), Schön (2000), Tardif (2002), e outros, que estudam a temática. Entre outros aportes conclusivos, pontua sobre os professores *bacharéis*: exercem a docência universitária, atuam, dentre de suas possibilidades, como pesquisadores de suas próprias práticas; necessitam de ampliação de qualificação e requalificação de sua formação continuada; constroem sua professoralidade no exercício docente, na universidade, no seu fazer continuado, no coletivo e na experiência com seus pares, na complexidade e na singularidade de ser professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência Superior. Professor Bacharel. Professoralidade.

## ABSTRACT

The current dynamics of the global situation and its attendant challenges inherent in the range of human experience towards a reflection on the performance of the teaching bachelor active in higher education, requiring this training that meets contemporary requirements. In this scenario, the teacher bachelor, much more than a technical repertoire characterized by the common knowledge of their specific training needs of a critical and reflective spirit, equipped with a set of didactic and pedagogical, which will enable you to teach. This study has as object the establishment of bachelor teacher professoralidade in university teaching. It presents as a general objective to analyze the constitution of the bachelor teaching profession in the exercise of higher teaching. It is supported by the following specific objectives: understanding the formative paths of graduates teachers who work in higher education; characterize time, space, knowledge and practices that collaborate in the construction of professoralidade in higher education; and analyze the knowledge built on experience of bachelor teacher and that enable the development and construction of professoralidade. It is developed through qualitative research, narrative mode, made possible by the autobiographical method. In the methodological field, follows the joints and Bogdan Biklen (1994); Josso (2010); Nóvoa and Finger (2010); Souza (2006), among others. Used as recording devices of narrative data memorial training and narrative interview. The data are organized and analyzed according to Bardin (2011). The theoretical basis is based on conceptions of Bittar (2006), Masetto (2003), Teixeira (2005), Novoa (1992, 2000), Schön (2000), Tardif (2002), and others who study the subject. Among other contributions conclusive, points on the alumni teachers: exert university teaching, acting, among its possibilities, as researchers of their own practice; require expanding training and retraining of their continuing education; build their professoralidade in teaching exercise in the university, in its continuing to do, in the collective and experience with their peers, the complexity and uniqueness of be a teacher.

**KEYWORDS:** Teaching Superior. Teacher Bachelor. Professoralidade.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CCA – Centro de Ciências Agrárias

CCE – Centro de Ciências da Educação

CCHL – Centro de Ciências Humanas e Letras

CCN – Centro de Ciências da Natureza

CCS – Centro de Ciências da Saúde

CT – Centro de Tecnologia

FAD – Faculdade de Direito

FUFPI – Fundação Universidade Federal do Piauí

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UFPI – Universidade Federal do Piauí

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO E PROBLEMATIZANDO O ESTUDO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I – ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	17
1.1 Das histórias de vida: questões epistemológicas .....	20
1.2 Do cenário da pesquisa .....	24
1.3 Dos colaboradores da pesquisa .....	27
1.4 Das produções de dados .....	28
1.4.1 Memorial de Formação .....	28
1.4.2 Entrevista narrativa .....	30
1.5 Da análise de conteúdo .....	30
<b>CAPÍTULO II – PROFESSOR BACHAREL DO ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO, PRÁTICA DOCENTE E CONSTITUIÇÃO DE SUA PROFESSORALIDADE</b> .....	33
2.1 Ensino superior e seus professores: missões, desafios e expectativas.....	36
2.2 O professor bacharel e a docência superior .....	38
2.3 A prática docente e a constituição da professoralidade na docência superior ...	44
<b>CAPÍTULO III – DESVELANDO NARRATIVAS DO PROFESSOR BACHAREL: ANÁLISE DE DADOS</b> .....	51
3.1 EIXO 01: Perfil profissional e trajetória formativa dos professores bacharéis .....	56
3.2 EIXO 02: Encontro com a docência superior .....	61
3.3 EIXO 03: Experiência profissional no contexto da docência superior .....	67
3.4 EIXO 04: Construção da professoralidade no Ensino Superior .....	74
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	81
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	88
<b>APÊNDICES</b> .....	93
<b>ANEXOS</b> .....	104

## **INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO E PROBLEMATIZANDO O ESTUDO**

*As mudanças sociais das últimas décadas redimensionaram profundamente o trabalho do professor do ensino superior, fato este que só pode ser compreendido na medida em que situa-se este docente dentro de um sistema educativo em transformação. (MOURA; LIMA, 2013, p. 122).*

## **INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO E PROBLEMATIZANDO O ESTUDO**

A atual dinâmica da conjuntura globalizada e seus consequentes desafios inerentes aos mais diversos âmbitos da vivência humana remetem-nos a uma reflexão sobre a atuação do docente bacharel do Ensino Superior, exigindo-se destes uma formação adequada, a fim de 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 as fontes, aplicabilidade e uso dessas informações, a fim de agir com autonomia, fazendo, além do uso dos conhecimentos, a produção de novos saberes.

Em face do tema proposto, 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 habilite de modo devido este profissional para as particularidades comuns a docência, permitindo-lhe fazer desta prática, um momento de produção de saberes demandados pelo ato de ensinar.

A crescente atuação do professor bacharel junto ao Ensino Superior, determinada, sobretudo, pela necessidade de formação de profissionais para atuarem em segmentos diversos do sistema produtivo, nos remetem a algumas questões fundamentais: esses professores se sentem identificados com os aspectos teóricos, pedagógicos e didáticos necessários ao ser professor? Que compreensão possuem esses professores sobre saberes profissionais da docência e saberes pedagógicos? Como concebem a professoralidade docente?

A discussão sobre a temática, com muita frequência tem sido abordada apenas no âmbito do exercício da educação básica, o que implica considerar que em outras vertentes, a exemplo da Educação Superior, as investigações científicas ainda são bastante rarefeitas, embora se apresentem como crescentes. Na legislação educacional brasileira o tema é tratado de forma pontual, sendo que a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB nº 9.934/1996 dedica um artigo ao tema, 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 apenas com formação em nível de pós-graduação, seja 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 de formação bacharelado e que atuam como docentes em diversas instituições de ensino, como “passaporte” para exercer a docência universitária. Essa qualificação centra-se, quase que majoritariamente, sobre o 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 a mesma apresenta-se como capaz de atender satisfatoriamente as particularidades demandadas 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 é 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 enfático, tendo em vista que o docente bacharel é 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, sendo inexistente em sua formação inicial, e que, em sua grande maioria, os profissionais provenientes desta formação sujeitam-se a uma especialização específica, onde superficialmente se aborda 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 pela presente temática de pesquisa é produto do interesse na autonomia e conseqüente 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 a 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 necessário 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 conseqüente, do nível de aprendizagem e a aplicabilidade dos conteúdos.

Diante do nosso tema proposto, este estudo tem 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.

No campo metodológico, a pesquisa é norteada em teóricos como: Bittar (2006), Bolzan e Isaia (2005), Masetto (2003), Nóvoa (1992, 2000), Schön (2000), Tardif (2002), dentre outros, que estudam a temática. No campo metodológico, seremos direcionados por Bogdan e Biklen (1994); Josso (2010); Nóvoa e Finger (2010); Souza (2006), dentre outros.

Considerando o objetivo desta pesquisa, a investigação desenvolvida é de natureza qualitativa, na qual destacamos sua relevância por apresentar uma compreensão detalhada de significados e características, como aponta Richardson et al (2008), em que utilizaremos como método as autobiografias ou histórias de vida, a fim apreender as inquietações, as condutas e atitudes, crenças e valores dos sujeitos pesquisados, correspondendo a uma pesquisa descritiva. Utilizaremos como instrumentos de registro de dados de pesquisa o memorial de formação e a entrevista narrativa.

Nessa perspectiva, entendemos que a complexidade do Ensino Superior, não pode ser reduzida à mera e simples reprodução conceitual, ministrados como verdades estanques, positivadas, imunes e isentas a revisões, críticas, reflexividade ou até mesmo justificativa lógica, sendo necessário buscar 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. Este estudo possui uma abrangência que proporcionará aos aludidos professores uma considerável reflexão de sua atuação pedagógica, bem como irá colaborar com salutares discussões em torno da presente temática, produzindo conhecimentos e fornecendo subsídios teóricos para futuras investigações.

No âmbito do magistério, sabemos que ser detentor apenas de conhecimentos específicos não se apresenta como garantia de um efetivo exercício docente. O professor que se limita tão somente ao conteúdo da disciplina que ministra, segundo evidencia Masetto (2003), não atende as exigências e necessidades dos alunos dentro da atual conjuntura educacional, haja vista o fato de se fazer necessário à compreensão dos meandros e das nuances que integram a práxis pedagógica, corroborando 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-las para que não haja privilégio apenas do saber acadêmico em detrimento do saber prático”.

Em sua estruturação, o trabalho está organizado em 03 (três) capítulos precedidos de uma introdução e seguidos de conclusões.

A introdução evidencia o objeto de estudo, uma contextualização e problematização sobre a temática, os objetivos gerais e específicos, relevâncias, considerações e motivações pelo assunto.

O Capítulo I, *“Itinerário Metodológico da Pesquisa”*, apresenta os aspectos epistemológicos e investigativos que nortearam a pesquisa, lastreado sobretudo nas histórias de vidas, e evidenciando as técnicas e instrumentos de produção e análise de dados, bem como a caracterização do *lócus* e colaboradores da pesquisa.

No Capítulo II, *“Professor Bacharel do Ensino Superior: formação, prática docente e constituição de sua professoralidade”*, discorremos sobre as expectativas e desafios relacionados à docência universitária, centrando uma análise na atuação do professor, focalizando os espaços, tempos e práticas que colaboram na constituição da professoralidade do Bacharel Docente atuante no Ensino Superior.

O Capítulo III, *“Desvelando Narrativas do Professor Bacharel: análise de dados”*, analisamos os escritos memorialísticos e as vozes dos interlocutores, sistematizados em memoriais de formação e nas entrevistas narrativas, apresentando e discutindo os resultados da pesquisa

Nas Conclusões, subsidiado pelo aporte teórico que norteou o estudo, e após análises e reflexões dos dados produzidos, concluimos o estudo pontuando as principais observações, evidenciando os aspectos relevantes e nos posicionando de forma crítica sobre a professoralidade do Docente Bacharel.

## **CAPÍTULO I**

### **ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

*As narrativas reconstroem as experiências que foram vividas em determinado tempo e espaço por cada interlocutor no seu percurso de apropriação do conhecimento, permitindo com isso uma compreensão sobre o processo formativo, experimentado individualmente e partilhado socialmente com os demais professores. (FURTADO, 2007, p. 29).*

## **CAPÍTULO I**

### **ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

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 investigativa. Para tanto, empreendermos 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).

Nesta perspectiva, entendemos que os fenômenos sociais, no caso específico deste estudo, 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 adequação 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 comentário 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 ocorre a presente 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”. Por isso, recorreremos às narrativas de histórias de vida, relatos e registros autobiográficos, haja vista o fato destes 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 [...]”.

### **1.1 Das histórias de vida: questões epistemológicas**

Comprometida com as emergentes necessidades de estudos e pesquisas determinadas pela realidade global complexa, que exige conhecimento das mais diversas áreas do contexto social, faz-se necessária uma renovação metodológica, em que os recursos investigativos sejam capazes de captar os diversos e peculiares elementos constituintes dos fatos e fenômenos da sociedade. Neste contexto, apoiamo-nos em Ferrarotti (2010), que discute uma renovação metodológica determinada pela crise generalizada dos mecanismos utilizáveis pelas ciências sociais clássicas, sobretudo pela crítica à objetividade e à nomotetia, bem como pela necessidade e exigência social de compreensão de sua realidade, a partir de uma mediação científica que traduza as estruturas e as dinâmicas sociais macrossociais em tendências particulares e microsociais, o que sinaliza para a compreensão da autonomia em relação aos métodos investigativos.

A autonomia de métodos investigativos, pouco recorrente aos padrões e paradigmas científicos sedimentados dentro do cenário epistemológico das últimas décadas do século XX, a exemplo das pesquisas com (auto)biografias, encontra respaldo e solidifica seus valores dentro das perspectivas investigativas apresentadas pela História Oral, marcada pela busca de uma nova abordagem metodológica e investigativa, instituindo um novo paradigma que não objetiva excluir a História Tradicional, mas sim oportunizar novos instrumentos, objetos e metodologias que fundamentem ainda mais a compreensão dos fatos e da realidade.

Neste sentido, colocamos a investigação pautada nas histórias de vidas, que centram suas discussões e pesquisas em objetos, sujeitos e elementos integrantes de um conjunto, atores de fenômenos, construtores de uma história, mas que por vezes não foram alcançados pelos interesses e esforços investigativos. Desse modo, para atingir estas dimensões e para dar voz a esses personagens, lançamos mão do uso desta metodologia, visto que seus fundamentos contemplam e evidenciam as variantes que incidem e constituem o todo da investigação,

valorizando e particularizando a construção dos processos que norteiam o coletivo, evidenciado por Nóvoa e Finger (2010, p. 23):

O método biográfico permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais. Respeitando a natureza processual da formação, o método autobiográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem.

Dizemos, de acordo com este entendimento, que as pesquisas pautadas em biografias não pretendem explicar a totalidade de uma ocorrência social, a exemplo da educação, à luz de relatos e vivências particulares, mas reconhecem que as ocorrências individuais sintetizam e evidenciam ocorrências diversas que permeiam e condicionam a coletividade. Trata-se do fenômeno *práxis* singular, revelando a estrutura da universalidade social, representando e ratificando, segundo Ferrarotti (2010), de que o todo é uma (re)apropriação singular do universal social e histórico que integra a conjuntura sociocultural na qual se encontra inserido o sujeito, sendo possível conhecer o social a partir da especificidade individual. Ratificando esta concepção, menciona que as narrativas autobiográficas relatam uma *práxis* porque o entendimento é de que “uma vida é uma *práxis* que se apropria das relações sociais [...] interiorizando-as (FERRAROTTI, 2010, p. 44). Em consonância com este autor, dizemos que a individualidade evidenciada junto as histórias de vidas, as autobiografias, se apresenta como o somatório de todo um contexto social, que, igualmente, se evidencia na sua horizontalidade, enquanto uma síntese dessa estrutura social.

Uma *práxis* humana diz respeito ao componente “universal/singular” que caracteriza o ser humano. No caso deste estudo, diz respeito ao particular que caracteriza os sujeitos desta pesquisa: suas histórias, suas particularidades individuais como professor e como pessoa, sobre sua formação e sua prática pedagógica, e de modo especial sobre a constituição de sua professoralidade. Acrescentamos, ainda segundo Ferrarotti (2010), que toda *práxis* sintetiza uma história de vida, revelando o modo de pensar e agir do sujeito.

Neste contexto, ganham respaldo as pesquisas educacionais que valorizam as falas e registros dos professores, haja vista representarem um dos elementos

determinantes dentro da educação, sendo que suas individualidades e subjetividades refletem uma síntese dos diversos processos que incidem e condicionam esta conjuntura, justificando-se a heterogeneidade individual no bojo da homogeneidade coletiva. A presente arguição ganha respaldo nas concepções de Souza (2007, p. 65-66), ao referir-se ao contexto metodológico:

[...] a abordagem biográfico-narrativa assume a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção do sentido. Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, também únicas. Neste sentido, a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos e seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História.

O expressivo crescimento das pesquisas relacionadas à temática de formação e atuação do professor evidencia a autonomia da educação enquanto ciência e demonstra a sua importância dentro da organização social. Diante dessa realidade, destacamos a ascensão e consolidação das histórias de vidas, com realce para os documentos pessoais como recurso teórico-metodológico, outrora considerados instrumentos, figurando agora como mecanismo investigativo de grande valia para as análises e possíveis compreensões das diversas nuances integrantes do processo de ensino, valorizando, sobretudo, as vivências e histórias daqueles que se apresentam como um dos principais sujeitos do processo educacional, qual seja, o professor.

Compreensão que tem sua consubstanciação no campo educacional, nas subjetividades e identidades demonstradas nas histórias de vida dos protagonistas, que mostram aspectos, que, de certa forma, apontam para aspectos que informam sobre o pessoal, o profissional e o organizacional, e que se articula a questões que se voltam para os saberes mobilizados pelos docentes, na sua prática pedagógica. Trata-se, neste caso, ao que Souza (2008, p.45) advoga como uma necessidade, ou seja, que se busque pela pesquisa, sobre “[...] os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos caracterizando-os, inclusive, como sujeitos de uma saber e de um fazer inerente à profissão”.

O autor em seus dizeres sobre histórias de vida retoma e reforça sobre a *práxis* humana, ao mencionar as subjetividades e identidades que demarcam os meandros das histórias de vida do professor, de uma pessoa, no plano profissional e organizacional, contemplando uma compreensão sobre seus saberes, suas ocupações, sobre suas necessidades formativas, entre outros aspectos integrantes do ser, que, no todo, levam à compreensão do fenômeno da professoralidade, aqui tomado como ponto central desta investigação.

Assim é que reforçamos que as histórias de vida, dentro da pesquisa narrativa, se apresentam como oportunas para a apropriação e compreensão metodológica do presente estudo, sobretudo porque guardam coerência com nosso objeto de estudo, posto que os participantes são seres concretos, sociais, históricos e culturais, encontrando-se em constante movimento, pois são indivíduos singulares inseridos numa certa coletividade, como assim concebe Imbernón (2007, p. 09), que valoriza a narração como instrumento que proporciona conhecimento e interação com o agente da pesquisa.

