



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

KELSEN ARCÂNGELO FERREIRA E SILVA

CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE NO ENSINO SUPERIOR:
PERCURSOS DE PROFESSORES BACHARÉIS EM ADMINISTRAÇÃO

TERESINA - PI
2017

KELSEN ARCÂNGELO FERREIRA E SILVA

CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE NO ENSINO SUPERIOR:
PERCURSOS DE PROFESSORES BACHARÉIS EM ADMINISTRAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Ciências da Educação

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes.

TERESINA - PI
2017

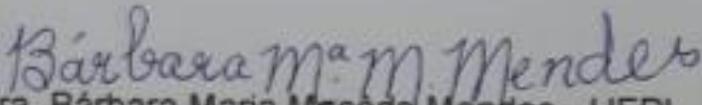
KELSEN ARCÂNGELO FERREIRA E SILVA

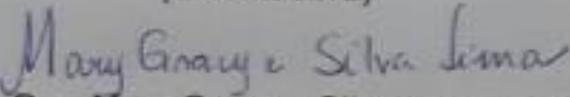
CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE NO ENSINO SUPERIOR:
PERCURSOS DE PROFESSORES BACHARÉIS EM ADMINISTRAÇÃO

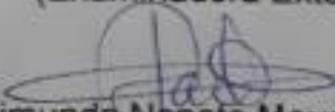
Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

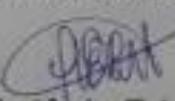
Teresina, 30 de Agosto de 2017.

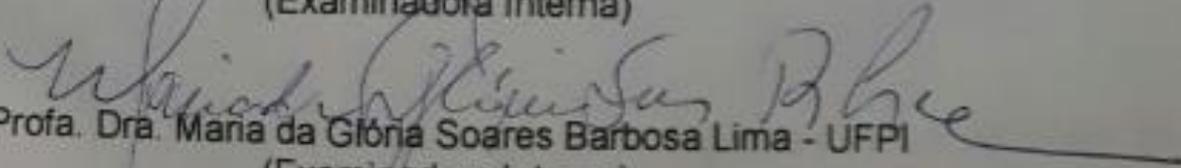
BANCA EXAMINADORA

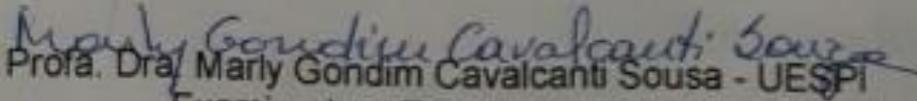

Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes - UFPI
(Orientadora)

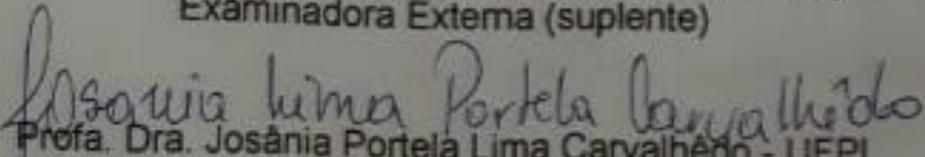

Profa. Dra. Mary Gracy e Silva Lima - UESPI
(Examinadora Externa)


Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira - UEMA
(Examinador Externo)


Profa. Dra. Antônia Edna Brito - UFPI
(Examinadora Interna)


Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima - UFPI
(Examinadora Interna)


Profa. Dra. Marly Gondim Cavalcanti Sousa - UESPI
Examinadora Externa (suplente)


Profa. Dra. Josânia Portela Lima Carvalhêdo - UFPI
Examinadora Interna (suplente)

Àqueles que sempre foram, são
e serão meu tesouro: Pai
Raimundo e Mãe Vilma.

Àqueles que são meu exemplo
e meu orgulho: Minha querida
Sammia Valeska e meu
pequeno Mateus Arcângelo.

AGRADECIMENTOS

Em toda conquista temos implícita e explicitamente conosco aquelas pessoas que de alguma forma merecem nossa gratidão e reconhecimento por se fazerem presentes em nossa vida. Para agradecer a essas pessoas, venho numa tentativa humilde, responder: O que é RECONHECIMENTO para mim? *Dito nosso:* “É elevar-se no mais nobre sentimento de amizade e dizer através de um singelo sorriso, muito obrigado”.

Aos meus pais, RAIMUNDO e VILMA, que sempre se fizeram presentes e merecedores de todo o amor possível de se colocar no peito. Um dia, quando crescer, quero ser igual a eles, pensava eu. Hoje, busco em você pai, a inspiração para ser um bom exemplo ao Mateus. Mãe te amo, te amo e te amo, és também orgulho em minha vida. A meus irmãos KERLEN e KELMA, à minha tia-irmã SOCORRO pelo apoio e incentivo, e à vocês também MANOELA e MARIA FLOR, amadas sobrinhas que com seus vídeos e fotos alegravam a vida do titio entre uma leitura e outra, amo muito vocês.

Agradeço à minha SAMMIA VALESKA, minha VIDONA e amada esposa. Está passando a minha vida a teu lado renova a cada dia minha vontade de viver. Por todos os momentos posso dizer, obrigado por está sempre presente. Esse é mais um degrau, mais um passo, mais uma conquista que alcançamos com a força e o auxílio de quem nos faz fortes e felizes, Deus e Nossa Senhora. Obrigado senhor pela minha família, a qual cresceu com o presente de Deus, MATEUS ARCÂNGELO. Meu amor príncipe, com quem nos momentos de “cabeça cheia” eu me sentava para brincar enquanto esquecia o mundo. Sim, podes não compreender agora filho, mas saiba que tens um grande valor e amor em minha vida. Como és grandioso e maravilhoso em nossas vidas Deus, por todas as bênçãos e providências. Ser pai e esposo é uma delas e, pelas quais, te agradeço.

Agradeço à minha família por compreenderem meus necessários períodos de abstinência familiar, em que precisei renunciar aos momentos juntos para cumprir com as leituras e exigências do doutoramento. A toda a FAMÍLIA BUSCAPÉ, meus amados DEDESSO, LUIZA, TIA RITA, MARIA, NAYRA, JF, MODESO, SOCORRO, TOPINHA, TIO ZÉ E ELISA, ELINE, UWE E NANINHA, TIO VICENTE, TIA LUZIA, TIAGO, DANI, AMPARO, LUCCA, MIGUEL e demais membros muito obrigado.

Deus é tão grandioso, que, se não bastasse me deu a oportunidade de ganhar mais um pai e uma mãe - JOÃO E FRANCISCA -, além de mais quatro irmãos LARISSA, SARAH, INGRID e JOÃO JR, A vocês obrigado de coração por me acolherem na família e por toda a ajuda nessa jornada doutoral. Além do pequeno HEITOR BARBOSA e toda a família Ferreira da Silva pelo sempre carinho.

Aos amigos e amigas da - V TURMA DO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO - não poderia deixar de referenciar meus agradecimentos e sentimentos de incompletude, pois nossa amizade não tem fim, não cessa, mas sempre caminhará unida apesar da provável distância para a qual os caminhos que seguiremos nos levarão. Aproveito para agradecer por uma grande e sincera amizade que brotou no curso e que levarei sempre comigo, minha amiga Ana Célia. E, por falar em abissal, em seres abissais, ficam umas poucas palavras a vocês amigos(as) da turma V, a qual tomei a liberdade de intitular: Turma Os Abissais do PPGED.

Amor, carinho e gratidão

Brotam do meu coração.

Insanidades para muitos

Saudades de nossas divagações.

Sentimento de pertença eterna

Ah, saudade que rasga meu peito

Lateja esse amor, eterno amor...

Meus agradecimentos especiais à minha orientadora, BÁRBARA MENDES, doutora em bom-humor, alto-astral e vontade de viver, por quem tenho muita admiração e gratidão pelas orientações, inquietudes e cobranças. Sem você professora esse trabalho não seria possível. Não é meu, é nosso! Agradeço também aos professores que ao longo das disciplinas tiveram sua contribuição, em especial a professora GLÓRIA LIMA pela sempre presteza e gentileza em nos atender, sorridente e atenciosa em nos auxiliar, e agradecer também à professora ANTÔNIA EDNA, para quem tenho apenas uma coisa a dizer: "*Quando eu crescer quero ser igual a você*". És um exemplo a seguir no magistério e de pessoa.

Agradeço também a você, que conheci no curso e que numa relação avassaladora mudou completamente minha vida. Foram muitas as noites em que demorei a dormir pensando em você. Por vezes, tive a sensação que minha esposa lia meus pensamentos e sabia que eu estava a lembrar de você, mas o que poderia fazer eu diante de tamanha atração. Pensava em você a toda hora, em todo lugar e, por mais que eu lutasse, não conseguia te esquecer. Peço desculpas à minha família por tudo o que os fiz passar, mas espero que compreendam, pois foi por amor a eles. A você minha querida TESE, obrigado por todo esse tempo que passamos juntos, mas eis que chegou a hora de dizer: adeus!

Por fim, agradeço àqueles que no momento não recordo, mas que de alguma forma tiveram uma contribuição significativa na construção e conclusão deste trabalho, a todos meu singelo sorriso.

P de PROFESSORALIDADE

Já era aluno... ainda sou aluno... sempre serei

Já era professor ... sou professor ... sempre serei

Já me formei ... ainda me formo ... nunca me formarei

E, nesse movimento sucessivo de idas e vindas da vida,
os ciclos vão se completando e se complementando,
iniciando e findando, num contínuo que na verdade
não tem fim, mas recomeços. E assim penso:

“busque no passado a melhor maneira

de fazer do presente uma boa

recordação no futuro”.

Assim se constitui a

professoralidade!

Kelsen Arcângelo

RESUMO

O professor do ensino superior em sua trajetória docência vivencia um processo de (auto)formação, de (re)construção de si e de sua prática docente, num movimento de constituição da sua professoralidade, compreendida neste estudo como uma ação de ensino e aprendizagem fundamentada pelos saberes e fazeres do professor, permeando suas vivências profissionais, a reflexão e a ressignificação dessa prática. Nessa perspectiva, o estudo guia-se pelo seguinte problema de pesquisa: De que forma se constitui a professoralidade de docentes bacharéis em Administração que atuam no ensino superior? Orientado por esta questão e na intenção de resolvê-la, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a constituição da professoralidade de docentes bacharéis em Administração que atuam no ensino superior. Especificamente, objetiva identificar como os professores concebem a sua professoralidade; compreender os aspectos da prática docente que concorrem para o desenvolvimento da professoralidade; caracterizar a trajetória profissional no ensino superior, articulando-a com o desenvolvimento da professoralidade; descrever, sob a ótica dos professores, as condições de exercício do magistério superior ressignificadas a partir do desenvolvimento da professoralidade. Nessa perspectiva, o estudo apresenta em sua base teórica Bolzan e Isaia (2006, 2008), García (1999), Imbernón (2002), Isaia (2005, 2006), Nóvoa (1997, 2009), Pimenta e Anastasiou (2002), Schön (2000), Tardif (2011), Zabalza (2004), entre outros. Utiliza a pesquisa narrativa e, como procedimentos metodológicos na produção dos dados a entrevista narrativa e a roda de conversa. A análise dos dados é baseada na análise de conteúdo, seguindo a proposta de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999). O estudo revelou que a professoralidade do professor bacharel em Administração é tecida nas experiências vivenciadas com a prática docente, tendo a reflexão crítica sobre essa atuação profissional como componente intrínseco à sua constituição. Considera ainda o estudo que os professores concebem a professoralidade no cotidiano da sala de aula, nas experiências do início da carreira, nas trocas de experiências com seus pares (alunos e professores) e nas formações continuadas.

Palavras-chave: Professoralidade. Docência. Ensino Superior. Professor Bacharel em Administração.

ABSTRACT

The College teacher in the course of his/ her professional career, experiences a process of (self) formation, of reconstruction of him/herself and his/her teaching practice, in a constitution process of his “professorality”, which consists of a teaching and learning process based on the knowledge and actions of the teacher, permeating his/her professional experiences, reflection and resignification of this practice. From this perspective, the study is guided by the following research problem: In what way is the “professorality” of bachelors in Business Administration that work in College education constituted? Guided by this issue and intending to solve it, the present study has the general objective of analyzing the constitution of the “professorality” of bachelors in Management that work in College education. Specifically, it aims to identify how teachers conceive their “professorality”; understand the aspects of teaching practice that contribute to the development of “professorality”; characterize the professional trajectory in College education, articulating it with the development of the “professorality”; to describe, from the point of view of the teachers, the conditions of College magisteriology re-signified from the development of the “professorality”. The theoretical dialogue here occurs with Bolzan and Isaia (2006, 2008), García (1999), Imbernón (2002), Isaia (2005, 2006), Nóvoa (1997, 2009), Pimenta and Anastasiou (2002), Schön (2000), Tardif (2011), Zabalza (2004), among others. The study uses the narrative method and, as a methodology, the narrative interview and the open conversation. Data analysis is based on the narrative content analysis technique, following the studies of Poirier, Clapier-Valladon and Raybaut (1999). The thesis reveals that the production of the “professorality” of bachelors teachers in Administration is the result of the experiences lived in its teaching practice, and the critical reflection on the professional exercise as an intrinsic component to its constitution. This study still considers that teachers conceive the “professorality” in the classroom everyday, in the experiences of the beginning of the career, in the exchanges of experiences with their peers (students and teachers) and in the continuing education.

Keywords: Professorality. Teaching. College Education. Bachelor Professor in Business Administration.

RESUMEN

El profesor de la enseñanza superior en el curso de la carrera profesional vivencia un proceso de (auto)formación, de (re)construcción de sí y de su práctica docente, en un movimiento de constitución de su profesoralidad, comprendida por nosotros como una acción de enseñanza y aprendizaje fundamentada por los saberes y hacerse del profesor, permeando sus vivencias profesionales, la reflexión y la resignificación de esa práctica. En esa perspectiva, el estudio se guía por el siguiente problema de pesquisa ¿De qué forma se constituye la profesoralidad de docentes bachilleres en administración que actúan en la enseñanza superior? Orientado por este problema y en la intención de responderlo, interpone lo siguiente objetivo general: Investigar la constitución de la profesoralidad de docentes bachilleres en Administración que actúan en la enseñanza superior. Y, en el curso, se tiene los siguientes objetivos específicos: identificar como los profesores conciben su profesoralidad; comprender los aspectos de la práctica docente que concurren para el desarrollo de la profesoralidad; caracterizar la trayectoria profesional en la enseñanza superior, articulándola con el desarrollo de la profesoralidad; describir, debajo la óptica de los profesores, las condiciones del ejercicio del magisterio superior resignadas a partir del desarrollo de la profesoralidad. En esa perspectiva el estudio presenta en su base teórica Bolzan e Isaia (2006, 2008), García (1999), Imbernón (2002), Isaia (2005, 2006), Nóvoa (1997, 2009), Pimenta e Anastasiou (2002), Schön (2000), Tardif (2011), Zabalza (2004), entre otros. Utiliza la pesquisa narrativa y como procedimientos metodológicos en la producción de datos la entrevista narrativa y la rueda de charla. La analice de los datos parte de la técnica de analice del contenido de las narrativas, siguiendo la propuesta de Poirier, Clapier-Valladon y Raybaut (1999). La tese fundamentada en la afirmación de que la producción de la profesoralidad del profesor bachiller en Administración es tejida en las experiencias vivenciadas en su práctica docente, teniendo la reflexión crítica sobre el ejercicio profesional como componente intrínseco a su constitución. Los hallazgos de la pesquisa indican que los profesores conciben la constitución de la profesoralidad en el cotidiano de la sala de aula, en las experiencias del inicio de la carrera, en las trocas de experiencias con sus pares (alumnos y profesores) y las formaciones continuadas.

Palabras-clave: Professoralidad. Docencia de la Enseñanza Superior. Profesor Bachiller en Administración.

LISTA DE SIGLAS

IES	Instituição de Ensino Superior
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
CCE	Centro de Ciências da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
UFPI	Universidade Federal do Piauí
USP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IFS	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
DCAI	Departamento de Ciências da Administração e Informática
CMRV	Campus Ministro Reis Velloso
FAPI	Faculdade de Administração do Piauí
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNICE	União Cearense das Associações de Ensino Superior
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
SERSE	Serviço Social do Estado
CNEC	Conselho Regional de Estudos Comunitários

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Eixos de análise.....	89
Figura 2:	Eixos e indicadores de análise dos dados.....	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Instituições de Ensino Superior no Brasil (2000 - 2013).....	32
Gráfico 2:	Número de funções docentes na educação superior, por categoria administrativa, segundo o regime de trabalho - Brasil 2003 a 2014.....	35
Gráfico 3:	Percentual do número de funções docentes em exercício, por organização acadêmica, segundo o grau de formação - Brasil 2013.....	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Saberes Docentes.....	58
Quadro 2:	Conceitos de Professoralidade.....	69
Quadro 3:	Perfil dos Interlocutores.....	77
Quadro 4:	Atividades de análise dos dados.....	88

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	15
SEÇÃO I - DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR: CENÁRIOS E DESAFIOS PARA SER PROFESSOR BACHAREL EM ADMINISTRAÇÃO.....	26
1.1 Breve panorâmica do cenário de formação e atuação docente no ensino superior: aspectos históricos e socioeconômicos.....	27
1.2 Ser professor bacharel em Administração: desafios na docência do ensino superior.....	37
SEÇÃO II - FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE NO ENSINO SUPERIOR.....	47
2.1 Formação, prática e aprendizados para a docência.....	48
2.2 A professoralidade no ensino superior.....	60
SEÇÃO III - PERCORRENDO O CAMINHO METODOLÓGICO: O MOVIMENTO INVESTIGATIVO.....	69
3.1 Delineamento da pesquisa.....	70
3.2 Cenário da pesquisa.....	73
3.3 Interlocutores da pesquisa.....	74
3.4 Produção dos dados.....	77
3.4.1 Entrevista narrativa.....	77
3.4.2 Rodas de conversa.....	79
3.5 Procedimentos de análise dos dados.....	83
SEÇÃO IV – MEDIADORES E CONCEPÇÕES DA PROFESSORALIDADE DE BACHARÉIS EM ADMINISTRAÇÃO.....	87
4.1 Eixo 1: A professoralidade em análise.....	89
4.1.1 Mediadores que incentivaram a escolha da profissão docente.....	90
4.1.2 O professor bacharel em Administração e as concepções de professoralidade.....	104

SEÇÃO V – PROFESSORALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: CONCATENAÇÕES ENTRE PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE.....	118
4.2 Eixo 2: Aspectos da prática e da formação docente e o desenvolvimento da professoralidade.....	120
4.2.1 Aprendizagens de primeira viagem: o início da docência.....	120
4.2.2 Formação e prática docente no ensino superior e a constituição da professoralidade.....	136
SEÇÃO VI – PERCURSOS, REFLEXÕES E RESSIGNIFICAÇÕES DA PROFESSORALIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR.....	152
4.3 Eixo 3: Trajetória profissional e a constituição da professoralidade...	153
4.3.1 Caminhos da professoralidade do professor bacharel em Administração	154
4.3.2 Ressignificações da prática docente no magistério superior.....	167
REFLEXÕES FINAIS: DIÁLOGOS QUE NÃO CESSAM.....	181
REFERÊNCIAS.....	192
APÊNDICE(S).....	201
ANEXO(S).....	208

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

O início da pesquisa evidencia a articulação de planos e ações inclinados à construção de uma tese. A opção por uma temática de estudo desperta a íntima relação do pesquisador, em suas experiências de vida e de profissão, com aquilo que estuda, aqui referenciado por meu interesse pela temática da assunção da docência pelo professor bacharel em Administração.