As histórias de vida são, pois, um dos meios constitutivos para uma reflexão sobre a prática, sendo fundamental para uma mudança educativa. Ao trabalhar com as autobiografias, analisamos o percurso como pessoas e como educadores, respeitando a individualidade dos sujeitos, permitindo a cada um reconhecer-se nesta reflexão, e se for o caso, transformando-se.

É bem verdade que o método autobiográfico não tem pretensão de, à luz de concepções individuais, instituir conclusões ou apontamentos genéricos para as ocorrências educacionais, a pretensão é oportunizar um redirecionamento e readequação, quando necessárias as narrativa, bem como oportunizar uma (re)aprendizagem aos que, posteriormente, tenham acesso aos relatos biográficos explicitados em publicações de livros, artigos, teses e dissertações, consistindo em uma oportunidade ímpar para a formação individual e coletiva, bem como para a construção de saberes a partir da avaliação sobre suas práticas e das práticas alheias socializadas, no sentido considerado a seguir:

As marcas das ações passadas são bagagens de prática acumulada, uma espécie de capital cultural para as ações seguintes; essa bagagem é possibilidade e condicionamento que não fecha a ação futura. A sociedade cria as condições para a ação, a fim de que os seres humanos possam agir e o façam de uma forma determinada,

como fruto da socialização, mas as ações envolvem decisões humanas e motivos dos sujeitos. (SACRISTÁN, 1999, p.75).

Esse autor reforça as potencialidades que impregnam as histórias de vida, sem, contudo, olvidar que estamos lidando com subjetividades, com pessoas humanas, com suas motivações, que, a rigor, têm forte ligação com seu processo de socialização, com seu contexto sociocultural, e portanto, são aspectos que não devem ser desconsiderados nos trabalhos com histórias de vida.

Neste mesmo sentido, reiterando a (re)construção de saberes e aquisição de conhecimentos a partir da recapitulação, reflexão e socialização acerca das vivências profissionais passadas, Furtado (2007, p. 29) pontua:

As narrativas reconstróem as experiências que foram vividas em determinado tempo e espaço por cada interlocutor no seu percurso de apropriação do conhecimento, permitindo com isso uma compreensão sobre o processo formativo experimentado individualmente e partilhado socialmente com os demais professores.

Ademais, acrescenta este autor reduzir a termo as vivências pretéritas, seja por meio de diários, memoriais, questionários ou formulários de entrevistas, proporciona aos professores, a partir de uma visitação ao passado, rememorar as etapas de seu itinerário formativo, e assim, readequar aquilo que no seu jugo apresentou-se como carente de melhorias e remodelações, e perpetuar o que foi positivo em sua prática. No caso específico da investigação no campo da Educação, a prática é concebida como um dos principais elementos contribuintes do processo de formação dos sujeitos, proporcionando aos professores não apenas mobilizar, mas também (re)elaborar saberes e conhecimentos. Isto posto, entendemos que rememorar de forma crítica esta prática passada concede uma nova oportunidade de formação aos sujeitos, mesclando o pragmático com reflexão e projeção, potencializando a produção de saberes, neste sentido, pela pesquisa através de histórias de vida, que se inserem também no contexto da pesquisa-formação.

## **1.2 Do cenário da pesquisa**

Para a realização da presente investigação científica, adotamos como *lócus* da pesquisa o Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do

Piauí – CCHL/UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, centrando a análise especificamente nos cursos de Direito, Administração, Serviço Social e Ciências Contábeis. Este delineamento justifica-se pela peculiaridade da formação inicial destes profissionais, marcada por uma orientação diversa ao exercício da docência, constituindo-se como aspecto comum ao objeto da pesquisa. Por mais, foram os cursos em que os professores aderiram prontamente a pesquisa.

Inicialmente, julgamos necessário registrar uma breve contextualização sobre a criação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e do Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), a fim de que se produza um “retrato” aproximado do cenário da pesquisa, ilustrado pela Figura 01:

Figura 01: Pórtico do Campus Petrônio Portella – UFPI



Fonte: Jornal Meio Norte (2015).

O marco inicial que institucionalizou a Universidade Federal do Piauí – UFPI foi criação da Fundação Universidade Federal do Piauí FUFPI, em 12 de novembro de 1968, através do Decreto nº 5.528, sediada na cidade de Teresina, capital do Estado do Piauí, como se encontra registrado a seguir:

**LEI Nº 5.528, DE 12 DE NOVEMBRO DE 1968.**

Autoriza o Poder Executivo a instituir a Universidade Federal do Piauí e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a instituir a Universidade Federal do Piauí, sob a forma de fundação, que se regerá por estatuto aprovado em decreto, ouvido o Conselho Federal de Educação.

Art. 2º A Universidade Federal do Piauí, terá sua sede na cidade de Teresina, e seu patrimônio será constituído dos bens atualmente pertencentes aos estabelecimentos de ensino que passarão a integrá-la, bem como das dotações, subvenções e auxílios que lhe venham a ser feitos ou concedidos por pessoas físicas ou jurídicas.

Art. 3º Integrarão inicialmente a Universidade Federal do Piauí:

- 1) o Instituto de Ciências Exatas e Naturais;
- 2) o Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Letras;
- 3) a Faculdade de Direito;
- 4) a Faculdade de Odontologia;
- 5) a Faculdade de Medicina;
- 6) a Escola de Enfermagem; e
- 7) a Faculdade de Administração, em Parnaíba. [...] (BRASIL, 1968).

A instituição oficial da UFPI, datada de 01 de março de 1971 e na sua configuração inicial, a mencionada instituição de Ensino Superior, reuniu as unidades isoladas de Ensino Superior preexistentes naquela época, sendo estas: Faculdade de Direito - FAD, Faculdade de Filosofia, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Medicina, localizadas em Teresina, e Faculdade de Administração, em Parnaíba.

Integram ainda a UFPI, 04 (quatro) Campi no interior do Estado, sendo localizados, na cidade de Parnaíba (Campus Ministro Reis Velloso), no município de Picos (Campus Senador Helvídio Nunes de Barros), na cidade de Bom Jesus (Campus Professora Cinobelina Elvas) e em Floriano (Campus Amílcar Ferreira Sobral). Existe ainda a oferta de Educação a Distância.

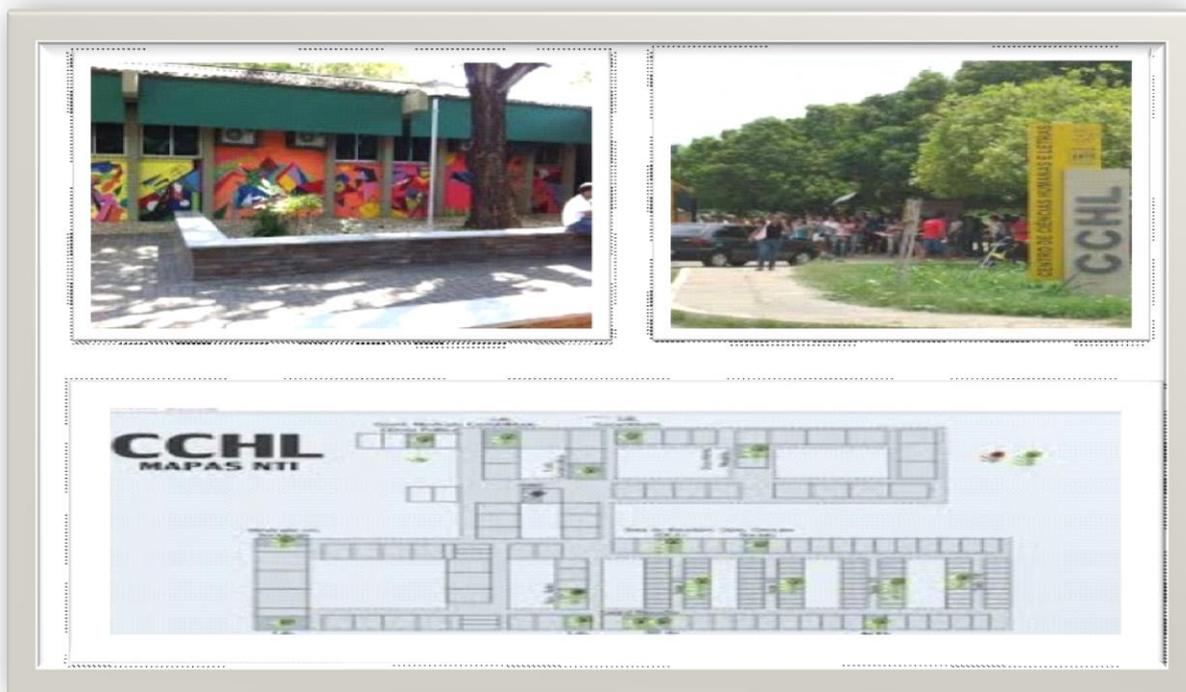
No tocante ao aspecto organizacional e administrativo, a UFPI estruturou-se em unidades básicas de ensino de acordo com as áreas de conhecimento, constituindo os departamentos. Os departamentos, por sua vez, foram agregados em núcleos de ensino maiores, denominados Centros. Atualmente, a UFPI conta com 06 (seis) centros de ensino no campus Ministro Petrônio Portella: Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências da Educação (CCE), Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), Centro de Ciências da Natureza (CCN), Centro de Ciências da Saúde (CCS) e Centro de Tecnologia (CT).

Dada a especificidade e pretensões da pesquisa, definimos o CCHL – Campus Ministro Petrônio Portella como cenário do estudo. O mencionado centro, conforme depreende-se de informações contidas no sítio eletrônico da instituição,

oferta à comunidade piauiense 14 (quatorze) cursos de Graduação, sendo 07 (sete) bacharelados e 07 (sete) licenciaturas. Os cursos de bacharelado são: Administração, Ciência Política, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Direito e Serviço Social. As licenciaturas são: Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Letras – Inglês, Letras - Língua Portuguesa, e Letras - Português e Francês. (UFPI, 2015).

Além dos Cursos de Graduação, o CCHL disponibiliza a comunidade o ensino na modalidade de Pós-graduação, em nível de Especialização, Mestrado e de Doutorado em diversas áreas associadas a essas instâncias. Estão instalados no CCHL, ainda, programas institucionais, núcleos de estudos, de pesquisa e extensão.

Figura 02: Centro de Ciências Humanas e Letras do Campus Petrônio Portella – UFPI.



Fonte: Sítio Eletrônico da UFPI (2015).

### 1.3 Dos colaboradores da pesquisa

Participaram da pesquisa 04 (quatro) professores efetivos da Universidade Federal do Piauí – UFPI, lotados junto ao Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL, nos cursos de Direito, Administração, Serviço Social e Ciências Contábeis. Para a definição dos colaboradores, realizamos visitas junto a diversas coordenações de cursos, buscando conhecer os professores que integravam o corpo docente. Posteriormente, realizamos um contato mais direto com os

professores, lançando convites para adesão, evidenciando a importância e relevância da proposta de pesquisa. Como aspectos a serem considerados na seleção dos aludidos participantes, elencamos critérios como: 1) serem professores efetivos da Universidade Federal do Piauí, e 2) que apresentem o Bacharelado como modalidade de formação inicial superior.

Ressalta-se que a identidade dos docentes colaboradores, por solicitação dos mesmos, teve seu sigilo garantido. Notou-se que esta iniciativa deixou os professores mais à vontade para o natural e espontâneo desvelar de suas histórias de vida, permitindo-nos contato também com sua subjetividade, elemento integrante e determinante na constituição enquanto pessoa e profissional.

Cumprindo requisito legal necessário à pesquisa, buscamos inicialmente a devida autorização perante a direção do centro *lócus* do estudo, CCHL/UFPI – Campus Ministro Petrônio Portella.

A obtenção dos dados ocorreu em dois momentos: a) inicialmente foi solicitado dos interlocutores a produção de um Memorial de Formação, oportunidade em que externaram através de suas histórias de vida os aspectos de ordem objetiva e subjetiva que contribuíram para sua (auto)construção enquanto profissionais da educação. De forma complementar, realizamos a entrevista narrativa, no intuito de colher dados mais específicos e direcionados às pretensões e objetivos inicialmente firmados pela pesquisa.

#### **1.4 Das produções de dados**

Para o satisfatório desenvolvimento e conclusão do estudo, buscamos fazer uso de uma metodologia condizente com os anseios investigativos, adotando técnicas e instrumentos coerentes com as pretensões e com a peculiaridade dos colaboradores dos estudos. Diante disto, dentre os diversos instrumentos de coleta de dados que poderiam ser utilizados em uma pesquisa qualitativa, optamos pelo Memorial de Formação e Entrevista Narrativa.

##### **1.4.1 Memorial de Formação**

Este instrumento investigativo permite aos sujeitos narrarem suas histórias de vida, seus percursos formativos, atendendo à proposta de nosso estudo. À luz

das concepções de Passeggi (2008), consideramos o memorial como uma prática de formação, em que a escrita de si é capaz de propiciar ao ator-autor de sua história uma reflexão de sua experiência pautada em suas vivências pretéritas.

Empregamos o memorial por acreditarmos na sua capacidade em atender ao nosso objetivo: analisar o que expressam os professores bacharéis sobre o aprender a ensinar na educação superior, sendo esta descrição melhor compreendida através dos relatos pessoais e profissionais do sujeito, contendo nestas memórias, recordações de experiências, que contribuíram não apenas na formação do pesquisado, mas também do pesquisador, e futuramente, dos interessados nesta discussão.

No momento em que os interlocutores narram suas histórias de vida, retotalizam sinteticamente sua vida e são capazes de interagir socialmente, fenômeno este chamado por Ferrarotti (2010) de narrativa-interação. Por isso, uma narrativa autobiográfica é entendida como uma ação social, pois, o observado e o observador estão imbricados em uma interação recíproca, no qual o conhecimento científico manifesta-se numa hermenêutica desta interação.

Para a elaboração do memorial, utilizamos um roteiro indicando os pontos principais para que o interlocutor registrasse sua história pessoal, profissional e intelectual, caracterizando cada etapa de sua experiência na profissão docente. Os relatos escritos dos sujeitos incluíram os processos de formação inicial e continuada, focando, especialmente, a construção de sua professoralidade e o aprender a ensinar no contexto da docência universitária.

Para o recrutamento dos sujeitos, obtivemos o endereço eletrônico junto ao *site* da instituição de ensino e entramos em contato com 18 professores, apresentando a proposta da pesquisa através de uma carta convite, solicitando a colaboração dos mesmos. Destes, 04 concordaram com o estudo. Após esse momento, marcamos o primeiro encontro com cada interlocutor, distribuindo os memoriais, esclarecendo os demais aspectos relacionados ao trabalho, nos quais marcamos a data prevista para o seu recebimento. Após 15 dias, os memoriais foram recebidos e iniciou-se o processo de análise.

### **1.4.2 Entrevista narrativa**

Catani et al (1997) explicam o que significa a pesquisa narrativa no campo educacional, sendo uma variedade de práticas de investigação e formação assim agrupadas, como iniciativas que vêm se firmando no campo desde a década de 1980, principalmente na Europa, e que deve muito às tentativas de recolocação do sujeito no centro das interpretações das ciências humanas. A entrevista narrativa, portanto, permite descrições da realidade, em que são, especialmente, produtoras de conhecimentos que, ao mesmo tempo em que se fazem veículos, constroem os condutores, como afirma Cunha (1997).

Permite, assim, a cada interlocutor narrar sua história de vida com naturalidade, de forma livre, mas, ao mesmo tempo, em consonância com os objetivos definidos na investigação, sem regular as respostas a alternativas padronizadas, porém, norteando-as por meio de sessões ou temas previamente definidos em roteiro e questões geradoras.

Projetamos a realização individualizada das entrevistas em horário e locais determinados pela conveniência e disponibilidade de cada colaborador, sempre precedida dos devidos esclarecimentos quanto aos objetivos das perguntas e estudo, almejando-se, após as entrevistas, a elaboração de dados no tocante à trajetória profissional de cada docente, elencando aspectos como realização pessoal e identificação com a prática docente, trajetória profissional, descrição de sua prática, possíveis dificuldades e anseios. Além das perguntas, foi oportunizado aos colaboradores acrescentarem informações acerca de assuntos que consideraram pertinente ou que foram suscitados no decorrer da entrevista, sempre valorizando-se a espontaneidade e subjetividade.

### **1.5 Da análise de conteúdo**

A análise de conteúdo se apresenta como um conjunto de iniciativas metodológicas que se aplicam aos discursos e narrativas, escritos ou orais, objetivando compreender, a partir da particularidade dos interlocutores, aspectos inerentes à realidade coletiva vigente.

Nesse estudo, a análise de dados desenvolveu-se a partir de leituras e releituras que oportunizaram uma melhor compreensão dos aspectos explicitados nas narrativas orais e escritas dos colaboradores. Realizamos, portanto, a análise

dos conteúdos dos dados registrados à luz das concepções de Bardin (2011), que concebe este formato analítico da pesquisa como um conjunto de técnicas e procedimentos que oportunizem, através da análise sistematizada dos dados aferidos, produzidos e contidos nas comunicações, a produção de conhecimentos acerca do objeto de estudo. Para Bardin (2011, p. 47), o termo análise de conteúdo designa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Na organização dos dados e consequente análise dos conteúdos, observamos as 03 (três) fases elencadas por Bardin (2011), quais sejam:

- **1ª Fase – Pré-análise** – Compreendida como uma leitura inicial, concebida pela autora como “leitura flutuante”, que proporciona um contato prévio com as informações contidas nos instrumentos de pesquisa, no caso específico deste estudo com os documentos de histórias de vida, seguida de leituras mais minuciosas quanto ao aferimento de informações relevantes quanto ao objeto e pretensões da pesquisa, buscando também identificar similitude entre os registros, criando-se categorias comuns, determinada pela escolha de índices que surgiram das questões norteadoras ou das hipóteses, e a organização destes em indicadores ou temas.
- **2ª Fase – Exploração dos materiais** – compreendida como o momento de organização e categorização dos dados emergidos dos relatos e registros biográficos, sistematizados em sessões instituídas pelas ocorrências e aspectos que imergiram no decurso da análise, valorizando as narrativas, não as vinculando a concepções prévias.

- **3ª Fase – Tratamento dos resultados** – através de interpretações e inferências buscou-se, pautado em referencial teórico, atribuir validade e significado aos dados obtidos, clarificando ainda mais os resultados.

Mediante esta orientação compreensiva, no presente estudo, realizamos uma análise descritiva dos conteúdos das narrativas dos pesquisados, em que, trabalhamos com os conteúdos obtidos através dos memoriais e das entrevistas narrativas aplicados aos professores do ensino universitário, tomando por base 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, e Eixo 04: construção da professoralidade no Ensino Superior.*

**CAPÍTULO II**  
**PROFESSOR BACHAREL DO ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO, PRÁTICA**  
**DOCENTE E PROFESSORALIDADE**

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.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003, p. 271)

## **CAPÍTULO II**

### **PROFESSOR BACHAREL DO ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO, PRÁTICA DOCENTE E PROFESSORALIDADE**

Discorrendo especificamente sobre a Educação Superior, entende-se que as instituições de Ensino Superior apresentam-se como centros de referências no tocante às práticas e produções de saberes relacionados ao âmbito educacional. De fato, 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 anteriormente 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 um potencial crítico, transformador e 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, identifica-se 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 a 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 desta 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, identifica-se 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 as informações, agindo com autonomia, no uso dos conhecimentos e na produção de novos saberes. Em face deste

contexto, nota-se que 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.

## **2.1 Ensino Superior e seus professores: missões, desafios e expectativas**

No decurso da história humana, as instituições de Ensino Superior se solidificaram dentro do imaginário social coletivo como um cenário que, aparentemente, parece ser mais valorizado e capaz de providenciar substanciais mudanças e benefícios para a sociedade, viabilizadas por meio da formação de profissionais qualificados em diversas áreas, ou ainda, por meio das pesquisas e inovações científicas.

Os desafios inerentes à atuação do docente universitário, dentro da realidade sociocultural vigente, demanda destes profissionais a necessidade de que sua formação, constituída pelo domínio dos conteúdos específicos e técnicos comuns à área em que atuam, aliados ao manuseio de habilidades pedagógicas, que lhes proporcionem contemplar as diversas nuances que integram o cenário educacional e que também se voltem para a pesquisa e a inovação científica. Em consonância com este entendimento, explicitamos a ideia de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 185-186), ao reconhecerem o professor como um intelectual, como um agente formador:

[...] que tem que desenvolver seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógico) e sua criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas nas aulas, meio ecológico complexo. Assim, o conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica. Emerge da prática (refletida) e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais. [...].

Conforme este teórico, fica evidente que o conhecimento técnico e específico da disciplina/matéria que o professor do Ensino Superior leciona não determina a garantia do sucesso de sua prática e atuação, sendo necessário e essencial o domínio e uso de habilidades didáticas que viabilizem a transmissão e consequente apropriação, assimilação e produção de novas informações por parte

dos discentes. Torna-se indispensável a valorização e apropriação de elementos teóricos e metodológicos do âmbito educacional dentro da formação do professor, seja em caráter inicial ou continuado, tornando-se essencial uma sensibilização em relação à prática educativa, proporcionando aos docentes do Ensino Superior, sobretudo aqueles provenientes da modalidade bacharelado, a reflexão sobre o seu fazer como forma de aprendizado e crescimento profissional.

Mais do que um anseio, a mudança do entendimento sobre formação de professores do Ensino Superior apresenta-se como uma emergencial necessidade face à complexidade que permeia o processo de ensino e as diversas facetas que o constituem, exigindo-se também uma nova concepção de prática reflexiva acerca da construção do docente universitário, notadamente do professor bacharel, considerando, portanto, os objetivos do presente estudo, que encontra-se em sintonia com Zabalza (2004, p. 156):

Essa modificação básica da “visão de formação” responde às profundas mudanças que ocorreram no âmbito universitário seja em relação às características dos alunos, seja em relação à disponibilidade de novos recursos tecnológicos mais eficientes que o professor possui para armazenar, codificar e apresentar conteúdos [...]. O perfil ideal do professor universitário em geral, remete à condição de “pessoa com grandes conhecimentos em sua disciplina, a qual sabe explicá-los com clareza e convicção a seus estudantes. O seja, a função de apresentação e explicação dos conteúdos constituía um componente básico desse perfil. Mesmo ela sendo importante, atuar como facilitador e guia das aprendizagens dos estudantes é muito mais que isso. O importante não é que se fale ou explique bem os conteúdos: o importante é como eles são entendidos, organizados e integrados em um conjunto significativo de conhecimentos e habilidades novas.

Na eventualidade do pleno entendimento da formação para o ato de lecionar, acrescenta-se ainda um outro dilema: os substratos e conteúdos em que esta se alicerçaria. Quanto à presente questão, corroborando com o entendimento de Zabalza (2004), restaria discutir se a formação seria de caráter generalista, privilegiando o aporte didático-pedagógico ou focada nas disciplinas ou áreas científicas em que atuam, assumindo pois um caráter mais específico. Mas uma vez e apresentado como forma de dirimir a estrutura do aludido dilema, o equilíbrio das duas tendências, assumidas não como antagônicas e excludentes, mas como integrantes do processo de ensino. O conhecimento específico por mais expressivo

que se apresente não será devidamente assimilado pelos discentes se o professor não se valer de uma prática pedagógica eficaz, criativa e diversificada como forma de contemplar os diversos alunos.

## **2.2 O professor bacharel e a docência superior**

O cenário marcado pela globalização e os consequentes desafios e necessidades emergentes deste processo tornam o ambiente educacional, compreendido desde as etapas formativas iniciais até o Ensino Superior, uma realidade complexa, permeada por desafios e dilemas que exigem dos profissionais da educação um redirecionamento em sua formação e atuação, em que, segundo Imbernón (2006), o profissional docente deve abandonar o ensino pautado tão somente na transmissão dos conhecimentos acadêmicos e direcionar-se para uma educação solidária, integradora, participativa, plural e democrática.

Em meio a este cenário de complexidade, tal como apregoa Morin (2003), marcado pela considerável integração de elementos como a economia, o psicológico, o afetivo, o político e cultural, constituindo um todo multidimensional, impõem ao ensino a necessidade de exceder a antiga concepção de conhecimentos compartimentados em áreas técnicas e específicas, assumindo uma condição mais ampla, um “contexto planetário”. Para tanto, devem os docentes estar municiados de habilidades e capacidades que lhes serão oportunizadas e otimizadas pela aquisição e reflexão acerca dos elementos pedagógicos.

Quanto ao compromisso da educação do século XXI, concebe-se as instituições educativas como unidades promotoras de uma conquista democrática de fato e de conquista social em meio a esta crescente e dinâmica complexidade. No entanto, para o cumprimento desta vocação, é necessário que os centros educacionais e a profissão docente readequem suas práticas. Mais do que mera tendência ou modismo, esta readequação marcada pela reflexão e condução do ensinar apresenta-se como necessidades emergenciais. No tocante a esta readequação da profissão docente e das instituições educativas, aduz Imbernón (2006, p. 12):

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão

docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro do conhecimento pedagógico, científico e cultural revisto. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente.

Falar deste novo profissional da educação necessário ao ensino do presente e do futuro denota uma possível discussão sobre teorias de ensino inovadoras, porém trata-se tão somente da devida valorização de um dos elementos integrantes e indispensáveis da constituição do professor, mas que na atual conjuntura, sobretudo nas instituições de Ensino Superior, encontra-se relegada em detrimento do conhecimento técnico e científico: o aporte didático-pedagógico.

A Educação só contemplará seu potencial de promoção individual e coletiva quando a processo formativo dos professores for devidamente condizente com os desafios e necessidades postos aos cidadãos. Neste sentido, nos pautamos ainda nas arguições de Imbernón (2006, p. 39) para caracterizarmos o ideal de processo formativo docente em face da atual realidade.

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação de professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.

Desta análise, observamos que o ensino deve exceder as estruturas escolares, permeando as mais diversas dimensões da vida social dos alunos e professores, fazendo destas, locais de aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos e da produção de novos saberes. Tal fato só será viabilizado quando a formação de professores deixar de ser majoritariamente centrada no binômio técnico-especialista, e passar a assumir um caráter mais ativo e reflexivo. Para tanto, faz-se essencial a valorização da prática enquanto momento de produção e oportunidade de reflexão pedagógica.

A atual conjuntura globalizada e sua conseqüente modelagem socioeconômica concebe a estrutura educacional como um produto de mercado e exige da mesma a formação, de profissionais tecnicamente qualificados para atuarem nas diversas áreas produtivas. Com vistas a atender esta necessidade,

identifica-se um expressivo crescimento de cursos de bacharelados em diversas áreas, o que acaba por demandar a existência de professores satisfatoriamente qualificados para exercício da atribuição de lecionar junto às unidades de Ensino Superior.

Desta feita, somos remetidos a uma considerável e pertinente reflexão sobre a atuação do docente bacharel, buscando identificar se este profissional, haja vista a peculiaridade de seu processo formativo, a complexidade e as particularidades inerentes ao exercício da *práxis* docente encontra-se devidamente qualificado para o satisfatório desempenho desta atribuição face aos desafios e expectativas que se apresentam.

Notamos ainda que a necessidade por professores universitários que atuem nas demandas emergentes exige uma considerável reflexão sobre o sentido, significado e dimensão da docência. Atualmente, com a massiva entrada de profissionais de diversas áreas em salas de aula do Ensino Superior, este entendimento encontra-se reduzido quase que exclusivamente ao ato de ministrar aulas, quando na verdade consiste em um processo integrado por diversas dimensões que excedem consideravelmente o mero espaço geográfico de sala de aula. O presente entendimento encontra-se em consonância com a concepção de docência apresentado por Libâneo (2007, p. 23):

O conceito de docência passa a não se constituir apenas de um ato restrito de ministrar aulas, nesse novo contexto, passa a ser entendido na amplitude do trabalho pedagógico, ou seja, toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não-escolares pode-se ter o entendimento de docência.

Considerando a real potencialidade das entidades de Ensino Superior enquanto instrumento de transformação social, as expectativas que lhes são atribuídas e, comprometido com o seu pleno desenvolvimento e conseqüentes implicações na promoção coletiva, o que o torna um instrumento social que se vale da educação como meio de transformação, faz-se necessário e pertinente constantes reavaliações acerca de seus docentes, especialmente dos docentes bacharéis, haja vista o fato destes serem oriundos de um sistema formativo inicial onde as especificidades inerentes à docência são ausentes, não habilitando-o,

supostamente, para o exercício do magistério. Tal concepção encontra lastro nas arguições de Possamai (2003, p. 13):

[...] para efetivarem-se como epicentros, ou manterem sua centralidade, as universidades devem transpor cada vez mais os muros, expandindo sua atividade e ampliando seu território de atuação. Esse pressuposto leva a questionar o fazer pedagógico de seus professores e em especial dos professores bacharéis, que não passaram por um processo de formação sistemática para o exercício professoral, mas que vivenciam uma situação concreta na docência.

Esperamos 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 habilidades transformadoras e que os capacite para o exercício da *práxis* diante dos problemas e eventualidades que emergem de sua realidade concreta.

Para contemplar expectativas que lhes são delegadas, o professor do Ensino Superior deve ter habilidades e competências intelectuais que lhe viabilizem a abstrair, analisar e compreender as diversas situações desafiadoras comuns à realidade educacional, e a partir destas, agir de forma eficaz, seja por meio da transmissão elaborada de saberes e conhecimentos, seja por meio de técnicas e recursos pedagógicos eficientes ao aprendizado. Nota-se, portanto, que esta realidade não se concretizará tão somente pelo manuseio de conhecimentos técnicos e específicos, mas através de uma prática problematizadora e reflexiva.

No caso específico da formação do Bacharel, sabemos que o modo como os cursos de Bacharelado são organizados, a formação é direcionada exclusivamente para outros campos, não fornecendo o substrato necessário ao desempenho da docência. No entanto, mesmo sem a formação pedagógica idealizada, em que pese às exceções, identifica-se a existência de profissionais que são capazes de suprir este déficit em sua formação inicial, constituindo-se em professores munidos de uma didática eficiente.

Ciente de que a condição de professor se contempla, de forma integrada, as dimensões da vida pessoal e profissional, há de considerar que as ocorrências da vida e seus espaços incidem diretamente na constituição dos elementos e atributos que configuram o ser professor, a professoralidade. Neste sentido, buscaremos

identificar e analisar de que modo o exercício da docência superior e as vivências que permeiam este espaço contribuem na constituição da docência do bacharel.

Discorrendo sobre a ausência de formação pedagógica dos bacharéis e sua crescente inserção na docência, Rosemberg (2002, p. 33) assevera:

[...] os professores, especialmente os dos cursos em nível de bacharelado, em sua grande maioria, mesmo sem receber qualquer formação pedagógica, tem exercido as atividades próprias da docência sem nenhum conhecimento pedagógico.

Sabemos que a formação de professores e a consequente delimitação de sua práxis é um processo contínuo, centrado em um contexto que excede a formação inicial, sendo constantemente moldado e ressignificado no decurso da sua prática. Porém, entende-se que a ausência de um processo formativo inicial especificamente comprometido com a docência reflete sensivelmente na atuação daquele que, *a priori*, não especulava a sala de aula como ambiente profissional, sendo este fato de relevância dentro do ambiente educacional, sobretudo pela crescente inserção dos professores bacharéis na educação superior.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação determina que apenas com formação em nível de pós-graduação, seja em caráter *strictu* ou *latu sensu*, é possível o exercício do magistério superior, sendo estes os recursos utilizados pelos profissionais da aludida área. (BRASIL, 1996). Porém, observamos que esta qualificação centra-se, quase que majoritariamente, sobre o aporte de conhecimentos específicos e técnicos, não contemplando satisfatoriamente os aspectos pedagógico-didáticos demandados para o exercício da docência. Observa-se que, a exigência burocrática estaria integralmente contemplada, no entanto, a habilidade didática essencial ao ser professor acaba por vezes negligenciada.

Discorrendo sobre os cursos de pós-graduações, da forma como estão sistematizados e a possível preparação para o exercício do magistério superior, faz-se uso do pensamento de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 40-41):

Observa-se que o acesso à lei não concebe a docência universitária como um *processo de formação*, mas como *preparação* para o exercício do magistério superior, que será realizado prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *strictu sensu*. Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por estes cursos e

o crescimento de sua oferta, especialmente na área da Educação, uma vez que se nota a ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas. Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível, expressa na lei, tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou mesmo a introdução neles de disciplinas denominadas Metodologia do Ensino Superior, especificadamente voltadas à formação docente. No mercado de empregos, em geral, esta titulação tem servido para cumprir parcialmente a lei [...].

Ainda de análise da norma que regula o Ensino Superior e corroborando o posicionamento apresentado, Possamai (2003) menciona o fato dos cursos de pós-graduação incluir disciplinas voltadas à formação pedagógica, para aqueles que tencionam lecionar. Todavia, emergem as seguintes questões a partir do posicionamento do autor: essa formação garante a qualificação necessária? Ela favorece a leitura da totalidade e a efetiva atuação e ação do professor, como um ser capaz de transformar a realidade? Tais questões incitam novas, importantes e interessantes pesquisas sobre a formação do professor universitário.

Levando em consideração as tendências e necessidades mercadológicas anteriormente mencionadas, onde o professor bacharel, atendendo apenas os requisitos legais, encontra-se apto a exercer a licenciatura em nível superior, identificamos uma ampliação progressiva destes docentes, sendo relevante a realização de análises com vistas a identificar os motivos que determinam tal ocorrência, como estes profissionais constroem sua identidade docente, o modo como a ausência de um processo formativo pedagógico específico incide e condiciona seu exercício, bem como os mecanismos e recursos utilizados para a superação desta mencionada carência e a conseqüente construção de uma prática eficiente.

Faz-se, portanto, emergencial, a adoção de modelos de formação adequada, a fim de 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 proporcionem ao docente e aos alunos, compreender e assimilar as informações, e a partir desta, agir com autonomia, fazendo, além do uso dos conhecimentos, a produção de novos saberes. Em face deste contexto, nota-se que é delegada ao sistema educacional, sobretudo o de nível superior, a responsabilidade por uma formação dos indivíduos condizente com os anseios e

necessidades da atualidade, exigindo-se uma formação docente que exceda o mero acúmulo de conhecimentos técnicos comuns à área que leciona, constituindo-se este, em um profissional produtor e condutor de seus conhecimentos e saberes, atento aos métodos e necessidade de ensino que emergem e suscitam de seu cotidiano de sala de aula, legitimando a verdadeira *práxis*, desenvolvendo-se consideravelmente enquanto docente universitário e solidificando a identidade do professor do Ensino Superior.