Desse modo, evidencio nessas considerações os motivos e relações diretas que tenho com a temática, detalhando a partir de uma breve narrativa meu percurso de formação como professor bacharel, assim como registro uma visão da organização do estudo, sua relevância e contribuições à academia.

Não vejo como iniciar essa caminhada senão pelas minhas trajetórias de vida e de profissão. Ser professor nem sempre foi uma opção clara para mim. Não estava presente em meus sonhos de criança ou em meus testes vocacionais, mas percebo que os caminhos que me conduziram à docência iniciaram bem antes da minha atuação propriamente dita como professor, ainda na infância. Para contar-lhe, faz-se necessário então retroceder na minha história de vida, repleta de influências as quais consigo perceber, agora com maior nitidez e riqueza de detalhes, o quanto contribuíram para o professor que hoje sou.

Lembro-me da primeira escola e do quanto dormia naquelas tardes que não tinham fim. Recordo do carinho e da dedicação das minhas primeiras professoras em relação a mim, alguém para, elas até então, desconhecido, mas tido como se fosse da família. O diploma da colação de grau do ABC e o meu primeiro capelo deveria tê-los dado a elas, como reconhecimento pela dedicação que tiveram.

No ensino fundamental, mais consciente da vida e de alguns de seus porquês, lembro-me de duas professoras que sempre admirei. Uma pela “mão de ferro” com a qual nos conduzia e eu tanto gostava. Outra, a tia Maria Martins, um amor de pessoa, que, com as privações de recreio para aqueles que não aprendiam a tabuada da semana, me fez conhecer e aprender as operações matemáticas. Ela, em especial, trago até hoje em meu coração, como uma doce lembrança pelo exemplo de pessoa, professora e de dedicação ao magistério. Com quem tanto aprendi, inclusive sobre atitudes e ações docentes.

No ginásio, outros professores foram marcando minha caminhada estudantil, contribuindo cada um à sua maneira para minha formação pessoal e por que não

também profissional (hoje consigo perceber). Tive um professor de matemática na oitava série que desde a quinta já ouvíamos falar dele pelos inúmeros apelidos a ele destinados: Edmatar, Edmal, Edmorte. Quando fui seu aluno, que professor! Dedicado, competente e apaixonado pelo que fazia. Chamo de amor pela profissão. Professor que, com sua didática e exigência, conseguia fazer-nos compreender o assunto e ter interesse pela disciplina. Enquanto aluno do ensino científico recordo do meu professor que chegava à sala e dizia-nos que o assunto da aula era aquele. Deveríamos abrir o livro e qualquer dúvida ele estava ali próximo a nos auxiliar. Fiquei chocado no início, mas aos poucos fui adquirindo certa autonomia nos estudos. Hoje percebo sua intenção em nos dar liberdade para aprender.

Nesse caminhar, ano após ano, professores após professores, fui constituindo-me. Professores que marcaram de alguma maneira minha trajetória acadêmica, seja pelo exemplo a seguir, seja pelo exemplo que não marcou, seja pela passagem que não ficou. Cada um teve sua parcela de contribuição em minha formação pessoal e profissional. Mas em nenhum momento pensava na docência como futuro profissional. Na verdade, só pensava em jogar bola.

Sou de uma família de tios e primos professores, os quais, desde menino, via envolvidos em suas jornadas de trabalho na escola e em casa. Algumas vezes fui até a seus espaços de trabalho, conhecendo de perto várias realidades educacionais. Admirava como se desdobravam para lidar com suas salas de aula, com seus alunos, com as muitas provas a corrigir e as muitas aulas a preparar, suas funções de docente, de diretor e de coordenador. Alguns rígidos demais, com o poder nas mãos através de uma palmatória, outros flexíveis e um tido como louco. Mas, sim, eles são também minhas influências.

Destaco esse louco do meu tio, muito culto e crítico, diversas vezes incompreendido e repreendido, mas de uma cabeça fantástica que, vindo do interior, resolveu, por conta própria, sozinho, falar três idiomas e tocar violão. E, diga-se de passagem, muito bem. Lembro-me de algumas histórias (ou seriam aventuras?) por ele contadas sobre as muitas aulas ministradas ao longo dos vinte e poucos anos de magistério. E como muitas delas são inspiradoras! Ele sem dúvida é uma grande e bela influência em minha carreira docente. Uma inspiração.

Entre o fim do científico e o ingresso no ensino superior, passei três anos da minha vida participando de cursos profissionalizantes, enquanto não conseguia ingressar na universidade e, de tantos realizados numa mesma instituição, passei a

fazer amizades e ficar conhecido por colaboradores e professores. Foi justamente dessas interações que passaram a vir os primeiros questionamentos em minha cabeça sobre a escolha da profissão docente. Alguns professores que eu tive nessa época passaram a me indagar se eu não tinha interesse em ser professor, e que talvez fosse interessante eu pensar nessa possibilidade.

Nessa época, paralelo aos cursos que realizava, passei a ministrar aulas particulares de matemática e de física e a orientar alunos no ensino ginásial e científico para que eles pudessem aperfeiçoar seus estudos, trocando quantidade por qualidade. Essa foi uma experiência rica pela proximidade que eu tinha com os alunos, em que as aulas me oportunizavam observá-los individualmente e compreender suas necessidades, bem como encontrar as melhores maneiras de transmitir as informações que requeriam, considerando suas particularidades, e como facilitar o aprendizado deles.

Após dois anos de vestibulares frustrados, finalmente na terceira tentativa consegui ingressar no ensino superior aos vinte e um anos. Um novo mundo e novas descobertas, muitas descobertas. Durante a graduação continuei a ministrar aulas particulares, mas eis que surgiram alunos diferentes, mais maduros e exigentes, que cursavam Administração e tinham dificuldades em algumas disciplinas. Esses alunos eram meus colegas de turma, de outras turmas e de outras instituições. Uma vivência que aos poucos foi me preparando, sem que eu percebesse, para atuar no ensino superior.

Meu primeiro curso superior foi o de tecnologia em Gestão Empresarial. Foram três anos importantes para minha formação profissional, recebendo um expressivo incentivo para ser professor de meu admirável mestre Carvalho Neto. Foram seis semestres de convivência em que ele me incentivava e dava dicas de como atuar na docência. Minha coordenadora, à época, foi um exemplo de dedicação ao magistério, por quem também tenho muita estima e de certa forma, nela também tive muita inspiração para o campo da docência superior.

Por todos os incentivos, aprendizados e decepções, fui, aos poucos, meio que sem perceber, direcionado e direcionando-me para a carreira docente. Um ano antes da minha formatura em Administração vivi minha primeira experiência como professor no ensino profissionalizante, trabalhando com adolescentes, jovens e adultos. Recordo-me da angústia que tomou conta de mim no final de semana que antecedeu a minha primeira aula, em que me questionava o que iria falar e,

especialmente, se conseguiria encontrar palavras e argumentos para dar conta de cerca de três horas de aula por dia, durante toda a semana. Outro fato marcante, é que ao ser convidado para ministrar o curso, uma semana antes de seu acontecimento, pediram que eu apresentasse com dois dias de antecedência meu plano de aula. Fiquei parado ao telefone perguntando-me o que era isso e como descobrir. Para a instituição pouco importava se era minha primeira aula, minha primeira experiência docente: eu tinha que saber. Fui, então, em busca de socorro com meus parentes professores.

Por todo o ano, outros cursos vieram e, aos poucos, eu ia dando meus primeiros passos no magistério. No ano seguinte, veio o fim da graduação e com ela, o ingresso na docência do ensino superior. Com a alegria e a euforia vieram, também, o medo, as dúvidas e as incertezas. Era um passo importante em minha vida e em minha carreira, repleto de responsabilidades comigo, com a instituição e principalmente com meus futuros alunos.

Quando olhava para trás, para minha graduação, foram quatro anos de formação para ser administrador, capacitado para trabalhar com a gestão de empresas, mas ali, estava eu, professor. Pelo germinar do interesse pela docência, aceitei a empreitada e continuei a jornada. Agora já conhecia um plano de ensino e tinha noções de como construí-lo. Mas pouco sabia sobre postura em sala de aula, de metodologia ou didática. Muitas descobertas e muitos questionamentos se sucederam e, gradativamente, a experiência foi trazendo segurança, maturidade, conhecimentos e despertando olhares os quais eu não possuía. A prática foi trazendo aprendizados e saberes.

Recordo-me que ter a mesma faixa etária de muitos dos meus primeiros alunos facilitou uma proximidade e o relacionamento com eles, ao tempo em que eu procurava identificar melhores maneiras de transmitir informações e despertar novos olhares e questionamentos sobre os temas abordados, lembrando-me da minha curta experiência como professor particular. Nesse início não foi fácil conseguir a confiança dos alunos, pois muitos traziam consigo o estereótipo do professor universitário com uma idade mais avançada e uma larga experiência profissional como administrador e também como professor, e lá estava eu, com meus vinte e seis anos de pura imaturidade, insegurança e inexperiência. Um relacionamento que, ao passar dos tempos, foi se estreitando e se solidificando com o cotidiano das aulas, uma após a outra.

Desde o início lá se vão onze anos de prática docente, com ricas experiências e também desilusões. Mas ao longo desse período poucas foram as instituições que se preocuparam com a minha formação de professor. A realização de oficinas, seminários, encontros, destinados a tratar da atuação do professor em sala de aula foi muito escassa, curta e também vaga, o que só reforçava uma inquietação que aos poucos ia se consolidando em meus pensamentos quanto à formação e preparação do professor bacharel para a docência.

Ao olhar para minha formação em Administração e Contabilidade vejo que em ambos os cursos não houve, em nenhum momento, qualquer preocupação de caráter didático-pedagógico voltada a me preparar, enquanto profissional, para o exercício da docência. O currículo desses cursos de bacharelado geralmente configurava-se para uma atuação técnica junto ao ambiente organizacional de trabalho em empresas públicas e/ou privadas.

Acreditei que ao ingressar num curso de especialização em Gestão de Pessoas com habilitação para docência do ensino superior, por mais curta que pudesse ser, teria uma atenção destinada à preparação ao magistério. Mas uma disciplina num final de semana jamais supriria minhas pretensões. Isso reforça uma realidade nos cursos de pós-graduação *lato sensu*: a de que eles não focam no ensino, mas principalmente na pesquisa.

Quando cursei o mestrado acadêmico em Administração, assim como nos cursos de especializações, nada foi trabalhado também especificamente em relação à formação e/ou à prática docente. Era algo que eu realmente acreditei que pudesse acontecer num curso de mestrado, por ser esse um curso *stricto sensu* muito valorizado pelas instituições de ensino superior - IES.

Paulatinamente, no decorrer da minha vida professoral, fui questionando se sou um bom professor, se havia um perfil e características peculiares à profissão docente os quais eu deveria pleitear seguir e se, de fato, estava preparado para o ser. Essa suscitação só aumentava à medida que eu vivenciava a carreira docente.

Recordo que no meu ingresso na universidade pública como docente efetivo, uma situação me marcou acerca desse pensar na necessidade de uma formação específica para a docência. Certa vez, em minhas primeiras aulas nessa instituição, agora com quatro anos de experiência no ensino superior, uma aluna, perante a classe, disse que minha empolgação no curso era inicial. Ela questionava se com cinco, dez, vinte anos de magistério eu pensaria e agiria da mesma maneira

ou até melhor, pois alguns outros colegas professores, dizia ela, tinham uma postura de descompromisso por já terem alguns anos na instituição. Confesso que essa situação ainda hoje mexe comigo. Sempre me pego avaliando minha postura e desempenho em sala de aula e tentando me responder ao questionamento dessa aluna.

Enquanto professor, passei a dialogar com inquietudes profissionais que se faziam presentes, em que indagava o porquê e como me tornei professor. Tenho formação como bacharel e nela não tive orientação, formação ou direcionamento de como vivenciar a docência. Isso me levou a questionar como meus professores se tornaram e se formaram professores. Eu também sou professor ou estou professor? Será que sou um bom professor? O que faço para me qualificar e melhorar enquanto docente? Existe alguma exigência para ser professor? Há em mim e em outros colegas de profissão interesse e preocupação com nossa formação para sermos professores? Como a instituição se posiciona e age quanto à capacitação de seus docentes?

Guiado por essas indagações e determinação, em minha terceira tentativa, obtive êxito e ingressei no curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, no Centro de Ciências da Educação - CCE/UFPI. Agora, aluno do programa, tinha a oportunidade de buscar respostas e novos olhares nas disciplinas cursadas, pelas leituras e seminários realizados, pelas discussões, consensos e dissensos durante as aulas. Tudo era alimentado pelo interesse em querer saber um pouco mais sobre o exercício da profissão docente pelo professor bacharel. Hoje não me considero mais um administrador, mas um professor de profissão. Resolvi assumir a docência como minha atividade-fim.

A partir do curso e como parte integrante de minha necessidade enquanto pesquisador se fez necessário e relevante discutir os conhecimentos, as práticas e experiências do professor bacharel. Situo esse estudo no contexto do ensino superior, revelando que ser professor na contemporaneidade requer deste um conjunto dinâmico de saberes e atitudes que acompanhem a conjuntura que compõe o atual ambiente acadêmico brasileiro, em que os conhecimentos, as informações e as relações de trabalho constantemente se entrelaçam num contexto multicultural.

A pesquisa que propomos remeteu à importância de se dedicar tempo e espaço para discussões e ações em prol da formação e atuação do professor bacharel, a qual “exige competências específicas que não se restringem a ter um

diploma de bacharel, ou de mestre ou doutor, ou ainda, apenas ao exercício de uma profissão” (MASETTO, 2005, p. 11). Diversos professores do ensino superior apesar de dominarem conhecimentos específicos de sua área para atuar como docentes necessitam associar conhecimentos didático-pedagógicos a sua prática profissional. Essa questão em muito é postergada pelas IES, as quais não veem como necessária uma preocupação imediata com a formação de seus professores.

Assim como em Administração, em diversos cursos de bacharelado não há, nos currículos, disciplinas destinadas à formação de futuros professores, o que geralmente implica quando esses vêm a exercer a docência numa limitação didático-pedagógica. Esses professores desenvolvem então uma prática educativa que não foi pensada e nem iniciada durante seu tempo de aluno de graduação, por ser essa necessidade formativa quase sempre ignorada, visto que os cursos de bacharelado não têm como finalidade e/ou objetivo principal o estudo e o ensino da docência.

A professoralidade, neste estudo está fundamentada pelo conceito de Bolzan e Izaia (2006), tida como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, saberes e fazeres de um campo específico, mas também a sensibilidade pessoal e profissional do docente acerca de suas atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente.

Partindo de uma consulta¹ no banco de dissertações e teses da Capes (constituído de produções em nível de mestrado acadêmico, mestrado profissional e de doutorado dos anos de 2011 a 2015), observei que muitas são as produções que tratam da “formação de professores” (702 registros). Ao refinar a busca direcionando-me à “formação docente” no “ensino superior” notei uma redução expressiva na quantidade de produções (74 registros). Ao acrescentar os termos anteriores à palavra-chave professoralidade não encontrei qualquer registro.

Em busca de encontrar estudos próximos à temática objeto desse estudo, passei a fazer uma combinação com as palavras-chave “professoralidade”, “ensino superior”, “formação”, “Administração”. Realizando articulações entre as referidas palavras não logrei êxito nos resultados empreendidos.

1. Consulta ao banco de dissertações e teses (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a palavra-chave “professoralidade”, evidenciou 4 estudos (2 teses e 2 dissertações). Quando informado “professoralidade, formação” manteve-se o resultado. Ao mencionar “professoralidade, formação, ensino superior” apresentaram-se duas teses, reforçando a relevância e as contribuições do objeto de estudo.

Considero, então, que poucas são as abordagens que tratam diretamente da formação de professores no ensino superior e dessas, escassas as que abordam cursos de bacharelado. Ao pesquisar somente a palavra “professoralidade” encontrei somente uma dissertação (ambiente escolar) e uma tese (docência universitária).

Ao realizar uma verificação no banco de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI, constatei que entre os anos de 2011 e 2016 somente cinco trabalhos tratavam sobre cursos de bacharelado e desses apenas dois abordavam a temática da professoralidade. A dissertação de autoria de Francisca das Chagas C. do N. Santos trata da professoralidade de professores alfabetizadores. A dissertação de Luiz Eduardo das Neves Silva aborda a constituição da professoralidade do bacharel docente. O que reforça a escassez de estudos vinculados a esse tema.

A escolha do tema surgiu da observação e reflexão acerca da prática docente, das experiências, aprendizados e relacionamentos vivenciados por mim cotidianamente no cotidiano docente no ensino superior. Entendo como relevante o desenvolvimento da pesquisa por haver profissionais que se tornam professores, mas que não receberam uma formação que os capacitassem para exercer a docência, vivenciando em seu cotidiano profissional um aprendizado geralmente consequente das práticas em sala de aula.

A pesquisa propõe um despertar dos professores para a necessidade contínua de reflexão sobre sua formação para atuar na docência, bem como dos cursos quanto à importância de se trabalhar, no período da graduação, esse campo de atuação do administrador que é a docência. Espero também que essas pretensões se ampliem e se difundam a outros cursos de bacharelado. Ressalto ainda que a mesma poderá implicar num despertar às IES sobre suas responsabilidades diretas com a constituição e a formação de seus professores, inclinando-as a diálogos, ações e intervenções em prol da questão levantada no estudo. E ainda, uma discussão acerca da formação do professor de Administração oportunizando novos diálogos sobre o desenvolvimento da professoralidade de professores bacharéis do magistério superior.

Pelas considerações tecidas até aqui, a constituição da professoralidade do professor bacharel em Administração conduziu ao questionamento que norteou o estudo através do seguinte problema de pesquisa: De que forma se constitui a professoralidade de docentes bacharéis em Administração que atuam no ensino

superior? Guiado por esse questionamento, para o desenvolvimento do estudo se estabeleceu o seguinte objetivo geral: analisar a constituição da professoralidade de docentes bacharéis em Administração que atuam no ensino superior. Tomando este objetivo como referência, defino como objetivos específicos:

- a) identificar como os professores concebem a sua professoralidade;
- b) compreender os aspectos da prática docente que concorrem para o desenvolvimento da professoralidade;
- c) caracterizar a trajetória profissional no ensino superior articulando com o desenvolvimento da professoralidade docente;
- d) descrever, sob a ótica dos professores, as condições de exercício do magistério superior ressignificadas a partir do desenvolvimento da professoralidade.