Devemos estar cientes que a docência apresenta-se como um ofício que, além das particularidades inerentes ao seu exercício, apresenta atualmente elementos que a condicionam ainda mais, exigindo como respostas o desenvolvimento de mecanismos específicos do processo de ensino, diante dos quais o mais exímio conjunto de conhecimentos técnicos e específicos é insuficiente, conforme aponta Masetto (2003), ao mencionar que a docência exige capacitação própria e específica, que não está vinculada a títulos acadêmicos, nem ao exercício profissional, mas exige a competência pedagógica de educador.

Ao professor universitário, neste caso específico do docente bacharel, além do domínio do conteúdo específico, espera-se a posse de saberes, habilidades educacionais e pedagógicas para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de modo satisfatório e desejável.

### **2.3 A prática docente e a constituição da professoralidade na docência superior**

A professoralidade que é objeto de discussão no presente capítulo vincula-se ou resulta, decorre das discussões teóricas empregadas por Balzan e Isaia (2005, 2006), compreendida como um processo dinâmico que envolve a apropriação e reelaboração do indivíduo/professor no decurso de seu itinerário formativo e exercício profissional, incidindo diretamente sobre o modo de pensar e fazer docente, e instituídas com vistas a desenvolver a sensibilidade do professor, conforme enfatiza os mencionados autores (2005, p. 03).

Mais do que um conceito pedagógico ou estágio de exercício profissional, a professoralidade é um constructo relacionado ao modo como o professor se coloca diante do seu ofício, se sente e se compreende ao longo de sua trajetória pessoal e formativa. Segundo Isaia e Bolzan (2005) os docentes se (trans)formam no decurso

da prática profissional, permeado diversos processos interativos e mediacionais, sendo as trajetórias profissionais e pessoais, fatores condicionantes do atuação docente. Diante dessa realidade, o aprender do professor se legitimaria dentro de um contexto concreto particular de cada docente, tendo em vista as experiências formativas de cada um, reconhecida na prática e vivência do professor, antes mesmo de sua constituição profissional, desenvolvendo-se ao longo de seu exercício docente, seja qual for o nível de ensino a que esteja vinculado.

À luz de Balzan e Isaia (2006), encontramos as definições que levam ao entendimento de professoralidade como um processo e, em sendo um processo tem sua dinâmica, tem sua movimentação, que conduz, no caso do professor, à necessidade de domínio de conhecimentos, saberes e fazeres pertinentes ao campo da docência.

Os aspectos mencionados por esses autores condizem tanto à formação pessoal quanto profissional do professor, o que implica associá-la (a professoralidade) às exigências da profissão: qualificação profissional, comprometimento com a ação que desenvolve com a instituição a qual se encontra vinculado e com os alunos, notadamente no sentido de viabilizar/mediar um ensino que oportunize o sucesso e êxito dos alunos, em termos de aprendizagem, ampliação de conhecimentos e aprovações para níveis subsequentes.

Mesmo diante da ausência de uma formação pedagógica direcionada ao exercício da docência, há que se registrar a existência de docentes bacharéis atuantes no Ensino Superior e que, mesmo cursando uma pós-graduação em área técnica-específica do conhecimento científico, que a rigor, não prioriza uma formação para o ensino crítico e reflexivo, conseguem a partir dos conhecimentos construídos e mobilizados na sua prática, desempenhar a atividade docente. Uma possível justificativa para essa ocorrência seria a conscientização, reflexões e aprendizados provenientes de seu exercício docente.

Evocamos que não se trata de uma desvalorização da relevância da teoria tão essencial à constituição deste profissional, mas sim de um reconhecimento da prática nesta moldagem, haja vista o fato de ser no exercício da docência que se confirma, reafirma e se refutam os conceitos, bem como se constroem novos saberes. E é exatamente o exercício da docência superior que desponta como um dos recursos que oportunizam aos professores bacharéis a constituição de sua condição de professor.

Face às urgências requeridas pela modernidade, são impostos aos professores uma (re)organização de suas práticas e estratégias pedagógicas, sendo que só o uso do racionalismo tecnicista determinará o insucesso de sua atuação.

O professor é alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos, conforme evidenciam Pacheco e Flores (1999) em seus estudos. Esses autores acrescentam que o professor necessita não só conhecer o conteúdo específico da disciplina/área que leciona, para que esteja apto a ensinar de modo satisfatório, mas também ser detentor de técnicas, destrezas e saberes pedagógicos, reconhecendo que estes conhecimentos também são construídos ao longo do seu percurso gradual e permanente da profissionalização.

Discorrendo sobre a temática de formação de professores e evidenciando as particularidades dos saberes produzidos e necessários ao exercício da docência superior, Gauthier (1998) considera que, a mobilização de vários saberes pelos professores formam uma espécie de reservatório em que o professor se abastece, a exemplo dos saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação e experienciais. Para o autor, o saber disciplinar refere-se aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas de diversas áreas de conhecimento e que estão à disposição de nossa sociedade. Embora o professor não produza os saberes disciplinares, pode ensiná-los, desde que conheça e tenha domínio do conteúdo a ser ensinando. O saber curricular: a instituição, a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma em programas escolares.

O professor deve conhecer o programa, e este deverá servir de guia para o seu planejamento e avaliação. O saber das ciências da educação é o conjunto de saberes específicos da profissão professor; não está relacionado diretamente à ação pedagógica, mas permeia a maneira do professor existir profissionalmente. O saber da tradição pedagógica guia o comportamento, a postura do professor. Envolve as representações da escola, do imaginário escolar do professor. O saber experiencial: o professor aprende por suas próprias experiências, e isto o leva a viver um momento especial e diferente de tudo o que vem sendo estudado em cada conjunto de saberes, porém é limitado pelo fato de que não é feito por pressupostos e de argumentos que são publicamente conhecidos.

Lastreamos a importância da reflexão sobre a prática profissional do professor, reconhecendo-a como mecanismo que também incide sobre a constituição do professoralidade, também em Pérez Gómez (1992), que aborda a atividade profissional, prática do professor, como uma atividade reflexiva e artística, não sendo considerada apenas uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica. Porém, de forma generalizada, não se deve abandonar a utilização da racionalidade técnica em qualquer situação da prática educativa, pois, existem múltiplas tarefas concretas em que a melhor e, por vezes, a única forma de intervenção eficaz, consiste na aplicação das teorias e técnicas resultantes da investigação básica e aplicada. No entanto, este recurso, quando utilizado como único instrumento, pode comprometer, consideravelmente, a docência.

No mesmo sentido, Sacristán (2002) considera o pensamento e a ação relacionados à abordagem reflexiva, que se destaca como a orientação conceitual predominante na maioria dos programas de formação de professores propostos na atualidade e que busca, entre outros aspectos, a superação da visão da formação de professores como uma atividade meramente técnica. A partir desses elementos, enfatiza-se que a formação pedagógica do professor universitário, e no caso em tela, o docente do Ensino Superior, deve ser compreendida a partir da concepção de práxis educativa, concebendo o ensino como uma atividade complexa que demanda dos professores uma formação e habilidades que supere o mero desenvolvimento e conhecimento aprofundado de um conteúdo específico da área técnica.

Compreendendo o processo formativo do docente como fortemente condicionado pelo exercício profissional remete-se a um entendimento relacionado aos diversos âmbitos dos saberes que são mobilizados e empreendidos por este profissional no exercício de sua prática. Segundo Furtado (2007, p. 66), no espaço onde exerce a atividade de ensinar, o professor organiza seu trabalho e desenvolve saberes pedagógicos. Reconhece-se, portanto, a natureza específica que permeia os diversos saberes que o professor, enquanto profissional, articula na sua prática pedagógica cotidiana, segundo o contexto onde desenvolve seu trabalho docente, caracterizada por uma especificidade dos diversos saberes construídos e mobilizados pelo professor na sua prática profissional. Saberes estes, portanto, pertinentes à particularidade do ofício de magistério, relacionados aos conhecimentos da prática docente, identificáveis também, com louvor, no desempenho profissional dos professores bacharéis atuantes no Ensino Superior.

Reconhecendo a prática como momento de produção de saberes compreendidos na condução da atividade docente, Pimenta (1999, p. 20) pontua:

Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente. Num processo permanente de reflexões sobre sua prática, matizada pela de outrem, seus colegas de trabalho, os alunos, textos produzidos por outros educadores.

Na mesma seara, legitimando as ocorrências cotidianas, identificáveis no desempenho da função docente como um momento de formação profissional, Tardif (2002) explicita que tais situações oportuniza aos docentes a produção dos saberes através de um processo de ressignificação, onde acabam por assimilar, criar e incorporar novos valores que serão manejados em seu exercício como professor.

Portanto, a exemplo do autor anteriormente mencionado, mesmo não sendo devidamente habilitados para o satisfatório desempenho da atividade docente, há que se pesar as relevantes exceções, onde identificamos professores bacharéis do Ensino Superior que conseguem, como alternativa a este mencionado déficit de qualificação didática, fazer do momento de sua prática, ou seja do exercício do magistério, uma oportunidade para a construção e readequação de mecanismos pedagógicos imprescindíveis ao ato de lecionar, legitimando, deste modo, as concepções teóricas apresentadas pelos estudos de Tardif (2002), na qual a prática docente é reconhecida como um momento de produção e apropriação de conhecimento.

À luz das argumentações teóricas mencionadas, notamos que o exercício da docência exige do professor, além da aquisição de saberes específicos, a criação e mobilização de saberes inerentes ao ato de ensinar. Neste contexto, torna-se essencial buscar identificar e compreender os elementos que contribuem para a construção da professoralidade do docente bacharel atuante no Ensino Superior. Discorrendo sobre a professoralidade, Bolzan e Isaia (2006, p. 491) a define do seguinte modo:

[...] entendemos a professoralidade como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de

aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente. Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas.

No mesmo sentido, Santos (2013) apresenta a professoralidade como movimento de construção da aprendizagem do ser professor a partir da apropriação do saber, do fazer e dos conhecimentos comuns a diversas etapas formativas do docente, sejam estas iniciais ou continuadas, considerando também os aspectos subjetivos comuns ao indivíduo. Na visão da autora, a concepção de professoralidade está relacionada a uma interação dialética entre os conhecimentos inerentes à condição pessoal e social do professor, os técnicos/específicos comuns à área de atuação, os conhecimentos pedagógicos construídos no decurso da formação inicial e os saberes mobilizados na prática cotidiana. A formação e aprendizagem docente para a prática (trans)forma-se e ganha (re)significado ao longo da trajetória docente.

Nesse sentido, a aprendizagem docente e, sua conseqüente professoralidade instauram-se ao longo de uma trajetória que engloba de forma integrada as ideias de percurso e de formação, consubstanciadas no que costumamos denominar de trajetórias de formação. Estas se constituem na intrínseca relação entre trajetória pessoal, profissional e percurso formativo, compreendendo um processo sistemático, organizado e auto-reflexivo, que envolve os percursos que vão desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenrola (BOLZAN; ISAIA, 2005).

Tal processo orienta-se para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as ideias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis (BOLZAN; ISAIA, 2006). Assim, ao longo da trajetória docente, os professores vão se formando e se transformando, tendo presentes as demandas da vida e da profissão.

A maturidade profissional promovida pelo desenvolvimento da professoralidade deve conduzir o professor a uma conscientização sobre a

especificidade da sua área de atuação. No caso do professor do Ensino Superior, o docente deve compreender a particularidade epistemológica e metodológica desta modalidade educativa em relação aos demais níveis e, a partir de um processo reflexivo, redimensionar o seu saber e o seu fazer. Aprender a docência e construir a professoralidade exige uma prática reflexiva alicerçada na ação educativa.

**CAPÍTULO III**  
**DESVELANDO NARRATIVAS DO PROFESSOR BACHAREL:**  
**ANÁLISE DE DADOS**

Todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana. Ora, se “a essência do homem [...] é, na sua realidade, o conjunto das relações sociais” [...], toda a práxis humana individual é a atividade sintética, totalização ativa de todo um contexto social. Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais) interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante. Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis como síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social.

Ferrarotti (2010)

### CAPÍTULO III

## DESVELANDO NARRATIVAS DO PROFESSOR BACHAREL: ANÁLISE DE DADOS

A análise que ora 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 (BERTAUX, ANO; 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, é que dizemos que optar 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, 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). A mencionada teoria inclui descrições que permitem inferências diante dos dados em análise, denominada “comunicações”, e levam à produção de conhecimento acerca do fenômeno, objeto de estudo, que neste trabalho está assim delineado: a constituição da professoralidade do professor bacharel no exercício da docência superior. A propósito do objeto de estudo, comporta indagar: como ocorre de fato esse processo na educação superior? As IES têm demonstrado preocupações com a formação continuada desse grupo de professores? Como sabemos, a professoralidade tem forte conotação com as aprendizagens da docência universitária e os seus movimentos constitutivos exercidos pelos professores, como referem Bolzan e Powaczuk (2009).

Em reforçamento, dizemos que estamos falando de professoralidade concebida enquanto um processo de (auto)construção da condição docente, lastreada nas dimensões profissionais, no exercício prático dos professores e nos aspectos individuais inerentes à condição pessoal destes profissionais. Apresenta-se como uma realidade complexa, demandando o uso de iniciativas capazes de revelar suas particularidades e riquezas. 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 conseqüente movimento construtivo/reconstrutivo, responsáveis pelo avanço do processo de desenvolvimento profissional docente.

Lima (2011) 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.

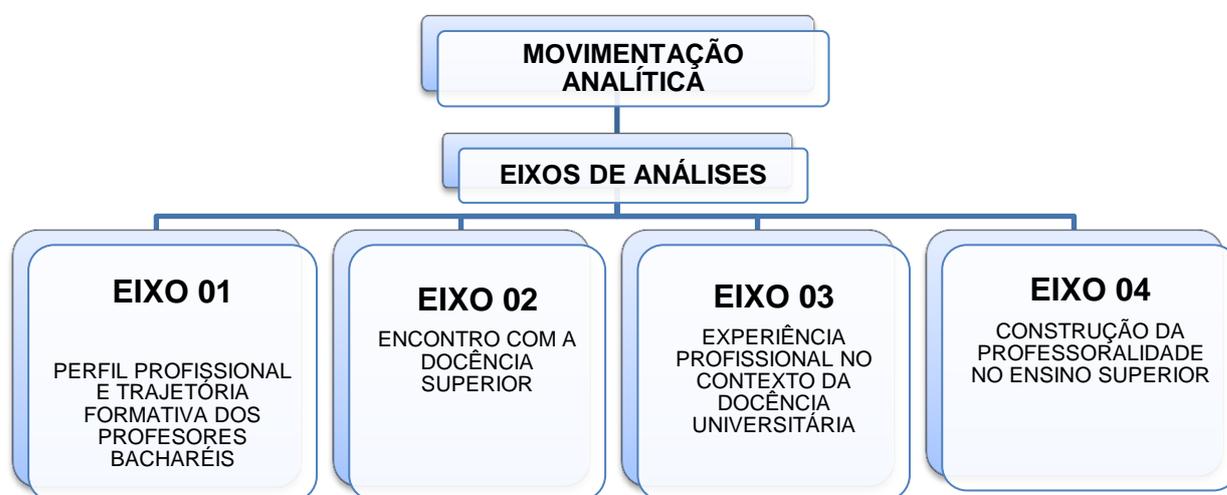
Assim, ao analisar os dados dos memoriais produzidos, observamos aspectos voltados para a compreensão do percurso formativo dos interlocutores da pesquisa, os quais oportunizaram conhecer pontuações relevantes sobre fatores e ocorrências que determinaram a decisão dos colaboradores pela docência, principalmente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

análise evidência 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.

Neste capítulo, por conseguinte, 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, e 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, seguem ilustrados e sistematizados na figura que segue, e que serve de direcionamento para a análise de conteúdo dos referidos eixos.

Figura 03: Movimentação analítica: eixos de análises



Fonte: dados da pesquisa.

### 3.1 EIXO 01: Perfil profissional e trajetória formativa dos professores bacharéis

O ser professor não se apresenta como um estágio definitivo viabilizado por uma etapa formativa, mas dizemos que é um estágio em curso. A Docência é (re)construída através de um processo contínuo, de formação permanente, ladeado, também, pela resignificação da condição pessoal, marcada por interação entre a trajetória existencial e profissional. Neste contexto, o valor memorialístico, apresentado nos Memoriais de Formação, consiste em iniciativa eficaz, tendo em vista valorizar o relato crítico e reflexivo dos docentes sobre as ocorrências que determinam a construção pessoal e profissional e, necessariamente, a constituição de sua professoralidade.

Após sucessivas leituras dos memoriais de nossos interlocutores, foi possível identificar as compreensões e concepções que revelam sobre a opção pela docência, prática docente, ingresso no magistério, iniciativas que colaboraram no exercício da docência universitária e, ainda, fatores que colaboram na constituição de sua condição de ser professor, aspectos que requerem compromisso com um crescimento progressivo na carreira profissional e de crescimento peculiar ao magistério, que assinala para o desenvolvimento de sua professoralidade.

Mediante este entendimento, passamos a olhar de forma analítica para o subjetivo e o objetivo que permeiam cada narrativa, buscando acessar às compreensões dos professores interlocutores em torno da professoralidade que, em nosso entendimento, guarda alguma singularidade que merece ser realçada, seja em forma de melhor compreensão dos meandros da docência superior vivenciada pelo docente bacharel, seja pela importância que representa para ampliar as compreensões acerca desse objeto de estudo, a partir, pois, das informações apresentadas nos memoriais formativos, juntamente a dados oriundos das entrevistas, organizamos o Quadro - 1, evidenciando o perfil e aspectos relativos à trajetória formativa dos interlocutores, que se configura como conteúdo narrativo que expressa a análise no presente eixo.