Pautado pela questão central dessa pesquisa e pelos objetivos aqui propostos, o objeto do estudo é a constituição da professoralidade do professor bacharel em Administração que atua no ensino superior. A tese que fundamenta esse estudo é de que a produção da professoralidade do professor bacharel em Administração é tecida nas experiências vivenciadas no desenvolvimento da prática docente, tendo a reflexão crítica sobre o exercício profissional como componente intrínseco à sua constituição.

O desenvolvimento da pesquisa abordou a professoralidade no âmbito da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Reis Velloso em Parnaíba, tomando como cenário da pesquisa o curso de Administração e apresentando como interlocutores 5 (cinco) professores do referido curso. A coleta de dados fundamentou-se na entrevista narrativa e na roda de conversa, com a posterior análise de dados através da análise de conteúdo.

O iniciar da jornada de escritura desta tese, nas Considerações Introdutórias, apresento a trajetória de constituição da minha professoralidade, seguida de uma contextualização do tema e justificativa do estudo, da apresentação do problema, dos objetivos (geral e específicos), da declaração de tese, do objeto e da metodologia do estudo.

Na seção 1, denominada de “Docência do Ensino Superior: cenários e desafios para ser professor bacharel em Administração” apresento um breve histórico e uma contextualização do ensino superior brasileiro no cenário

contemporâneo, enfatizando como é ser professor bacharel em Administração nesse nível de ensino.

A segunda seção denominada de “Formação e prática docente: a construção da professoralidade no Ensino Superior” aborda a associação entre formação e prática docente no ensino superior e a construção da professoralidade.

No percurso investigativo da pesquisa, pensar os caminhos que este seguiria era importante, o que me levou a intitular a seção 3 de “Percorrendo o Caminho Metodológico: o movimento investigativo”, na qual ressalto a escolha pelo uso da pesquisa qualitativa narrativa, caracterizo o cenário e os cinco interlocutores, discorro sobre a produção dos dados contemplada pela entrevista narrativa e pela roda de conversa, e abordo os procedimentos de análise dos dados.

Na seção 4, denominada de “Mediadores e concepções da professoralidade de bacharéis em Administração”, apresento o primeiro eixo teórico ressaltando os mediadores que incentivaram os interlocutores na escolha pela profissão docente, assim como as concepções destes acerca da professoralidade.

A seção 5, intitulada “Professoralidade no ensino superior: concatenações entre prática e formação docente”, aborda as experiências e aprendizados vivenciados no início da carreira, assim como as contribuições da formação contínua e continuada e da prática docente na constituição da professoralidade.

Na seção 6, “Percurso, reflexões e ressignificações da professoralidade docente no ensino superior”, discutimos os caminhos docentes percorridos pelo professor bacharel em Administração no ensino superior, assim como as reflexões e ressignificações dessa e sobre essa prática.

Os pensamentos conclusivos são referenciados na seção denominada “Reflexões Finais: diálogos que não cessam”, em que apresento os achados da pesquisa afirmando que a professoralidade do professor bacharel em Administração que atua no ensino superior é tecida nas experiências que este vivencia enquanto realiza e reflete criticamente sua prática educativa.

SEÇÃO I

**DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR: CENÁRIOS E DESAFIOS PARA SER
PROFESSOR BACHAREL EM ADMINISTRAÇÃO**

SEÇÃO I

DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR: CENÁRIOS E DESAFIOS PARA SER PROFESSOR BACHAREL EM ADMINISTRAÇÃO

Nesta seção teórica abordamos um breve histórico da criação das universidades no Brasil e analisamos os cenários socioeconômicos que balizam os desafios para ser professor bacharel em Administração no ensino superior. Está organizada em duas subseções. A primeira aborda a criação das primeiras universidades brasileiras e a expansão do ensino superior público e privado, enfatizando aspectos socioeconômicos que caracterizam o cenário das IES vivenciado pelos professores bacharéis em Administração no contexto contemporâneo. A análise realizada nessa subseção fundamenta-se, entre outros, nos seguintes autores: Almeida (2012); Charlot e Silva (2010); Masetto (1998); Pimenta e Anastasiou (2014), outros.

A segunda subseção focaliza os desafios para ser professor bacharel em Administração no ensino superior, apontando os aspectos necessários para a assunção da docência por esse professor no magistério superior. Na análise dessa temática, a pesquisa apoia-se nas ideias de Contreras (2002); Imbernón (2002, 2010); Isaia (2001, 2002); Pimenta e Anastasiou (2014); Tardif (2014); Zabalza (2004).

1.1 Breve panorâmica do cenário de formação e atuação docente no ensino superior: aspectos históricos e socioeconômicos

A educação superior no Brasil é repleta de cenários e atores que ao longo dos últimos séculos vêm tecendo, na história, capítulos acerca de seu desenvolvimento em concomitância com a sociedade, adequando-se aos acontecimentos políticos e socioeconômicos da nação.

Após a Independência do Brasil, ocorreu um aumento das escolas superiores a partir de unidades isoladas que se destinavam à formação profissional. Datam de 1843 os primeiros esforços de criação de universidades no país com a Universidade de Pedro II, o que acabou por não acontecer.

Na República, a Constituição de 1891 não fez menção e nem destinou atenção à universidade. Em 1912 no estado do Paraná foi criada a primeira universidade do país, a qual perdurou por apenas três anos. Apenas em 1920 fundou-se outra universidade no Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1931 criou-se a Faculdade de Educação e Letras; em 1935 fundou-se a Universidade do Distrito Federal, e em 1943, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Surgiram também faculdades voltadas para a formação de professores secundaristas, segundo exposto no decreto de Francisco Campos de 1931, o qual exigia o curso de licenciatura aos docentes do ensino secundário. Paralelamente a esse decreto, crescia o Movimento da Escola Nova em favor de uma escola pública, gratuita e laica (CHARLOT; SILVA, 2010).

De fato, a expansão das universidades no Brasil aconteceu somente entre as décadas de 1950 e 1960 com a criação de uma instituição federal de ensino superior em cada unidade federativa, juntamente com a criação das universidades estaduais, municipais e faculdades, dando, com isso o início da descentralização geográfica do ensino superior. O Art. 52 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LBDEN 9.394/96 concebe as “universidades como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, extensão e de domínio e cultivo do saber” (CARNEIRO, 2012, p. 380). Temos assim a finalidade geral da universidade voltada, à formação de profissionais aptos e capacitados a atuarem e contribuírem com a sociedade.

A execução desse objetivo das universidades ocorre através da tríade ensino, pesquisa e extensão, a qual é vista como uma das principais ações a serem desenvolvidas pelas universidades. A formação dos professores no contexto universitário, até mesmo por determinação da própria legislação, essa ocorre em cursos de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*, em que a pesquisa é a principal vertente de formação docente. Acresce Masetto (1998) que desde a criação das universidades, em 1970, a pesquisa já se fazia presente no contexto docente universitário e essa era uma condição *sine qua non* para a capacitação do professor do ensino superior.

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 168) citam que “desde suas origens a universidade buscou efetivar os princípios de formação, criação, reflexão e crítica, tendo sua legitimidade derivada da autonomia do saber ante a religião e o Estado”.

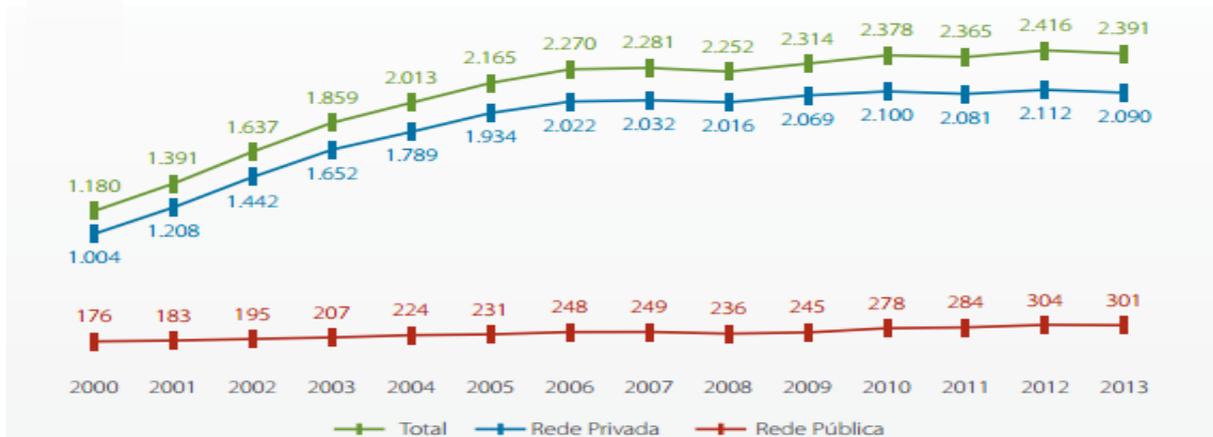
Na contemporaneidade, a universidade enfatiza ainda mais não só essa formação de profissionais para atender as demandas socioeconômicas, mas também vislumbra um acadêmico que busque novas percepções sobre velhos problemas, que reflita sobre o meio em que está inserido e suas ações, e que esteja aberto a críticas e a novos olhares do mundo.

A universidade, ao voltar-se para a conservação das funções de transmissão e manutenção de seu patrimônio cultural e científico, é vista como uma instituição de natureza conservadora; ao mesmo tempo, no caminhar e evoluir da sociedade, ao mesmo tempo, a universidade inclina-se a novas interpretações (CHARLOT; SILVA, 2010). Nesse contexto, ela luta constantemente para manter-se livre e autônoma em suas ideologias e ações, prezando por sua legitimidade.

Nos tempos atuais, a universidade, em suas relações com o ambiente globalizado vigente neste século, abre-se para as novas possibilidades no ensino superior, como por exemplo, as oriundas das novas tecnologias e comunicações tão presentes e contribuintes ao cotidiano das relações de ensino nas universidades. Por essa dinâmica e abertura, as IES têm se mostrado espaços capazes de “criticar seu próprio caráter institucional e suas perspectivas orientadoras na produção do conhecimento e na formação de profissionais” (ALMEIDA, 2012, p. 45).

A criação de novas universidades e de novos cursos, ao originar o ingresso de novos alunos, apresenta aos professores um aluno globalizado, com acesso a muitas e diversas informações e ávido por novos conhecimentos. A sociedade contemporânea então apresenta às universidades e a seus professores uma gama de desafios e questionamentos que frequentemente se renovam e se modificam, exigindo um acompanhamento às constantes mudanças socioeconômicas.

No Brasil a educação superior está estruturada em dois níveis de formação: a graduação e a pós-graduação. Vista como etapa de formação inicial, a graduação apresenta-se dividida em cursos de bacharelado, tecnólogos ou de licenciatura, e cursos sequenciais. Já a pós-graduação enquanto processo de formação continuada organiza-se em cursos *lato sensu* (nível de especialização) e em cursos *stricto sensu* (nível de mestrado e doutorado). Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, o número de IES aumentou nos últimos treze anos (102,6%).

Gráfico 1 – Instituições de Ensino Superior no Brasil (2000 - 2013)

Fonte: INEP (2015)

Essa expansão é observada principalmente na rede privada, pela autorização e abertura de novas faculdades no país. Observamos que nos últimos treze anos o número de IES da rede privada dobrou, o que nos direciona a questionar os interesses inerentes a essa constatação: seriam educacionais, sociais, políticos ou econômicos?

Há de ser considerado também o quesito qualidade do ensino em decorrência da “mercantilização” do ensino superior observada pela proliferação de IES privadas no período citado, pois um crescimento acelerado pode trazer ao ensino consequências danosas aos alunos, aos professores, ao mercado de trabalho e à sociedade no geral, pela visão mercadológica que se possa ter do aluno, pela queda nas exigências acadêmicas a ele impostas, pela redução do nível de formação exigido dos professores, assim como pela jornada excessiva de trabalho e pela entrada de muitos profissionais pouco qualificados frente às exigências do mercado e as possíveis implicações desse quadro à comunidade e à economia.

Numa tentativa de caracterizar em números as universidades brasileiras, o INEP (2015) apresenta no censo da educação superior de 2014 as seguintes informações: 12,6% das IES são públicas e dessas 39,6% são estaduais, 35,9% são federais e 24,5% são municipais. A maior parte das universidades é pública (56,9%); 3/5 das Instituições de Ensino Superior federais são universidades e 37,4% são IFS e CEFETS (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Profissionais e Tecnológicas, respectivamente). Das IES brasileiras, 83,9% são faculdades, concentrando apenas 28,6% dos estudantes.

Informações do INEP (2015) constam ainda que pouco mais de 8% das IES são universidades, abrangendo 54% das matrículas nos cursos de graduação. Dentre os cursos nas universidades, 90 %, é na modalidade presencial e a predominância quanto ao grau acadêmico é de cursos de bacharelado (55,6%). Pelos dados, observamos que a maioria dos cursos de graduação são cursos de bacharelado, reforçando assim nosso estudo, por assim entendermos que esse cenário requer uma maior, constante e melhor preparação dos professores com formação de bacharel para assumirem as vivências da sala de aula.

O crescimento e expansão do ensino superior não ocorreram apenas nos últimos anos. Essa popularização vem ocorrendo desde a década de 1970 em decorrência do crescimento urbano e da conseqüente necessidade de mão-de-obra qualificada e preparada para atuar nas áreas da indústria e serviços. Essa elevada procura pelo ensino superior levou o Conselho Federal de Educação a autorizar a abertura e o funcionamento de muitos novos cursos, assim como a modificação no processo seletivo para ingresso nas universidades com a adoção de exames com questões objetivas de múltipla escolha (ROMANELLI, 1985).

Uma conseqüência da proliferação do número de universidades foi o aumento significativo também na quantidade de alunos matriculados e, por conseguinte, na qualidade do ensino e dos profissionais formados. Esse movimento implicou também no surgimento de uma visão mercantilista das universidades pela sociedade, o que ocasionou uma maior cobrança quanto à formação do professor para atuar no ensino superior.

Em meio a esse crescimento e expansão acelerada do ensino superior, as Constituições da República de 1891 e de 1988, permitiram, respectivamente, a existência e o funcionamento, respectivamente, do ensino superior pela iniciativa privada, mediante autorização, regulamentação e avaliação pelo poder público (SAMPAIO, 2011). Sobre o ensino superior privado, segundo a LDBEN 9394/96, as IES estão organizadas academicamente da seguinte forma: universidades, centros universitários, faculdades integradas ou escolas superiores.

No ambiente socioeconômico em que a universidade se insere e vivencia na contemporaneidade, são perceptíveis, como frisamos, as cobranças e pressões que ela essa recebe de órgãos do governo e da própria sociedade por resultados significativos aos interesses dessas instâncias. Esta questão gera dilemas, conflitos e incertezas no sistema educacional brasileiro e nas próprias universidades. É

justamente esse momento e ambiente político da universidade que Almeida (2012, p. 51) diz estarem fortemente influenciados pelos interesses relativos ao capitalismo globalizado. A instituição acaba, muitas vezes, por se distanciar de suas crenças e tradições em detrimento à “produção de conhecimentos capazes de ganhar mercado e gerar recursos”.

Charlot e Silva (2010), no que definem como Modelo Contemporâneo de Universidade, fazem referências a desafios que alertam para indagações quanto ao futuro da instituição. Primeiramente tratam da anteriormente referida massificação do ensino superior que trouxe uma série de questões a resolver, como o descaso governamental, o desinteresse docente pela carreira e por seus alunos. Citam ainda que nas IES privadas a questão está na não retenção dos alunos na graduação em prol da rotatividade de uma clientela necessária pela demanda crescente no mercado de trabalho.

A educação superior passou a ser vista e transformada num bem de consumo que atende a interesses do mercado das IES. Um movimento denominado de mercantilização do ensino superior, que, segundo Sampaio (2011), ganhou força no Brasil no início dos anos oitenta, consolidando-se no final da década de 1990. Busca atender aos interesses do capitalismo neoliberal, desvinculando dentro do possível o ensino superior de qualquer relação e/ou finalidade social.

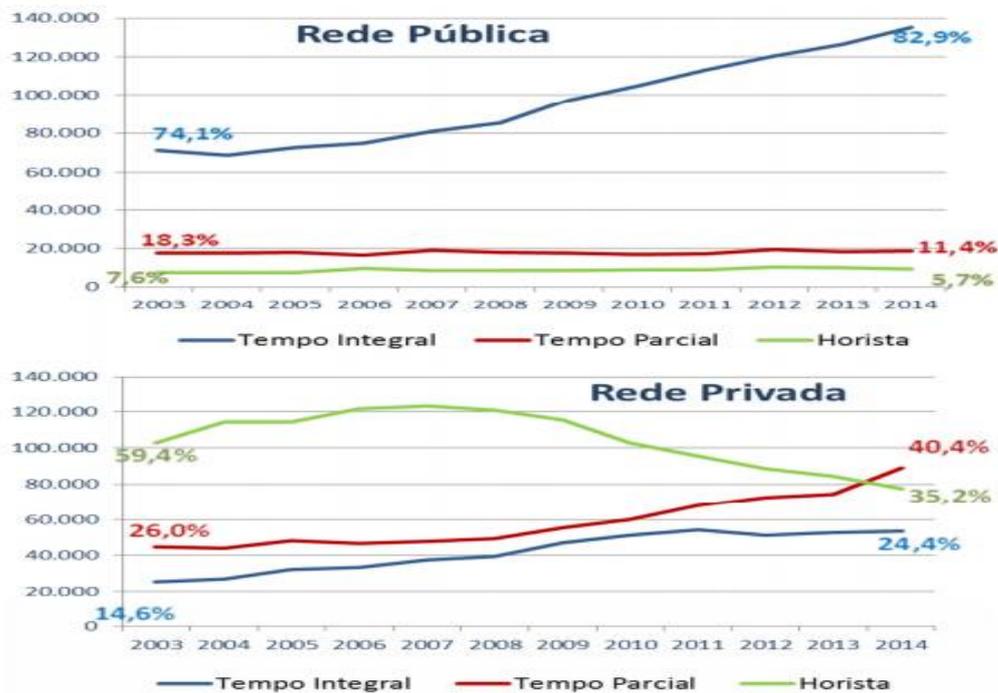
Uma consequência dessa conjuntura, além da gradativa perda de qualidade pelas universidades públicas, é a prática de uma forma de terceirização crescente no contexto universitário em que o professor é contratado por intermédio de uma cooperativa para prestar serviços educacionais a uma determinada IES privada. Isso traz para as “empresas de educação” uma redução com custos trabalhistas e, ao professor, cabe uma redução dos seus direitos laborais em contrapartida de um maior nível de exigência por resultados. Isso pode implicar na desmotivação e, conseqüentemente, comprometer o aprendizado dos alunos, questão essa central no ensino.