**Quadro 1: Perfil profissional e trajetória formativa dos Interlocutores**

INTERLOCUTOR	PERFIL
<b>INTERLOCUTOR A</b>	Graduei-me em 1997 [...] No ano seguinte ingressei na UNB para cursar o mestrado na mesma área. Em 2008, concluí o doutorado. Ingressei na UFPI em 2002 [...] atualmente, sou professor adjunto da Universidade Federal do Piauí, ministrando aulas no Curso de Graduação em Direito e no Curso de Mestrado em Ciência Política [...]. Ingressei na docência em 2001, atuando em instituições de ensino privadas [...]. Além do Magistério, exerci também em outras instituições de ensino a função de Coordenador Pedagógico e de Diretor. Embora minha formação acadêmica não fosse direcionada para o magistério, ela foi talvez a experiência mais importante [...], pois foi a partir das experiências vivenciadas nestas etapas que eu pude discernir e me decidir pela docência [...]. No aspecto prático, foi durante estas etapas que adquiri a maior parte dos conhecimentos técnicos e específicos da área que leciono, embora realize constantes atualizações [...].

<b>INTERLOCUTOR B</b>	<p>Sou Mestre em Direito pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2011), especialista em Direito Público (2005) e bacharel em Direito (2002) pelo Centro Unificado de Teresina - CEUT. Ingressei nesta Instituição (Universidade Federal do Piauí) em 2013, atuando como professora Assistente-A. Paralelo à sala de aula, estou respondendo pela Coordenação do Curso de Direito. Comecei a lecionar em 2006, em faculdades privadas [...].Tive uma experiência junto à área específica de minha graduação, área jurídica, o que refletiu positivamente dentro de meu exercício docente, pois a experiência adquirida é aplicada em sala durante as aulas.</p>
<b>INTERLOCUTOR C</b>	<p>Possuo bacharelado em Administração pela Universidade de Fortaleza (1984), curso de formação de Professores das Disciplinas Especializadas do Ensino de 2º grau (esquema I) na Universidade Estadual do Piauí. Especialização em Gestão Universitária pela Universidade Estadual do Ceará, Mestrado em Engenharia de Produção/Área de Concentração em Gestão da Qualidade e Produtividade, pela Universidade Federal de Santa Catarina (1997). Atualmente cursando Doutorado em Engenharia de Produção, com Área de Concentração Gestão e Inovação Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina com créditos concluídos [...]. Sou professora assistente da Universidade Federal do Piauí, atuando principalmente nos seguintes temas: teorias da administração, organização, qualidade, treinamento, motivação, satisfação, consultoria organizacional e sistema de informação. Sou também professora Orientadora da Empresa Júnior Visconde de Mauá - UFPI.[...]. Como eu não tinha nenhuma experiência pedagógica, no início, eu busquei utilizar as práticas, metodologias e recursos que meus professores utilizavam em sala.</p>

<b>INTERLOCUTOR D</b>	<p>Minha carreira se iniciou muito antes de concluir o curso de graduação. Desde o início do curso procurei me envolver com atividades de pesquisa. Fui bolsista de Iniciação Científica, desenvolvendo pesquisas. Após o término da graduação em 2006, tive algumas experiências com pesquisas e uma breve passagem na Assessoria Técnica de um órgão público. Iniciei minha carreira docente como professor temporário do campus Ministro Reis Velloso, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em Parnaíba, no ano de 2007. Em 2008, comecei o curso de Mestrado em Ciência Política na UFPI, concluindo-o em abril de 2010. Em seguida, tive a oportunidade de exercer a docência em algumas instituições de Ensino Superior de Teresina - PI. No início do ano de 2011, comecei a cursar o Doutorado em Ciência Política na UNICAMP, concluído recentemente [...]. No propósito de adquirir a qualificação necessária e a habilitação exigida, bem como de prosseguir no desenvolvimento de pesquisas, em 2008, comecei o curso de Mestrado na UFPI</p>
-----------------------	---

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Os dados que dizem sobre o perfil formativo e sobre a trajetória dos interlocutores, e que ora analisamos, traz configuração de um conjunto de bacharéis professores que, por motivos variados, hoje exercem a docência na Universidade Federal do Piauí – UFPI. Tendo em vista uma exigência legal para o magistério universitário, possuem uma formação inicial (graduação) condizente com o curso e disciplina(s) que lecionam, o que nos leva a registrar que, além dessa formação específica, possuem também expressiva vivência na formação continuada, o que se associa a outras experiências ao longo de suas vidas, demonstrando um significativo amadurecimento das dimensões objetivas e subjetivas que ajudam a engendrar sua profissão docente, sua ação docente, que Nóvoa (1992) considera aspectos integrante do ser professor e que também concorrem para a edificação da professoralidade.

Os dados desse perfil representam, na linha de tempo desses professores o movimento empreendido nas suas trajetórias formativas e de atuação profissional,

no campo da docência universitária. Há informações acerca do individual e do social, nas quais estão expressas similitudes em suas trajetórias, dentre as quais, se incluem a opção pela carreira docente e as formações continuadas, seu comprometimento profissional, sua constituição identitária como professores, que estão na fase de investimento (HUBERMAN, 1995), em busca não só de ampliar conhecimentos, mas também em busca de mais competências no seu fazer pedagógico.

Este fato fica evidente na escrita do interlocutor A, ao mencionar que, ingressou na docência superior após a conclusão do mestrado. O interlocutor B, além de formação acadêmica e pessoal, revela também experiências na área jurídica, específica à sua formação inicial, o que integram o conjunto de saberes que mobiliza em seu exercício profissional.

O interlocutor C, em suas memórias narrativas, retrata a iniciativa da instituição na qual começou a lecionar para qualificar os docentes, relatando a oferta de um curso que a mesma denominou “Esquema 1”, curso de formação de professores das disciplinas especializadas do ensino de 2º grau. Afora a sala de aula, revela participar de atividades de extensões e atividades complementares com os alunos, contribuindo para a sua (auto) construção enquanto professor.

O interlocutor D, destaca em seu memorial a importância da pesquisa como recurso (auto)formativo, revelando que, sua “[...] carreira se iniciou muito antes de concluir o curso de graduação: “[...] procurei me envolver com atividades de pesquisa. Fui bolsista de Iniciação Científica, desenvolvendo pesquisas. [...]”

Todos demonstram que, paralelamente, ao exercício da docência universitária, cursaram suas pós-graduações, e que somando-se à formação acadêmica tiveram outras experiências pessoais e profissionais que contribuíram para ser professor, a exemplo de atividades específicas no âmbito da formação inicial, como atividades de pesquisa e de extensão.

Para concluir este primeiro eixo que analisamos, voltamos nosso olhar para a afirmação de Catani (1997, p.40) em relação aos relatos autobiográficos, “a reconfiguração do passado com os olhos do presente, sem dúvida, possibilita uma compreensão mais larga da experiência e uma inserção mais clara na profissão”. Evidencia-se, desse modo, que a linguagem escrita é, de fato, um dispositivo que se alia e empodera a formação do professor, em particular ao incorporá-la ao seu processo de ensino, o que comporta entender que nossa perspectiva de trabalhar

com narrativas dos bacharéis professores teve o propósito, como nos dizem Cunha e Chaigar (2005, p. 126) “[...] de fazer a pessoa tornar-se mais visível para ela mesma”. Nesta tarefa de narrar sobre si mesmo, o professor vai exercitando sua capacidade reflexiva, fazendo uma imersão no seu mundo de experiências formativas e no mundo de seus saberes e fazeres na docência universitária.

### **3.2 EIXO 02: Encontro com a docência superior**

A análise dos relatos memorialísticos dos participantes coloca em realce que a docência universitária, não era, em um primeiro momento, a pretensão profissional idealizada pelos interlocutores da pesquisa nem durante a Educação Básica, e nem no decurso de sua Graduação na Universidade, embora sejam unânimes em evidenciar que se encontram realizados no exercício da docência universitária. Revelam ainda em seus relatos que pretendiam adotar como profissão o exercício de atividades relacionadas às suas áreas específicas de formação: Direito (Interlocutores A e B), Administração (Interlocutor C) e Ciências Sociais (Interlocutor D).

Considerando a peculiaridade da formação inicial dos participantes, marcada pela modalidade de bacharelado, buscamos a compreensão dessa “travessia” para o tornar-se professor de Ensino Superior. No conjunto de narrativas que compõem esta categoria, buscamos o sentido compreensivo que têm os interlocutores acerca de seu encontro com a docência, no caso específico desta pesquisa, com a docência exercida no Ensino Superior.

Como se apresentam suas narrativas, o bacharel ao decidir-se pela docência, nem sempre ingressa no cenário das IES confortavelmente, considerando que sua formação inicial, bacharelado, a rigor, não contempla aportes curriculares voltados para aspectos relativos ao componente pedagógico, em forma de disciplinas orientadoras para exercer a docência, a exemplo da didática, metodologia, estágios supervisionados na formação de professores. Entendemos que todos os bacharéis, a exemplo dos licenciados, precisam cursar essas disciplinas, visto que orientam para a compreensão da prática docente, do planejamento, da transposição didática, do ser professor, de modo a compreender as diversas realidades que integram o magistério.

Desse modo, ao proceder a análise de conteúdos dos memoriais, tomamos como material de suporte recortes de suas narrativas extraídas dos referidos documentos, e para reforçar, tomamos de empréstimo as considerações de Bruner (1998, p.165) acerca da potencialidade que possui a narrativa: "falo um pouco dos relatos e das narrativas de forma generalizada. Pois é muito provável que a forma mais natural e mais imediata de organizar nossas experiências e nossos conhecimentos seja a forma narrativa".

Tendo em vista acessar à compreensão dessas experiências, desse formato natural de ser que caracteriza a narratividade como foi anunciado, passamos aos excertos autobiográficos que integram o Eixo 02 de análise: "Encontro com a docência".

### **Quadro 2 – Recortes memorialísticos dos interlocutores**

#### **INTERLOCUTOR A: recortes memorialísticos**

"[...] Confesso que dentro de minhas idealizações profissionais para o futuro não figurava o ofício da docência [...] cresci vendo e ouvindo muita gente, entre estas, alguns professores meus, mencionar que ser professor era uma atividade cansativa, estressante, desvalorizada e mal remunerada. Tais fatores, a meu ver, determinaram a disseminação de uma ideologia contrária à docência, sobretudo a atividade desempenhada junto à educação básica. Estes e outros fatores me levaram a concluir que ser professor era uma atividade sem o devido reconhecimento social e sem a necessária retribuição material, criando em mim uma aversão ao real sentido da docência. Por isso não cogitava ser professor quando cursava minha graduação.

Estas concepções acerca da realidade do ser professor mudaram consideravelmente no Ensino Superior. Durante este período tive contato com professores de conduta e prática diferenciadas. Profissionais mais críticos e reflexivos, que até hoje balizam a minha atuação enquanto profissional, pesquisador e produtor de saberes. Mudei minha ideia sobre o ser professor. Mas percebo que esta realidade, embora não seja ainda a desejada, é um "privilégio" comum apenas à Docência Superior, onde temos uma remuneração relativamente maior do que a média da categoria que atua na Educação Básica, e também socialmente mais valorada.

[...] Ainda durante a graduação, buscando viabilizar algum provento material para custear minhas necessidades, resolvi aceitar o convite que me foi feito por uma escola particular

para atuar como professor da disciplina História, em turmas de 5ª a 8ª série (atual 6º ao 9º ano). Confesso que me surpreendi com a experiência, sendo gradativamente contagiado com o dinamismo do ofício... a interatividade com os alunos, a convivência, troca de experiência e conhecimento com os pares, a exigência da constante aquisição de informações. [...] Exerci esta atividade até o penúltimo período da minha graduação, depois optei por me oportunizar uma experiência na área específica de minha graduação, estagiando e posteriormente sendo contratado pela iniciativa privada. Outra oportunidade extremamente valorosa e que contribuiu para a concretização de minha identidade profissional.

#### **INTERLOCUTOR B: recortes memorialísticos**

[...] Por mais que tenha se popularizado uma errônea política de desvalorização do professor em nosso país, marcada pelas precárias condições de trabalho e pela desvalorização salarial, sempre alimentei uma admiração e simpatia pela docência.

Ingressei efetivamente na atividade de professor após a conclusão do mestrado [...], motivado pela identificação com a pesquisa e com a produção científica, mas também pela estabilidade da carreira pública.

Antes de ingressar nesta área, tive uma experiência junto à área específica de minha graduação, o que refletiu positivamente dentro de meu exercício docente, pois a experiência adquirida foi aplicada em sala durante as aulas.

#### **INTERLOCUTOR C: recortes memorialísticos**

Acho que eu não abracei a Docência, foi a Docência que me abraçou, que me escolheu [...]. Fazia o 3º ano do Ensino Técnico, quando fiz um seletivo para dar aula e tive a satisfação de ter sido aprovada na seleção, então passei a ser professora da Escola Técnica do Piauí. Não continuei porque na época minha mãe pensava que se eu ganhasse dinheiro cedo, ainda jovem, não iria querer mais estudar e não faria um curso superior. Lecionei um ano no ensino técnico. [...] Fui para Fortaleza – CE fazer o curso superior em Administração. Quando terminei o meu curso superior, surgiu uma oportunidade na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), e fui aprovada [...]. Há 07 (sete) anos sou professor da Universidade Federal do Piauí (UFPI) em regime de dedicação exclusiva.

**INTERLOCUTOR D: recortes memorialísticos**

A Docência foi uma realidade que passou a se apresentar em minha vida ainda na graduação. Não pela prática direta, mas pelo convívio com alguns professores, sobretudo com o meu orientador de pesquisa e posteriormente de meu trabalho de conclusão de curso. Nesta oportunidade, percebi que o exercício do magistério universitário encontra-se diretamente vinculado com a pesquisa, algo que particularmente gosto bastante [...]. Iniciei minha carreira docente como professor temporário, Auxiliar nível I, 20 horas, do Campus Ministro Reis Velloso da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em Parnaíba, no ano de 2007. Me identifiquei muito com a experiência e, ponderando a prática com o salário, resolvi firmá-la como meta profissional. [...]. No propósito de adquirir a qualificação necessária e a habilitação exigida, bem como de prosseguir no desenvolvimento de pesquisas, em 2008, comecei o curso de Mestrado na UFPI, concluindo-o em abril de 2010. Em seguida, tive a oportunidade de exercer a docência em algumas instituições de ensino superior de Teresina – PI. Desde o segundo semestre de 2013 atuo como professor da UFPI, em regime de dedicação exclusiva, junto a cursos de graduação e pós-graduação, e encontro-me pessoalmente realizado e identificado com a experiência.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Para analisar esses dados revisitamos os memoriais dos professores bacharéis, no sentido de fazer uma releitura do material à luz de Bolzan (2010), que trata sobre trajetórias formativas e fortalecimento da condição profissional do professor, a exemplo de sua professoralidade, que representa neste estudo, seu foco central, associada a outras questões relativas a docência superior.

Mediante os dados produzidos pelos interlocutores que integram esta categoria sobre ingresso e exercício da docência superior, embora a docência não fosse, a princípio, o ofício pretendido pelo conjunto de nossos interlocutores, foi no entanto, o ofício abraçado por todos eles, escolha ou determinação que ocorreu, pela influência de alguns professores durante suas pós-graduações, associado também a uma maior maturidade pessoal, maior volume de conhecimentos profissional.

Acerca, pois, do encontro com a docência, a análise constata que a motivação que conduziu cada um dos interlocutores para ingressar na docência

superior adveio de situações variadas, e não exatamente de situações desejadas, na maioria dos casos. O interlocutor “A” narra que a docência não estava em seus planos, visto que a percebia com base na análise que alguns de seus professores faziam sobre ser professor, que era “[...] cansativa, estressante, desvalorizada e mal remunerada”. Sua opinião, entretanto, mudou quando passou à condição de professor do Ensino Superior, quando, então, conviveu e aprendeu com professores experientes, comprometidos com a profissão, justifica seu encontro ao referendar que “essas concepções acerca da realidade do ser professor mudaram consideravelmente”. Aspectos que converge para entender de Lima (2003) ao referir que as mudanças de concepções representa um dos dispositivos formativos que assinalam seu crescimento pessoal e profissional no interior de sua trajetória docente.

O Interlocutor “B”, diferentemente da concepção inicial do interlocutor “A”, expressa mesmo sem ter se encontrado oficialmente com o ofício de ser professor, que essa condição sempre teve sua admiração. Manifesta, inclusive, que não desconhece a política desigual e desrespeitosa com que a profissão é tratada, mesmo assim, reforça sua decisão para com este ofício: “[...] sempre alimentei uma admiração e simpatia pela docência”.

Nosso interlocutor demonstra, em sua narrativa, convicção em relação à escolha feita, assim como seu ingresso na docência superior parece ter sido uma decorrência natural de seus propósitos professorais. A esse respeito, assim narra: “ingressei efetivamente na atividade de professor após a conclusão do mestrado [...], motivado pela identificação com a pesquisa [...]”. Neste caso, é como dizem Escartín et al (2008), que seu encontro com a docência superior requeria (e requer) a compreensão de que essa nova condição lhe reserva a tarefa de assumir novos papéis, seja com relação a sua formação continuada, seja como pesquisador, o fato é que deve convencer-se de que como professor universitário precisa reconhecer sua mudança de concepções em relação a seu metier, ao que acrescentamos, vale para todos os professores, bacharéis e licenciados.