Esse movimento da terceirização gradativamente vai ganhando espaço nas IES privadas pela recessão econômica atual e pela porta de entrada na carreira que essa apresenta àqueles professores que iniciam na profissão. Barão (2004) chama essas instituições de empreendimentos empresariais e afirma que essa terceirização dá a elas a oportunidade de maximizar sua mão-de-obra e reduzir seus custos, dando-lhes maior competitividade no mercado educacional. Essa presente e

crescente relação de trabalho em muitas IES privadas recai sobre a mesma lógica mercantilista que ressaltamos no âmbito das universidades públicas. O descaso governamental com as IES públicas e as difíceis condições de trabalho vivenciadas pelos professores universitários retrata toda uma herança de gestão e interesses transmitida governo após governo, o que colaborou com o cenário desolador em que se encontra a maioria das universidades brasileiras. Temos, nessa ótica capitalista, que muitos professores são levados a se debruçarem sobre uma carga e sobrecarga de trabalhos exaustivos para atender às demandas e as exigências destinadas aos docentes do ensino superior.

Os regimes de trabalhos dos professores nas IES tipifica o que se espera desse professor enquanto membro ativo e participante da macroestrutura educacional em que estão inseridas essas instituições. Por essa relação de dedicação e compromisso, apresentamos no Gráfico 2, a seguir, as mudanças nos regimes de trabalho dos professores nos últimos anos.

Gráfico 2 – Número de funções docentes na educação superior, por categoria administrativa, segundo o regime de trabalho - Brasil 2003 a 2014



Fonte: INEP (2015)

Pelas informações do gráfico 2 temos que o número de professores nas universidades públicas em regime de tempo integral teve, nos últimos dez anos aumento considerável. Em 2014, pela primeira vez, os docentes da rede privada em regime de tempo parcial superam aqueles em regime horista.

Dos docentes em exercício na educação superior, 57,5% possuem vínculo com IES privada e 42,5% com IES pública. Observa-se uma melhoria nos vínculos de trabalho dos professores pela tendência de aumento das funções docentes em tempo integral e parcial e pela redução das relações de trabalho em regime horista. Essas novas relações de trabalho, fortalecidas pelos regimes de tempo integral e parcial, estreitam as relações entre professores e instituições, possibilitando uma maior dedicação e contribuição dos docentes pelo sentimento de sentirem-se reconhecidos e como parte integrante das ações das IES.

Nesse cenário até aqui retratado em que se estabelecem as IES, é notório que essas mudanças alteraram diretamente a atuação docente em seu cotidiano profissional, destinando a ele o ensino, a pesquisa, a extensão e muitas vezes também a gestão, sendo levado assim a envolver-se com diversos cenários e atores. Por essas muitas exigências, Berger e Luckmann (1985) expõem que a atividade docente universitária é complexa, cabendo ao professor coexistir com sua realidade cotidiana determinada por diversos fatores de ordem interna e/ou externa, como desejos e valores ou ideais sociais, políticos e econômicos. A formação do professor não desperta o interesse e o diálogo nas altas instâncias das universidades. Ressaltam assim Abreu e Masetto (1990, p.1) que:

No desempenho do docente do ensino superior é comum existir uma lacuna: o professor se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimentos; este é, inclusive, o critério para sua seleção e contratação; porém, não necessariamente este professor domina a área pedagógica, de um ponto de vista mais amplo, mais filosófico, nem de um ponto de vista mais imediato, tecnológico.

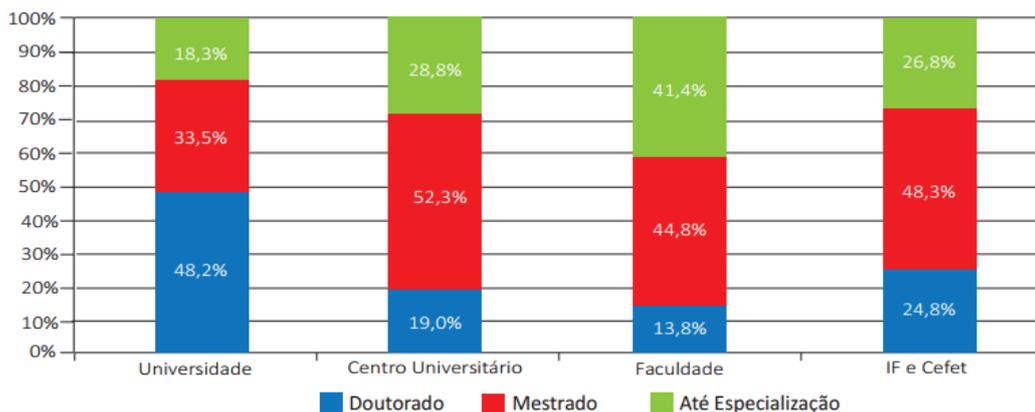
Pelo exposto, destacamos as indagações de Mariano (2006) acerca da preparação do professor para atuar na carreira: Como ocorre a formação do professor do ensino superior? Essa preparação abrange as múltiplas dimensões implicadas na sua atuação (atividades de produção do conhecimento e de ensino)? Por requerer desse sujeito uma série de habilidades e conhecimentos para atuar na carreira, uma exigência compulsória na formação do professor do ensino superior é

a participação em cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. A própria LEDBEN/96 em seu art. 66 cita que os docentes deverão ser preparados, de preferência, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Essa orientação direciona os professores a uma busca por formação profissional nos cursos de mestrado e doutorado incentivados pela própria legislação vigente. A pesquisa é umas das principais linhas de trabalho de muitos professores, predominando há muito tempo nos cursos de pós-graduação como meio de formação docente, enfatizado por Almeida (2012, p. 63) ao afirmar: “a pesquisa predomina enquanto preocupação formativa nos cursos de pós-graduação, sendo difícil se enfrentar a ênfase histórica dada à dimensão da pesquisa em detrimento ao ensino no contexto das atividades docentes universitárias”.

No cenário do ensino superior brasileiro é perceptível esse interesse dos professores pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu* devido às oportunidades profissionais e valorização salarial, em especial nas IES públicas, as quais detêm o maior número de professores com titulação de doutores e mestres, conforme explicita o gráfico 3:

Gráfico 3 – Percentual do número de funções docentes em exercício, por organização acadêmica, segundo o grau de formação - Brasil 2013



Fonte: INEP (2015)

A maioria dos docentes nas universidades tem doutorado (50,1%) e nas faculdades esse valor é de 15,7%. Na rede privada de ensino superior o mais comum são professores com formação em nível de mestrado. Tanto na rede pública como na rede privada a maior frequência é de docentes do sexo masculino com

idade média de 37 anos. Quanto ao regime de trabalho, esse é em tempo integral e parcial, respectivamente, nas universidades e nas faculdades.

Gil (1997) enfatiza ser bastante precária a formação dos professores nas universidades. Mesmo possuindo pós-graduação, a maioria deles não vivencia qualquer tipo de processo organizado de formação destinada à sua capacitação pedagógica. Complementa Santos (2005, p. 210) sobre a rotina desses professores:

[...] a cultura universitária torna-se homogênea quando se observa a rotina dos professores universitários. Estes passam a estar, cada vez mais, envolvidos no desenvolvimento e na supervisão de diferentes pesquisas, na publicação de artigos, na participação em comitês científicos, congressos e conferências, no conhecimento atualizado de sua área de atuação, o que significa estar em dia com aspectos explícitos e ocultos de seu campo.

Nos concursos públicos para professor universitário as exigências bibliográficas voltam-se às teorias técnicas específicas da área de formação e atuação profissional do candidato, ficando sem destaque a bibliografia que trata da pedagogia universitária necessária para ser professor do ensino superior. Temos aí uma falha que implica(rá) num professor (no caso do bacharel) sem uma formação e capacitação pedagógica prévia para atuar na profissão. Essa questão desperta para a necessidade de uma discussão acerca dos usuais processos seletivos de professores nas universidades e a eficiência dessas seleções.

Algumas IES aos poucos começam a mudar essa realidade, passando a repensar seus processos seletivos de candidatos para ocupar as cadeiras docentes em seu quadro de pessoal. Essas instituições perceberam que mais do que ter o conhecimento técnico e o domínio específico sobre determinada área do saber, o professor precisa ter um conhecimento pedagógico que o auxilie e/ou prepare para melhor exercer sua função em sala de aula.

O cenário de mudanças e as muitas discussões sobre a formação e a constituição do professor universitário alicerçam o germinar de estudos sobre o docente bacharel, atrelada especialmente aos aspectos formativos dele vinculados à formação pedagógica necessária à sua atuação professoral. Observar a atuação dos professores bacharéis considerando a não formação pedagógica desses conduz à necessidade de discutirmos sobre os desafios para ser professor bacharel em Administração no ensino superior.

Esses cenários envoltos pelos quais transita o professor bacharel em Administração no contexto do ensino superior refletem os aspectos históricos e econômicos aqui descritos, os quais influenciam diretamente nos modos de ser e de atuar do professor e, por conseguinte, na constituição de sua professoralidade.

1.2 Ser professor bacharel em Administração: desafios na docência do ensino superior

A educação no Brasil vem reconstruindo-se constantemente pela dinâmica social, o que implica em rupturas constantes no contexto educacional. Assim como a própria formação docente, a educação por muito tempo foi norteada pelo paradigma newtoniano-cartesiano, segundo Behrens (2006), centrada numa concepção de ensino conservadora e reprodutora do conhecimento.