Analisando o recorte narrativo do interlocutor “C”, acerca de seu encontro com a docência, o entendimento que emerge é se prendeu ao fato de ter feito um seletivo para professor quando ainda estava no curso técnico. Foi aprovado, assumiu a docência. O Interlocutor “C” refere que não cursava licenciatura, mas em

dois momentos de sua vida assumiu ser professor, em curso técnico primeiramente, e depois como professor concursado para a docência superior.

A questão que se apresenta e que entendemos mais complexa é que esse interlocutor em nenhum momento fez alusão às diversas nuances necessárias ao ofício docente sobre, o trato didático-pedagógico com a disciplina(as) que leciona, esta questão e suas considerações reporta-nos a Libâneo (2013) ao conceber que os professores do Ensino Superior cabe assumir duas especialidade, ou mesmo duas ordens de domínio: o domínio dos conhecimentos específicos da matéria e o domínio dos modos de ensinar, de forma a assegurar a aprendizagem de seu alunando, e a sua própria, a exemplo da transposição didática.

O interlocutor “D” em seu excerto narrativo, nesta categoria, revela que a docência, enquanto encontro virtual, experimental, no campo das simpatizações, se assim podemos dizer, fez-se realidade em sua vida desde a graduação, “[...] não pela prática direta, mas pelo convívio com alguns professores, sobretudo com o meu orientador de pesquisa [...]”. A sensação que transparece é que foram esses momentos na graduação que lhe mostraram os caminhos para buscar a docência superior. Inspiração que vimos também no Interlocutor “A”, lembrando-nos, com referência a Catani et al (1997), que essas inspirações, como aqui denominamos, não são para serem compreendidas como cópias de estilos de vida, porque na verdade, o que de fato é mais representativo, é o que o interlocutor rememora, é o “tecido” que surge de sua narratividade.

No conjunto, um aspecto relevante no entorno deste eixo em análise é sua associação à constituição da professoralidade, revelando ser esta uma condição em constructo, que os professores necessitam viabilizar no decurso de seu exercício no magistério superior. Assim, para os Interlocutores “A” e Interlocutor “B”, o despertar para esta atividade foi significativamente inspirado na prática de professores atuantes no Ensino Superior, durante suas graduações, o que lhes proporcionou descobrir e compreender a pesquisa e a produção de seus saberes como atividades integrantes da docência, superando a visão de ensino pautado na reprodução de conteúdos.

Discorrendo, ainda, sobre as narrativas destes partícipes, ressaltamos que o ingresso na Docência Superior ocorreu após a realização de uma adequada formação continuada, em nível de pós-graduações, especializações, mestrado e, em alguns casos, o doutorado, o que demonstra que os bacharéis docentes investem

em formação, posto que contam com expressiva e satisfatória qualificação, elementos que refletem sobre a edificação de suas professoralidades, ratificando as concepções de Bolzan (2010) ao apontar que o ser professor é produto do entrelaçamento do desenvolvimento pessoal com o profissional.

De certa forma, estão implícitas, ou às vezes explícitas, o entendimento de que assumir a docência superior foi importante para que alguns superassem concepções prévias que tinham sobre este exercício, concebido como uma atividade social, mesmo que, financeiramente, desvalorizada. Entretanto, como vimos na concepção de um dos interlocutores, no Ensino Superior a remuneração do professor é um pouco melhor, quantitativamente, considerando em relação aos demais níveis de ensino.

O conjunto de narrativas analisadas nesta categoria referenda que os interlocutores têm clareza acerca de seu encontro com a docência. Falamos de docência superior, como espaço de atuação do docente bacharel, como espaço também, de construção de sua professoralidade.

### **3.3 EIXO 03: Experiência profissional no contexto da docência superior**

O fazer cotidiano do professor demanda algumas ações e iniciativas que muitas vezes não foram adquiridas por estes sujeitos no decorrer de suas vidas formativas, seja na formação inicial ou continuada. A superação desta condição, segundo dados identificados em seus memoriais autobiográficos e nas entrevistas narrativas foi viabilizada em função do crescimento formativo, em forma dos saberes produzidos pelos professores na prática do magistério universitário, mediada pela sua compreensão um movimento crítico sobre o fazer e sobre o saber-fazer profissional, o que implica considerar aspectos referentes aos saberes docentes.

O saber profissional dos professores bacharéis atuantes no Ensino Superior, que integraram este estudo, revela-se à luz das narrativas pessoais, ser constituído não apenas por aqueles saberes específico da área, mas por um amalgamado de saberes, produtos de diferentes origens, entre estes, o saber da experiência. Para Pimenta (1999), os saberes da experiência são aqueles advindos da história pessoal, das relações que os docentes obtiveram ao longo de suas vidas, em contato com a comunidade escolar, sendo esta uma vertente identificada, de forma majoritária, dentro da narratividade de todos os interlocutores.

A prática profissional docente, entre os professores do Ensino Superior, se apresenta como um espaço de contínuas (re)construções de saberes. Segundo Brito (2005), o professor é concebido como um profissional que adquire e constrói saberes no exercício cotidiano de suas ações, no enfrentamento e superação dos dilemas inerentes à prática pedagógica. Esta contínua construção da condição de “ser professor” está intrinsecamente vinculada às experiências vivenciadas no âmbito pessoal e profissional.

Assim, ao analisar as narrativas produzidas pelos interlocutores, identificamos sinalizações que apontam para os saberes que produzem na prática docente, no exercício do magistério superior. Saberes provenientes de suas histórias de vida, de outras experiências profissionais e saberes da experiência socialmente construída, em que essa experiência se apresenta não como o acumular de vivências no decurso de tempo, mas como acontecimentos cotidianos comuns ao exercício da atividade docente.

Com este propósito, empreendemos, neste eixo narrativo, nosso olhar analítico sobre os dados relativos às experiências profissionais do bacharel docente no contexto do magistério superior e sobre os reflexos desta experiência no âmbito da constituição de sua professoralidade, anunciamos pois, sobre as análises das narrativas memorialísticas dos interlocutores A, B, C e D, conforme seguem:

### **Quadro 3 – Recortes memorialísticos dos interlocutores**

#### **INTERLOCUTOR A: recortes memorialísticos**

Embora minha formação acadêmica não fosse direcionada para o magistério, ela foi talvez a experiência mais importante para esta escolha e decisão, pois foi a partir das experiências vivenciadas nestas etapas que eu pude discernir e me decidir pela docência. Foi observando os professores atuarem, foi tomando conhecimento do funcionamento da universidade, das realizações de pesquisas e projetos de extensão [...]. No aspecto prático, foi durante estas etapas que adquiri a maior parte dos conhecimentos técnicos e específicos da área que leciono, embora realize constantes atualizações [...].

Como professor, tenho plena consciência que o volume de informações que devo direcionar aos alunos deve ser mediado por uma via eficiente, e esta via é sem dúvida, a utilização de recursos pedagógicos condizentes com as necessidades do ensino e o manuseio de

metodologias didáticas eficientes. Ao meu ver, não existe um juízo valorativo entre a importância dos saberes da área pedagógica ou os conhecimentos específicos da ciência que leciono. Os dois são complementares e integrantes do processo de ensinar [...]. Não adianta ser detentor de um vasto conhecimento se não sei como passar, assim como não adianta saber passar se não tenho o que ofertar. Além de ouvir muito este entendimento de outros professores, pude concluir isto pessoalmente quando comecei a atuar como educador. Ciente disto, busquei e busco aliar estas duas dimensões. O saber comum à área específica foi fortemente subsidiado pelas pesquisas e créditos do mestrado e do doutorado. O saber pedagógico também foi fortalecido neste período e solidificado ainda mais no cotidiano, na convivência com os pares e principalmente na prática. Considero a prática como a iniciativa de maior contribuição nesta autoconstrução de minha professoralidade [...]. Embora tenha feito alguns cursos oferecidos pela instituição no intuito de subsidiar minha atuação como professor, é atuando como professor que eu me torno professor.

#### **INTERLOCUTOR B: recortes memorialísticos**

Hoje noto que os atributos e elementos que me constituem professor antecedem o efetivo exercício da atividade, tendo suas raízes ainda em minha vida como aluno da educação básica, no antigo 2º grau, pois de lá trago lembranças, inclusive práticas e hábitos de alguns professores. Este aspecto se reforçou ainda mais na graduação e no mestrado, pois destas etapas, além de conhecimentos jurídicos (área específica de formação inicial), trago conhecimento sobre o que é ser um professor no Ensino Superior, experiências com a pesquisa e extensão. E estas lembranças não são apenas dos professores, mas também dos alunos, dos colegas de sala, o que me ajuda, a partir do comportamento deles, e do meu também na época, entender um pouco mais os alunos atuais, embora a realidade tenha mudado bastante [...]. No meu exercício profissional, os saberes didáticos e os saberes jurídicos (específicos da área de formação) possuem o mesmo grau de importância. A ausência ou supervalorização de um em detrimento do outro pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem por parte dos alunos [...]. Como não tive uma formação especificamente voltada para os aspectos pedagógicos, tive, e ainda tenho que buscar algumas iniciativas para aprimorar os recursos didáticos que detinha e criar novos. Para isto, aproveito as formações oferecidas pelas instituições de ensino, a convivência e troca de experiência com os colegas de ofício e com os alunos, e também uma constante reflexão sobre minhas práticas em sala de aula [...].

### INTERLOCUTOR C: recortes memorialísticos

A academia, principalmente durante a graduação, foi um momento onde eu vivenciei um grande amadurecimento enquanto pessoa e, conseqüentemente, enquanto profissional. Comecei a trabalhar com a docência ainda quando estava concluindo o último período da graduação, atuando junto ao ensino técnico. Como eu não tinha nenhuma experiência pedagógica, eu busquei utilizar as práticas, metodologias e recursos que meus professores utilizavam em sala. Aplicava aquilo que entendia como bom e positivo [...]. Eles eram o meu referencial e modelo de como ser professor. Então a academia, embora não discutisse de modo amplo e com frequência sobre didática, dada a natureza do meu curso (Administração), contribuiu sim para minha identidade de professor [...]. O volume de conhecimentos e informações técnicas, específicas da área, que tive contato durante a graduação e pós-graduações, embora sejam constantemente atualizados e reelaborados, são conhecimentos que aplico e me auxiliam em sala hoje em dia [...]. No exercício do magistério, os saberes pedagógicos e os conhecimentos específicos da disciplina ministrada possuem o mesmo valor. Um não deve existir sem o outro, pois além de saber o que ensinar, eu devo saber também como ensinar. E os alunos exigem e esperam isto de nós professores. Eles querem que o professor tenha um domínio técnico, mas que também tenha metodologias modernas e práticas. A docência me impôs isto [...]. Sempre me levou a uma atualização metodológica, determinada pelas inovações tecnológicas. Lembro quando tive que aprender a manusear transparências e retroprojetores, mas recentemente *slides* em *datashow*. Recentemente, aderi até às redes sociais, o *Whatsap*, participando em grupos junto com os alunos como forma de maior interação, socialização de atividades, leituras, como forma de lembrá-los de atividades acadêmicas [...]. Estas experiências que aprendi e ainda venho aprendendo diariamente, mesmo depois de 25 anos de magistério, são os principais elementos que me tornam um professor melhor. É refletindo sobre as diversas ocorrências que acontecem em minha prática profissional que construo minha professoralidade. O processo de ensino é algo tão complexo e dinâmico que mesmo se eu tivesse uma formação pedagógica adequada, esta se apresentaria como incapaz de atender às exigências. Por isto, é necessário que o professor tenha esta capacidade, esta habilidade de construir, de acordo com suas necessidades, novos conhecimentos, saberes. Por isto devemos aproveitar a prática como momento de aprender. Sem falar também na interação e socialização do conhecimento com os colegas de profissão.

### INTERLOCUTOR D: recortes memorialísticos

Minha graduação foi muito importante para escolher a docência como caminho profissional. Além do convívio com professores que hoje são meus colegas de trabalho e que servem também como referenciais e modelo de atuação, além dos conhecimentos, teorias e autores que utilizo em sala de aula, esta experiência me permitiu conhecer o que é o Ensino Superior de modo mais detalhado. Eu fui bolsista da Iniciação Científica durante a graduação e tive a oportunidade de conhecer e me dedicar a algo que é essencial hoje em minha prática enquanto professor, a pesquisa. Produzir os conhecimentos, os saberes que eu aplico em sala com os alunos, fazendo do meu exercício profissional uma atividade mais crítica e reflexiva, alinhada às particularidades locais, a curiosidade e interesse dos alunos é uma vertente do ser professor que eu descobri na graduação e me encantei. No geral, a graduação, além de referencial de atuação profissional, além de conhecimentos técnicos da área, me oportunizou também a prática da pesquisa. Este aspecto, embora seja uma condição que deveria ser comum a todos os professores, nos mais diversos níveis do ensino, infelizmente é uma prática mais comum apenas nas universidades [...]. No que se refere à prática pedagógica propriamente dita, a iniciativa mais importante e válida para subsidiar minha atuação como professor é exatamente o efetivo exercício do magistério. A grosso modo, posso dizer que aprendo a ministrar aula ministrando aula. É durante este momento que aplico iniciativas e vejo o que é ou não é válido, eficiente. Se não foi bom, refaço, mudo, se foi produtivo, repito em outras ocasiões.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

As histórias de vida de todos os colaboradores, embora relatadas de modo diverso, com nuances variadas, são uníssonas ao demonstrarem que o processo formativo do bacharel docente do Ensino Superior se constitui pelos saberes, mas também pela interação entre os aspectos subjetivos que permeiam a evolução pessoal do indivíduo e os aspectos objetivos que dizem respeito aos conhecimentos do ambiente escolar-educacional, aspecto que converge para as explicitações de Nóvoa (1992), que expressa que esta formação é produto de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Assim, dentre da experiência profissional dos interlocutores, os saberes evidenciados não se resumem exclusivamente ao período de sua atuação docente. Em seus relatos pessoais sinalizam que estes saberes antecedem o exercício da profissão, permeando e dando sentido a sua formação intelectual e pessoal, solidificando-se na prática docente e na formação continuada. A trajetória formativa desses expressa que, além de experiências novas, é permeada também por conhecimentos que se acumularam no percurso de sua caminhada, assim como pelo saber fazer que vai se aprimorando progressivamente.

Diante disto, entendemos que a formação para o exercício docente dos partícipes é um processo contínuo, moldado no decurso das trajetórias individuais que se legitimam socialmente e que contribuem para o exercício da profissão, para o debate e democratização das experiências de professores.

A experiência não exclui a história de vida do professor, razão pela qual Tardif (2002) caracteriza o saber da experiência como um saber existencial, que não se dissocia da vivência do professor, carregando as marcas não só da profissionalidade, mas também da sua identidade, do seu modo de agir e, principalmente, da sua maneira de ser, aspectos observados nos dados da pesquisa, nesta categoria. O saber da experiência revelado nas narrativas autobiográficas dos participantes apresenta-se como um saber que se constitui e que acontece no dia a dia da universidade, que se dinamiza e, por isso mesmo, é elaborado na atuação como docente.

Nesse sentido, os saberes docentes do professor universitário, como visto nos relatos memorialísticos, são edificados a partir da experiência adquirida em sala de aula, acumulada nas ações cotidianas. Neste cenário, os saberes provenientes da formação inicial, à medida que aplicados na prática, são legitimados, passando a integrar o repertório didático dos professores, conforme apontou o Interlocutor D, “[...] posso dizer que aprendo a ministrar aula ministrando aula. É durante este momento que aplico iniciativas e vejo o que é ou não é válido, eficiente. Se não foi bom, refaço, mudo, se foi produtivo, repito em outras ocasiões.”

À luz das narrativas autobiográficas aprendemos sobre sua profissão na medida em que as práticas vão sendo empreendidas em sala e nos demais segmentos que constituem a realidade escolar. É no fazer que se aprende ser docente e se constitui a professoralidade. Os professores partícipes demonstram implicitamente em seus recortes memorialísticos que também desenvolvem sua

professoralidade no espaço escolar e no desempenho de suas atividades pedagógicas. Nesta conjuntura, revelaram aplicar os conhecimentos acumulados ao longo da vida, reunidos na vivência pessoal e também na formação acadêmica, bem como a construção de saberes a partir de uma reflexão (auto) crítica de sua prática.

Dados destes relatos memorialísticos revelam que a experiência profissional dos interlocutores reúne um saber sincrético e plural, produto das interações com as diferentes nuances integrantes do cenário educativo, envolvendo, além de conhecimentos, um movimento ativo-reflexivo com vistas a atender aos contextos variáveis da ação docente universitária.

A articulação desses saberes, mediados por um processo crítico e reflexivo, ganha significativa validade, pois estão relacionados ao cotidiano e à realidade dos docentes, condição que se apoia nas arguições de Tardif (2002, p. 50), ao apontar que os saberes experienciais “[...] fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração”.

Os saberes que os colaboradores deste estudo mobilizam em seu exercício docente, conforme extraído de seus relatos memorialísticos, se constituem de um conjunto de saberes transmitidos na academia, pelas instituições de ensino, durante a graduação e pós-graduações, sobretudo os experienciais ou práticos, alicerçados no trabalho cotidiano e no conhecimento oriundo de seu meio, produto da experiência individual e coletiva, legitimados, refutados ou validados, no interior da prática, reiterada pelas habilidades de saber-fazer e de saber-ser, incidindo diretamente sobre a constituição da professoralidade.

Os professores partícipes revelaram também, por meio das experiências socialmente evidenciadas junto ao resgate escrito das memórias e na entrevista narrativa, um satisfatório nível de conscientização sobre a realidade da política nacional de valorização social e financeira dos professores e as dificuldades inerentes ao magistério, face à conjuntura sociocultural moderna, revelando conceitos historicamente construídos sobre a docência, entre os quais, destacamos a ciência em reconhecer a realidade que condiciona o exercício do ofício de professor junto ao Ensino Superior, embora não tenha, ainda, o nível de reconhecimento merecido. Os salários, as condições estruturais, a logística oferecida, bem como a valorização social junto ao ideário coletivo, foram apontados como aspectos que motivaram a decisão pela docência superior como ocupação profissional.

Como elemento relevante na constituição da professoralidade do bacharel docente do Ensino Superior também foi ressaltado pelos Interlocutores A, C e D, a interação e socialização de conhecimentos com os demais professores, como revela o interlocutor A, ao relatar que o saber pedagógico manuseado em sua prática é “[...] solidificado ainda mais no cotidiano, na convivência com os pares e principalmente na prática. [...]”.

Concluimos nosso olhar analítico sobre os dados que compõem este eixo colocando em realce a representatividade das narrativas dos professores ao viabilizarem as compreensões e constatações acerca de suas experiências profissionais na docência superior. Em continuidade, e para concluir o movimento analítico do estudo, passamos, na sequência, a analisar os dados que compõem o Eixo 04, "*Construção da professoralidade no Ensino Superior.*"

### **3.4 EIXO 04: Construção da professoralidade no Ensino Superior**

Iniciamos a análise deste conjunto de dados fazendo indagações: como se constrói a professoralidade do docente de ensino superior? Como ocorre o reconhecimento social desse profissional? Que caminhos percorre o docente bacharel professor no contexto de constituição de sua professoralidade? Não estamos apondo outras questões para o estudo, no caso, são reflexões, necessárias e oportunas diante da realidade analítica que se afigura nesta seção do estudo. Problematizar-nos, portanto, problematizar, a condição do outro, abre caminho, para, com certo “conforto”, se assim podemos dizer, afirmar com Arroyo (2000, p.29) que “[...] somos a imagem que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas de exercer esse ofício [...]”.

Sobre o exercício desse ofício, e sobre esse ofício, diz o autor, sabemos pouco, ainda falta muito a conhecer acerca de sua história, de nossa história, que é traçada, e entrelaçada por questões referentes à pessoa e ao professor, aos saberes, competências, ao seu compromisso social. “Ser professor ou professora é carregar uma imagem socialmente construída. Carregar o outro que resultou de tudo” (ARROYO, 2000, p. 30). O docente bacharel que exerce a docência superior, nessa contextura, e se faz protagonista de nossa investigação, de principal responsável, pela edificação de seu crescimento profissional.

Assim, do interior desse protagonismo docente, fomos saber suas histórias de vida e formação, bem como dos caminhos trilhados na construção de sua professoralidade, que inclui um componente identitário, um comprometimento reflexivo, um componente formativo, que junto compõem o seu ser professor: o pessoal e o profissional.

O magistério superior, bem como a docência realizada junto aos demais níveis de ensino, é permeado por desafios que remetem o professor à busca da superação pessoal e profissional, de lacunas que, por ventura, possam existir no seu caminho da prática docente, tendo em vista o desenvolvimento e exercício de uma prática crítica e reflexiva, teórica e metodologicamente bem fundamentada.

Neste contexto, os cursos de bacharelado, nos moldes em que estão organizados e ofertados pelas Instituições de Ensino Superiores, não oportunizam aos professores uma formação didática e pedagógica para atuarem no magistério. Em face desta realidade, estes profissionais, reconhecida às exceções, inicialmente, não dispõem dos conhecimentos pedagógicos demandados pela prática docente junto ao Ensino Superior. Ressaltamos, assim, que os docentes bacharéis que participaram como sujeitos deste estudo, reconhecem essa lacuna didática, mas que têm investido na sua formação continuada. Este cenário assim delineado, evidencia o compromisso com a profissão e responsabilidades social ao buscarem mecanismos e iniciativas para a superação desta condição, cursando especialização, mestrados, doutorados, participando em eventos educacionais, como forma crescimento pessoal e profissional, como assim as narrativas que seguem:

### **Quadro 3 – Recortes memorialísticos dos interlocutores**

#### **INTERLOCUTOR A: recortes memorialísticos**

[...] meu processo de formação inicial e continuado, minhas pós-graduações (especialização e mestrado) e demais iniciativas institucionalizadas de formação não me oportunizaram o desenvolvimento das habilidades necessárias para a docência exigidas pela realidade cotidiana das salas de aula, sobretudo diante deste momento onde as efervescências sociais refletem diretamente no ambiente escolar [...]. Não fiz nenhuma formação continuada comprometida exclusivamente com a prática docente, sempre tive consciência da importância e necessidade de adquirir habilidades pedagógicas para atender aos desafios e

expectativas do ato de ensinar, sobretudo no tocante aos alunos. Tive este entendimento pela própria vivência, a partir de minhas (auto)reflexões e interações com colegas de profissão.

No entanto, nunca negligenciei este aspecto tão relevante para este fim. No propósito de contornar este aspecto, busquei realizar leituras, estudos e reflexões que me levassem a superação desta condição, pois tenho a consciência de que todo o conhecimento específico que o percurso formativo me oportunizou deve estar aliado a práticas pedagógicas eficientes. Por mais, ciente de minha responsabilidade social e profissional, sempre participo das formações oportunizadas pelas instituições de ensino que atuo, embora reconheça que estão poucas. Elas são de grande valia, pois neste encontro debatemos sobre aspectos relacionados exclusivamente sobre os aspectos pedagógicos. Procuo ainda refletir e redirecionar minha conduta a partir das vivências cotidianas que a prática me apresenta.

#### **INTERLOCUTOR B: recortes memorialísticos**

[...] Tinha o entendimento prévio, posteriormente ratificado pela realidade em sala de aula, de que era necessário mesclar este saber específico a mecanismos didáticos, a exemplo de técnicas a serem utilizadas em sala de aula, formas de dinamizar aulas, mecanismos de avaliação. Para tanto, além de meu comprometimento pessoal, caracterizado principalmente pela valorização e reflexão do ato de ensinar como momento para também aprender como ensinar, participo de cursos e formações relacionadas à área dos conhecimentos pedagógicos. Outra iniciativa válida no propósito de um amadurecimento enquanto professor é a interação e partilha de experiências com diversos colegas da UFPI e de outras instituições de ensino.

Gosto ainda de refletir sobre meu exercício profissional a partir dos apontamentos dos alunos manifestados através de questionário de avaliação e socialização da disciplina, sempre ao final do período letivo. A partir destes apontamentos, busco redimensionar minha atuação enquanto professor.

[...] Também norteio minha prática adotando como referência os grandes professores, os diversos mestres que tive no decurso de minha vida estudantil, desde o ensino básico até o presente momento formativo, buscando reproduzir o que apresentou-se como bom.

**INTERLOCUTOR C: recortes memorialísticos**

Na época fiz uma especialização ofertada pela UESPI em convênio com a Universidade Estadual do Ceará, já que no Piauí não tinha. A formação era em Gestão Universitária. Lá tive contato com a disciplina Docência do Ensino Superior. No mestrado também tive novamente contato com esta disciplina, o que me ajudou a adquirir e refletir mais sobre os conhecimentos pedagógicos.

No desenvolvimento da prática, fui sentindo cada vez mais a necessidade de conhecimentos pedagógicos, foi quando a própria UESPI ofertou o “Esquema 01”, buscando qualificar mais os bacharelados da instituição que já eram professores da instituição para a docência [...]. Esta formação me sentiu mais à vontade para a Docência.

Minha formação inicial não me habilitou devidamente para o exercício da docência. Eu acho essencial esta formação pedagógica. Mesmo cursando estas disciplinas durante minhas pós-graduações e outros tipos de formação, eu acho que o que me habilitou devidamente para o magistério superior na verdade foi a prática cotidiana em sala de aula [...].

Sempre tive o cuidado e comprometimento em buscar uma qualificação didática. Mas também acho que nasci com este dom e vocação. Sempre diziam que eu conseguia impor minha voz, falava explicado, de forma detalhada... isto tudo ajudou. Mas sempre tive o empenho em me aprimorar no dia a dia, através de conversas e interações com outros professores mais experientes, meus antigos professores, aqueles que me marcaram e que eu admirava, também através do *feedback* com os alunos.

**INTERLOCUTOR D: recortes memorialísticos**

[...] Tudo aconteceu muito rápido neste sentido. Embora eu não imaginasse ser professor, foi a partir das experiências vivenciadas como aluno do Ensino Superior e pela curta experiência que tive como professor temporário do Ensino Superior, que defini a docência universitária como profissão. Neste sentido busquei a qualificação necessária, cursando o Mestrado e, posteriormente, o Doutorado. Foram etapas formativas que cresceram muito em minha formação profissional, mas confesso que no início da docência me resenti muito da ausência de metodologias pedagógicas. Além de ser muito jovem, eu não tinha ainda o manejo e condução de minhas aulas. Mas buscava transparecer segurança, domínio de

sala, disciplina e conhecimento da matéria que lecionava. [...] Busquei suprir este “problema” adotando algumas estratégias que passaram a se mostrar eficientes: primeiramente valendo-me de toda formação didática ofertada pela instituição [...]. Destaco inclusive o Seminário de Iniciação à Docência ofertada pelo UFPI. A instituição, ciente de que o ensinar é uma atividade bastante complexa e que muitos dos seus professores, embora exerçam a docência como ofício, não tiveram uma formação substantiva e comprometida com este fim. Foi uma experiência muito positiva, e embora muito curta, uma semana apenas, me demonstrou a importância da prática pedagógica [...]. Outra iniciativa adotada por mim foi recorrer ao auxílio dos professores mais experientes. Me senti muito confortável neste aspecto porque tive o privilégio de muitos de meus companheiros de trabalho terem sido meus professores durante a graduação e durante o Mestrado. Como minha formação acadêmica foi seguida, o quadro de professores era quase o mesmo. E por fim, destaco 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. Por isto, 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 (sobretudo neste contexto moderno), as atividades, a forma de avaliação [...].

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Diante destas 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 seu ser professor, no seu conhecimento pedagógico, na sua prática profissional, na reflexão crítica, o que remete às discursões de Schön (1992) e Perrenoud (2000), 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 ressentir-se de sua formação inicial no tocante aos aspectos pedagógicos, e também por não

ter realizando 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 [...]”. Esta 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 Isaia e Bolzan (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. Estes 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 *lócus* 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**

## 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 [...]”.

As histórias de vida registradas pelos interlocutores contêm marcas, indícios e diversas afirmações de que os interlocutores compreendem que estão permanentemente comprometidos com a construção de sua professoralidade. 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 conseqüente construção de sua professoralidade, permitindo-nos tecer considerações sobre esta temática, sem, no entanto, ter a pretensão de esgotar esta discussão. Reconhecemos, que, a condição de ser e tornar-se professor configura-se como uma realidade complexa, integrada e atravessada por uma diversidade de nuances, nas quais uma pesquisa nunca atinge um estado definitivo de compreensão, visto que, no decurso desse processo, vão surgindo outros aspectos, que serão motivos a serem investigados e desenvolvidos em estudos futuros.

Assim, dizemos com “jeito” de encaminhar para nossos olhares conclusivos, que o interesse pelo presente estudo é produto de nossa identificação pessoal com a docência superior, emergida a partir de experiências em sala de aula, motivada por vivências enquanto discentes neste nível de ensino. Desse modo, neste processo investigativo, buscamos tecer reflexões e produzir conhecimento sobre como os docentes bacharéis subsidiam sua prática docente, administram sua formação continuada e implementam suas habilidades didáticas e pedagógicas empreendidas em seu fazer profissional, mais precisamente para acessar à

compreensão da construção de sua professoralidade no exercício da docência superior.

O estudo sobre a constituição da professoralidade do docente bacharel representa um momento significativo dentro da nossa constituição profissional e pessoal, por permitir a reflexão sobre a prática docente e a construção dessa profissão. Desse modo, a partir das histórias de vida, 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 dos participantes, 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 que buscaram se apropriar desses componentes, inclusive como forma de ampliar e produzir saberes demandados 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.

Emerge, nesse sentido, o entendimento mais amplo de que na docência superior têm mobilizado suas discussões na direção da compreensão do ser professor, do saber ensinar diante dos seguimentos didático-pedagógicos, sem desconsiderar a necessidade que tem o professor de aprender como se organiza e se desenvolve o Ensino Superior no Brasil, que se estrutura em dois ciclos diferenciados: a graduação e a pós-graduação, em favor dos quais passa a investir na formação continuada, a comprometer-se com esse exercício magisterial, pessoal e profissionalmente.

Desse modo, encaminhando-nos para sinalizações conclusivas, sem, no entanto, apresentar respostas definitivas acerca do objeto perspectivado, a evidência que se delinea, que se desenha, é que, em consonância com os dados analisados, os interlocutores narraram suas histórias de vida realçando como se tornaram professores, como aprenderam a ser professor, como planejam, ensinam e “inovam” na docência superior, de modo a atender as exigências desse ciclo educacional, diante de novos formatos/modelos de ensinar e ser professor de Ensino Superior, requisitado pela contemporaneidade, que postula que todos os professores, os bacharéis inclusive, invistam em sua carreira profissional, em sua formação continuada, de modo a atender satisfatoriamente as demandas da docência superior, aspectos que, naturalmente abrem espaço para a constituição de sua professoralidade.

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 levem ao conceito compreensivo de professoralidade ou de sua construção, que engloba a constante reflexão sobre a prática docente e, ainda sobre seu processo formativo. Como dizem Bolzan e Isaia (2007), articula conhecimento, saberes e compromisso profissional. Esses domínios são intitulados por esses autores como professoralidade docente, que é um movimento contínuo e progressivo, posto que nunca está acabado.

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. A constituição da professoralidade do docente bacharel interlocutor desta pesquisa, à luz de suas autobiografias, mostra-se como produto das demandas que permeiam o exercício do magistério universitário.

Assim, a compreensão de como se constitui a professoralidade está expressa nas narrativas dos professores ao fazerem referências às diversas demandas que integram o ser professor na docência superior: o sentimento de incompletude, compromisso com o compartilhamento de saberes e fazeres relativos ao ato educativo, a constante reflexão sobre essas demandas que reforçam sua condição professoral.

Os dados revelam, também, que a suposta lacuna em relação à formação pedagógica para o exercício do magistério, claramente não se evidenciou, principalmente, pela conscientização que têm os professores sobre este aspecto e procuraram saídas neste sentido, o que não parece comprometer sua prática, pois buscaram desenvolver meios para a aquisição e produção de saberes demandados pela condição de ser professor, descobrindo e valorizando alguns aspectos e tempos que incidem sobre a construção de suas professoralidades, contribuindo para a consolidação de suas práticas no Ensino Superior.

Mediante as narratividades dos interlocutores, evidencia-se que os bacharéis docentes constroem os pilares que sustentam sua atuação em diferentes contextos e situações, principalmente na experiência universitária, uma vez que os momentos/oportunidades que participam de formações com vistas a enriquecer seu processo formativo, fortalecendo a constituição de sua professoralidade. Nesse sentido entendemos que essa constituição envolve também a construção de um saber experiencial construído pelos professores a partir de um processo de reflexão sobre sua prática cotidiana, em um processo de (re)construção de seus fazeres e saberes. Isto nos remete ao dinamismo que constitui a professoralidade, como reforçam os dados analisados.

O estudo traz ainda revelações do empenho dos docentes bacharéis ao demonstrarem o desenvolvimento de uma prática pedagógica que atenda os desafios que emergem na sala de aula e para contemplar às expectativas postas ao Ensino Superior. Esses aspectos são evidenciados no contexto das narrativas dos participantes sobre suas experiências, ocasião em que revisitaram seus percursos formativos e suas práticas, reforçando ainda mais o comprometimento com o

exercício do magistério e com seu desenvolvimento pessoal e profissional, na condição de espaço e tempo que oportunizam aos docentes a construção de sua professoralidade, associa ao destaque acerca da interação com seus pares, sobretudo com os professores mais experientes. Um dado que é realçado, também, diz respeito à apropriação de práticas docentes que integraram seus percursos formativos, desde a educação básica até a pós-graduação.

A professoralidade dos docentes bacharéis interlocutores desta pesquisa, à luz de suas autobiografias, mostra-se como produto das demandas que permeiam o exercício do magistério universitário e que impõe constantes ressignificações da condição profissional e pessoal do professor, no decurso de seu exercício, o que demonstra consonância com as arguições teóricas de Isaia e Bolzan (2005), ao afirmarem que o docente se (trans)forma ao longo de sua trajetória profissional, apresentando como força motriz dessa processualidade as demandas da vida e da profissão e os processos interativos e mediacionais impostos.

Entre outras constatações que julgamos importante, reveladas no estudo, os docentes bacharéis assinalam que têm expressivo apreço e responsabilidade pelo exercício docente que realiza; que assumem a progressividade de seus estudos, de sua formação continuada; pela forma de pensar, agir e tecer reflexões sobre sua prática, sobre os papéis que ela envolve.

Evocamos, pois, na tessitura desse encaminhamento conclusivo, Larrosa (1994) em torno do exercício reflexivo produzido pela identidade, acerca de sua potencialidade formativa. E, que Ferrer Cerveró (1995) reforça afirmando: a narratividade do conhecimento e da experiência autoriza a compreensão de dada realidade, na sua opinião, a narratividade explica a vida e suas circunstâncias.

Em face desse direcionamento conclusivo, pontuamos alguns aspectos que julgamos oportunos para o desenvolvimento da professoralidade do professor bacharel que atua no Ensino Superior. Conforme os dados analisados, nossa pretensão não é apresentar respostas conclusivas ao estudo desenvolvido, mas sim fomentar e instigar reflexões sobre as diversas facetas que integram a professoralidade do professor bacharel que atua no ensino universitário, e para tanto, elencamos as seguintes pontuações advindas do estudo:

1. Os professores bacharéis que exercem a docência universitária, atuam, dentro de suas possibilidades, como pesquisadores de suas próprias

práticas e analisam criticamente seu exercício profissional, dentro de seu comprometimento em desempenhar um ensino condizente com as expectativas dos alunos e do contexto social que acreditam e esperam o melhor da universidade e de seus professores.

2. O bacharel docente necessita de ampliação de qualificação e requalificação de sua formação continuada, notadamente no campo de saberes a ensinar e dos saberes relativos ao como ensinar (didáticas e metodologias)
3. As instituições de Ensino Superior pouco investem em cursos de aperfeiçoamento pedagógico e didático aos seus docentes, de modo que sua formação continuada caracteriza-se como uma iniciativa e esforço particular e individual dos docentes;

O encerramento deste estudo que tem a professoralidade do docente bacharel do Ensino Superior como foco discursivo e compreensivo, nos traz a convicção de que este propósito não é fim, é devir. É semente para novos discursos, para novos questionamentos em torno da temática docência superior, professor bacharel e professoralidade docente. A provocação está posta. Dissemos de nosso objeto o que os dados nos autorizam dizer, o que as histórias autobiográficas sinalizam, direcionam: o bacharel docente constroi sua professoralidade no exercício docente, na universidade, no seu fazer continuado, no coletivo e na experiência com seus pares, na complexidade e na singularidade de ser professor.

## 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.
- BITTAR, E. C. B. **Estudos sobre ensino jurídico**: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- 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. **UNlrevista**. v.1, n.1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISSINOS: São Leopoldo. 2005.
- \_\_\_\_\_. Aprendizagem docente na Educação Superior: construções e tessituras da Professoralidade. **Revista Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 489 – 501.
- \_\_\_\_\_. O Conhecimento Pedagógico Compartilhado no Processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem docente. In: **ANAIS V Congresso Internacional de Educação – Pedagogias (entre) lugares e saberes**. São Leopoldo, UNISINOS, 2007.
- BOLZAN, D. P. V; POWACZUC, A. C. H. Docência Universitária: a construção da professoralidade. **Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP**. v. 01, n. 03. dez. 2009. p. 90-104.
- BOLZAN, D. P. V.; AUSTRIA. V. V.; LENZ, N. Pedagogia Universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade. **Maringá**, v.32, n.1, p.119-126, 2010.
- BORGES, J. L. **História da eternidade**. São Paulo: Globo, 1998.
- BRASIL. Lei nº 5.528, de 12 de novembro de 1968. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Universidade Federal do Piauí e dá outras providências. **Diário oficial**. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.
- \_\_\_\_\_. 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.
- BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n.12, p. 45-52, jan/jun.2005.
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed , 1998.

CATANI, D. B. et al. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

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

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1- 2, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-)>. Acesso em: fev. 2015.

\_\_\_\_\_.; CHAIGAR, V.A.M. A dimensão da escrita e da memória na formação reflexiva de professores: dois estudos em diálogo. In: FERREIRA, M. O. V; Fischer, B. T. D; PERES, L. M. V. (Org.). **Memórias docentes**: abordagens teóricas e metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009. p. 119-140.

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.

ESCARTÍN, J. et al. El docente novel, aprendiendo a enseñar. **I Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia**, Sevilha, 2008.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

FERRER CERVERÓ, V. La crítica como narrativa de las crises de formación. In: LARROSA, J. (Org.). **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores**: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

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.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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: ENRIGONE, D. (Org.). **Ser professor**. 6.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 55-66.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006

\_\_\_\_\_. Aprender com história de vida. **Pátio**, Ano XI, n. 43, p. 09-11, ago/out, 2007.

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

LARROSA, J. (Org.). **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

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.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

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

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reformar, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. da G. S. B. O professor do ensino superior em contexto. In: DIAS, A. M. I.; LIMA, M. da G. S. B. **O cenário docente na educação superior no século XXI**: perspectivas e desafios contemporâneos. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 122-140.

MELLO, R. I. C. **Ensino jurídico**: formação e trabalho docente. Curitiba: Juruá Editora, 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

\_\_\_\_\_. Os professores e suas histórias de vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

\_\_\_\_\_. Diz-me como ensinas e dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 29-42.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PASSEGGI, M. C. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: Paulus, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez. 1999.

\_\_\_\_\_.; 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.

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

POSSAMAI, F. **A pedagogia do bacharel: a práxis do ensaio e erro: um estudo de caso na Universidade da Região de Joinville**. Joinville -SC – Univille, 2003.

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

ROSEMBERG, D. S. Os caminhos trilhados. In: RODRIGUES, H. W. **O processo de formação continuada dos professores universitários: do instituído ao instituinte**. Niterói: Walk, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-87.

SANTOS, F. C. C. N. **Alfabetizadoras experientes e a constituição da professoralidade: trajetórias narradas**. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, 2013.

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

SLONGO, I. I. P. **História da ciência e ensino: contribuições para a formação do professor de Biologia.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 1996.

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.

\_\_\_\_\_. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação,** 2007.

Disponível em:

<[https://www.academia.edu/45995/SciELO\\_Books\\_SciELO\\_Livros\\_SciELO\\_Libros](https://www.academia.edu/45995/SciELO_Books_SciELO_Livros_SciELO_Libros)>.

Acesso em: jan.2014.

\_\_\_\_\_. (Auto)biografia, identidades e alteridades: modo de narração, escrita de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, a.2, v. 4, p. 37-50. Sergipe, 2008.

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

TEIXEIRA, G. **A capacitação de professores universitários como meio de melhoria da qualidade do ensino,** 2005. Disponível em:

<<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=7&texto=248>>. Acesso em: dez. 2014.

VEIGA, I. P. A. **Docência universitária na educação superior.** 2005. Disponível em:

<[http://naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia\\_universitaria\\_na\\_educacao\\_superior.pdf](http://naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf)>. Acesso em: dez. 2014.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPGEd  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**Título do projeto:** A Constituição da Professoralidade do Bacharel Docente: o aprender a ensinar na Educação Superior

**Pesquisador responsável:** Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

**Instituição:** Universidade Federal do Piauí

**Telefone para contato:** (86) 999820572

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido(a)** sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

A referida pesquisa de mestrado em Educação tem como objetivo geral “investigar o que expressam os professores bacharéis sobre o aprender a ensinar na educação superior”. Para tanto, utilizaremos como procedimentos de coleta de dados, o memorial de formação, que permitirá aos sujeitos narrarem de modo mais livre, espontâneo e subjetivo seus percursos formativos, e a entrevista narrativa, pois permite a cada interlocutor narrar a sua história de vida com naturalidade, de forma livre, mas ao mesmo tempo, em consonância com os objetivos definidos na investigação.

Nesse contexto, você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa, em qualquer etapa do estudo, para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador terá acesso a suas informações para análise do estudo.

### **Consentimento da participação da pessoa como sujeito**

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG nº \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_,  
abaixo assinado, concordo em participar do estudo sobre “A Constituição da Professoralidade do Bacharel Docente: o aprender a ensinar na Educação Superior”, como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo supracitado. Eu discuti com o mestrando Luiz Eduardo das Neves Silva sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento/ assistência/tratamento neste Serviço.

Local e data

---

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável:

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.**

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Assinatura:

\_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Assinatura:

\_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador responsável

### **Observações complementares**

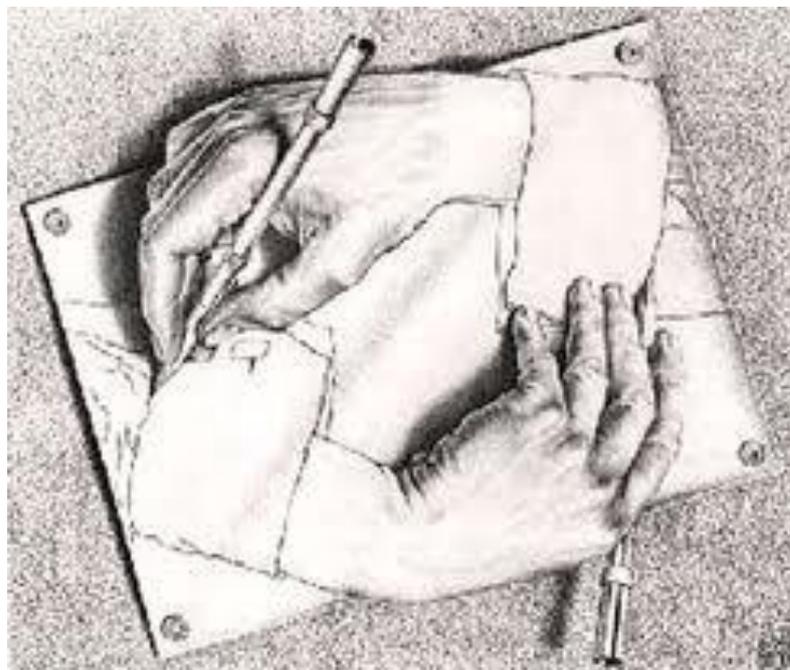
Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga – Teresina – PI. Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ.

CEP: 64.049-550 - Teresina - PI.

**Telefone:** 86 3237-2332

**E-mail:** cep.ufpi@ufpi.br

**APENDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO INTERLOCUTOR (MEMORIAL DE FORMAÇÃO)**



**MEMORIAL DE FORMAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Título da Pesquisa:** A constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na Educação Superior.

*“Passado. Aquilo que já se foi, mas persiste em estar presente nas lembranças guardadas em nossa mente, desde a mais remota infância. Época que desperta saudades, de poder reviver detalhes, encontros e casualidades de grande felicidade. [...] Não fosse o passado eu jamais seria, não fosse ele eu jamais teria, do que falar o que sentir e do que compartilhar. Meu passado, minha escola, meu mestre e minha história.”*

*Gilberto F. Coelho*

---

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O MEMORIAL**

Prezado(a) professor(a),

Nossas vivências pretéritas são fragmentos de histórias que ganham pleno sentido no agora. Rememorar o passado é uma das formas mais significativas de compreender o presente e projetar o futuro. Reduzir a termo as vivências passadas,

seja por meio de diários, memoriais, questionários ou formulários de entrevistas, nos proporcionam, a partir de uma visitação ao passado, reviver as etapas de nosso itinerário formativo pessoal e profissional, oportunizando-nos readequarmos o que carece de melhorias e perpetuar o que apresentou-se como positivo e benéfico. Deste modo, entendemos que nossas autobiografias apresentam-se como uma atividade (auto)formativa.

Uma das formas de externar nossas memórias formativas é a utilização do memorial. Além de apresentar-se como um instrumento formativo-reflexivo de ordem pessoal que permitirá aos colaboradores narrarem, de modo mais livre, espontâneo e subjetivo, suas histórias de vida e seu percurso formativo, o memorial também consiste em um mecanismo epistemológico investigativo, auxiliando na construção de conhecimentos sobre diversos fenômenos relacionados à vida social, reconhecendo que as ocorrências individuais sintetizam e evidenciam tendências diversas que permeiam e condicionam a coletividade, demonstrando que a *Práxis* singular revela a estrutura da universalidade civil.

Diante disto, convidamos você, caro professor, a reviver e compartilhar conosco sua história de vida, focalizando as experiências pessoais e profissionais que contribuíram para a sua condição de docente bacharel atuante no Ensino Superior, desde os primeiros contatos com a escola até os dias atuais, no exercício da profissão.

A escrita deste memorial é uma oportunidade de reencontro consigo mesmo, de lembrar suas conquistas, valorizar e surpreender-se com suas superações, e de se emocionar com suas conquistas. É um momento de ver e rever os caminhos pelos quais percorreu e que o conduziram até aqui... de perceber o que fez para tornar-se o que é; um momento de reflexão, conhecimento e autoconhecimento de si.

Por isso, ao escrever seu memorial, busque lembrar e refletir sobre as experiências marcantes em sua trajetória de formação pessoal e profissional, sobretudo aquelas relacionadas ao exercício da Docência Superior. Revisitar lugares, tempos e as pessoas que marcaram significativamente sua trajetória de vida escolar e profissional, cujas influências ajudaram a transformá-lo na pessoa e no professor que você é hoje.

Para auxiliar a escrita do seu Memorial de Formação, sugerimos que aborde temas listados adiante. Ressalta-se que os eixos sugeridos tratam-se apenas de um roteiro norteador para a sua escrita, sendo-lhe oportunizado, conforme entenda como conveniente, acrescentar, livremente, o que lhe marcou em sua trajetória formativa. Este é um exercício de contar história, por isso, descreva conforme suas lembranças os acontecimentos que marcaram sua trajetória de vida escolar e profissional.

Neste exercício você pode recorrer a documentos, fotos, amigos e/ou familiares para reconstituir sua trajetória de formação, podendo citar datas, lugares e pessoas. Sua identidade e das demais pessoas que possam vir a ser citadas no decurso das narrativas, caso não autorize a publicação, serão mantidas no anonimato, e empregaremos nomes fictícios.

## **ROTEIRO DE ESCRITA DO MEMORIAL**

### **IDENTIFICAÇÃO - Minha descrição pessoal e profissional:**

- Nome completo, nome fictício, faixa etária, local que trabalha, tempo de serviço, jornada de trabalho, formação acadêmica (curso, instituição formadora e ano de conclusão), cursos de formação continuada.

## **EIXOS GERADORES**

- Opção e decisão pela Docência; Ingresso na Docência Superior; Primeiras experiências e impressões sobre a Docência;
- Investimentos pessoais/profissionais: cursos de qualificação/formação realizados ao longo da carreira (formação continuada), implicações da formação na prática docente. Contribuições dessa formação para suplantar possíveis lacunas da formação inicial e para o exercício da docência;

- Se algumas das iniciativas de formação realizada está relacionada exclusivamente à área da educação;
- Ser professor/a no Ensino Superior: saberes, conhecimentos, competências, habilidades necessárias para ensinar na universidade, atuais desafios e dilemas do Ensino Superior;

Evocamos que os pontos elencados apresentam-se como sugestão de roteiro, não implicando em um padrão estanque a ser plenamente cumprido, podendo os colaboradores manifestar-se livremente quanto aos aspectos mais significativos de seu percurso (auto)construtivo, inclusive omitir aspectos que também entenda como conveniente.

No intuito de dirimir qualquer dúvida ou fornecer maiores esclarecimentos e informações necessárias a escritura do Memorial Formativo, disponibiliza-se os contatos adiante:

**Telefones:** (86) 99828 – 0792 

(86) 3264 – 1193

**E-mail:** [eduardosilva1984@hotmail.com](mailto:eduardosilva1984@hotmail.com)

Agradecidos,

**Luiz Eduardo das Neves Silva** – Mestrando em Educação - PPGEd-UFPI

Orientadora: **Profa. Dra. Maria da Glória Soares B. Lima** – PPGEd-UFPI

## **APENDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO INTERLOCUTOR (ENTREVISTA NARRATIVA)**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Título da Pesquisa:** A constituição da professoralidade do bacharel docente: o aprender a ensinar na Educação Superior.

#### **CONSIDERAÇÕES SOBRE A ENTREVISTA NARRATIVA**

A Entrevista Narrativa apresenta-se como um instrumento investigativo que proporciona ao interlocutor narrar sua história de vida com naturalidade, de forma livre, mas, ao mesmo tempo, em consonância com os objetivos definidos na investigação, sem regular as respostas a alternativas padronizadas, porém, norteando-as por meio de sessões ou temas previamente definidos em roteiro.

#### **ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA**

Levando em consideração que sua graduação ocorreu na modalidade bacharelado, cuja formação inicial supostamente não habilita e nem fornece os subsídios necessários ao exercício da docência, gostaria de saber que motivos o levou a tornar-se um professor do Ensino Superior e que iniciativas adotou para a constituição de seu perfil enquanto professor?

Tópicos para estímulos:

- a) Qual a relação entre a sua formação acadêmica (graduação e pós-graduações), o exercício de sua prática e a constituição de seu perfil enquanto professor?

- b) Quais os conjuntos de conhecimentos que considera mais importantes para a sua constituição de Docente do Ensino Superior? Os saberes técnicos comuns a sua área específica ou os saberes didáticos e pedagógicos? Que fatores justificam este entendimento?
  
- c) Quais as iniciativas utilizadas para suprir as possíveis carências didáticas e pedagógicas comum a formação inicial na modalidade de Bacharelado?

**ANEXO(S)**

## ANEXO A: Autorização Institucional para a realização da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PETRÔNIO PORTELA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS



### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Autorizo o mestrando Luiz Eduardo das Neves Silva, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, a realizar pesquisa intitulada "A Constituição da Professoralidade do Bacharel Docente: o aprender a ensinar na Educação Superior", sob a orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Maria da Glória Soares Barbosa Lima, tendo como objetivo central analisar o que expressam os professores bacharéis sobre o aprender a ensinar na Educação Superior, em que concordamos com o recrutamento dos sujeitos, docentes dos respectivos cursos do Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL): Direito, Economia, Ciências Contábeis, Administração, Serviço Social, para a realização do presente estudo na Universidade Federal do Piauí.

**Diretor: Prof. Dr. Nelson Juliano Cardoso Matos**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS  
CCHL