A globalização, aliada à contínua evolução científica e do conhecimento, promoveu e promove transformações que modificaram a maneira de se vivenciar o ambiente da sala de aula, numa nova ótica acerca do mundo e dos indivíduos, migrando de um paradigma reducionista-mecanicista para um paradigma, segundo Morin (2002), centrado na transformação e no desenvolvimento de novos conhecimentos, o paradigma da complexidade. O mundo muda e com ele as pessoas e a sociedade. É necessário se perceber a necessidade de acompanhar tais movimentos norteados agora por contradições de pensamentos, opiniões e posicionamentos. Esse pensar, de certa forma, reflete a condição do professor do ensino superior que convive e sobrevive em meio a tantas exigências oriundas das transformações socioculturais das últimas décadas, cabendo à figura docente vivenciar esse ambiente multicultural em que se transformaram as IES.

A nova realidade da sala de aula contemporânea, conforme Morin (2002), em que os desafios cotidianos renovam-se a todo o momento, leva o professor a olhar sua formação por uma nova dimensão, cada vez mais globalizada, digital e competitiva, exigindo dele uma constante atualização e organização de seus pensamentos, teorias e práticas pedagógicas, aperfeiçoando constantemente suas atividades, rememorando seu passado e observando seu presente num movimento dinâmico em prol de suas realizações pessoais e profissionais.

Desse modo, diz o referido autor, que as exigências àquele profissional que pretende assumir a carreira docente, num pensar lógico, são maiores se

comparadas aos últimos vinte anos, sem, no entanto, permitir a esse indivíduo pensar que sua formação e constituição poderão permanecer inertes. Em reforço a essa compreensão, citamos Tardif (2014), ao dizer que agir nesse contexto pedagógico requer dos professores vivenciarem um ambiente educativo repleto de contínuas transformações. Há, pois, a necessidade da interação do homem com o meio físico e social em que habita frente ao simbolismo humano, às relações sociais que permeiam o aprender, o educar, o viver, num contexto em movimento, contraditório e evolutivo, cuja formação docente implica um processo incessante de renovação pessoal e profissional em que as vivências cotidianas da sala de aula apresentam constantes necessidades formativas aos docentes, capazes de prepará-los para o cotidiano professoral.

Relacionar os contextos da formação de professores e o processo de ser professor no ensino superior implica em considerar as múltiplas interações, formações e transformações que esse profissional vivencia ao longo de sua carreira. Os desafios e as exigências que recaem sobre esse profissional do ensino superior remetem a uma reflexão acerca da formação que este vivencia para assumir a profissão. Ser professor exige, além do conhecimento técnico-científico, um conhecimento pedagógico que o embase e dê uma preparação e competências que irão direcionar e possibilitar uma atuação mais eficiente.

O desenvolvimento docente está diretamente relacionado com o aprendizado resultante do cotidiano da profissão (a formação, a prática e a reflexão). Afirmam Powaczuk e Bolzan (2009) que a formação docente aborda três momentos inter-relacionados: o primeiro menciona a compreensão que o docente necessita ter da tarefa educativa a ser realizada; o segundo requer a determinação das ações e operações necessárias para realizá-la; o terceiro trata da capacidade de autorregulação da tarefa, cabendo ao professor refazer caminhos partindo de uma avaliação da sua ação educativa.

Os professores, em parte, compreendem, pois, seu papel na sala de aula, o qual perpassa os muros, as fronteiras da IES, alcançando a sociedade, enquanto responsáveis em sua atuação, com a contribuição direta à comunidade. Reflete suas ações docentes, suas práticas educativas, avaliando sua formação profissional e em que aspectos de fato ela tem contribuído de maneira determinante para sua carreira. O conhecimento e a preparação profissional docente englobam os processos, as

experiências, os relacionamentos e os saberes oriundos das práticas educativas, do saber-fazer.

Nesse contexto da formação docente, com base nas experiências docentes, uma inquietação que fazemos trata da necessidade de indagações e discussões quanto à formação para ser professor no ensino superior. Dos que se tornam professores, quantos recebem formação adequada para sê-lo? As universidades estão preparadas e intencionadas em dispor a seus professores o conhecimento pedagógico adequado à sua atuação?

No cerne da discussão, ao abordar o professor bacharel, referenciamos que esse, durante sua época de estudante de graduação, não recebe em seu período de estudos para a atuação profissional uma formação direcionada para o exercício da docência, ratificando a intencionalidade e a predominância de uma preparação específica e tecnicista nos cursos de bacharelado (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Esse contexto exige das instituições e de seus professores um movimento intencional e sistematizado voltado ao desenvolvimento da prática docente, buscando a melhoria da qualidade das práticas, da pesquisa e da gestão. É fundamental ao professor do ensino superior compreender o seu desenvolvimento profissional durante toda sua vivência docente, desde sua formação inicial, mantendo-se pela formação continuada (IMBERNÓN, 2002).

A preparação e formação do indivíduo para ser professor percorrem toda sua carreira. Ressaltam, assim, Behrens (2006) e Veiga (2009) que a profissão docente no ensino superior requer formação, habilidade e competências particulares que se sobrepõem a uma titulação. A titulação *stricto sensu* por si só não é suficiente para a ação docente frente à conjuntura da universidade contemporânea, a qual requer desse professor uma formação continuada ativa em favor de uma melhoria nas competências didático-pedagógicas desse professor.

Além dos conhecimentos de sua formação e área de atuação, o docente precisa de um conhecimento e de uma formação didático-pedagógica que sejam alicerces e sejam propulsores de sua prática docente, somados aos saberes e aprendizagens provenientes de suas vivências e produção científica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). À medida que o professor percebe, pensa e reflete sua atuação e formação no ensino superior ele amplia suas contribuições para com a universidade e a sociedade frente aos novos contextos do ensino superior e às formações exigidas a esse professor.

A construção de relacionamentos, o aprendizado com a prática e a reflexão sobre essa prática, assim como o conhecimento pedagógico, são aspectos fundamentais para a constituição desse professor. Temos assim a prática docente como um componente intrínseco e fundamental para o professor. É ela a responsável por grande parte da constituição e formação professoral pelas muitas interações e relações que estabelece em seu cotidiano de trabalho, embora para sua formação seja também relevante um conhecimento específico da carreira professoral para sua atuação profissional.

Destarte, no âmbito do ensino superior percebemos que os professores aprendem a ser professor na medida em que vivenciam a prática. O dia-a-dia profissional em suas muitas facetas vai constituindo esse professor. Nesse contexto, ser professor no ensino superior exige um vasto conhecimento teórico-empírico e continuado enquanto processo dinâmico destinado a sua formação profissional e à constituição de sua professoralidade, associado a uma reflexão constante de sua práxis educativa.

Na contramão desse pensamento, muitos professores se encontram submissos às orientações e imposições legais de uma formação incipiente na carreira, consequência das circunstâncias que vivenciam no cenário universitário. Cunha (2005) cita esse momento abordando uma ação professoral cada vez mais regida pela produtividade, competitividade e pela lassidão, com jornadas de trabalho maiores, salas de aula com mais alunos, cobrança por publicações e participação em congressos, exercício de cargos de gestão em paralelo às exigências e compromissos da sala de aula, levando o professor a elevados níveis de estresse.

Esse ambiente de trabalho e de responsabilidades creditados aos professores ocasiona um mal-estar identificado nos muitos discursos sobre estresse, cansaço, fadiga, sobrecarga de trabalho, cobranças e controles que comumente se escuta entre os docentes. Há ainda aqueles que, já próximo da aposentadoria, em seus últimos anos de atuação, não cansam de falar o quanto aguardam por esse momento. Esteve (1999, p.97) fala do mal-estar docente como:

[...] um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social. [...] A expressão mal-estar docente emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como

resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada.

Ser professor no ensino superior, entre as muitas exigências, demanda uma constante lapidação de seus conhecimentos, atitudes e posturas enquanto componentes intrínsecos de sua prática educativa. Vivem num ambiente envolto de tensões e dilemas pessoais e profissionais inerentes ao cotidiano do professor universitário, e que o levam pela necessidade a buscar manter-se na carreira por meio de investimentos em sua formação, muitas vezes não por interesse particular, mas como uma maneira de conviver e ser aceito perante a instituição e perante seus pares, num sentimento de pertença e de identidade profissional.

Quando os professores se conhecerem e se reconhecerem perante a sociedade enquanto profissionais eles estarão aptos a melhor compreender e refletir sobre sua ação docente. O professor é, então, responsável por uma imagem social que se atribui a ele e a seus pares, em que sua formação profissional está diretamente ligada ao que oferece à sociedade, resultante de sua prática docente. E, nesse contexto de atuação docente, ressaltamos que a formação do professor do ensino superior deve ir além da sua formação oriunda dos cursos de pós-graduação, da pontuação ou produção científica qualificada. Dentre os requisitos para ser professor, há de serem considerados os aspectos sociais, culturais e psicológicos que se relacionam com o professor e interferem diretamente na maneira como esse pensa, age e se identifica na carreira.

Assim, Contreras (2002) tipifica o docente como o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. Além da necessidade inerente ao trabalho técnico da profissão, a ação reflexiva supõe que os professores não devem atuar aplicando somente soluções disponíveis aos problemas de sempre, optando assim dentre as ações possíveis por aquelas que melhor se adequam aos objetivos pretendidos. Devem também ter uma autonomia profissional de pensar e agir de formas diferentes do convencional.

Esse pensamento e essa ação crítica-reflexiva do professor bacharel vão sendo adquiridos com o exercício profissional, com o cotidiano em suas facetas vivenciais, o que dá ao docente a possibilidade de amadurecer e se desenvolver na carreira. Não podemos olhar o professor somente em seus aspectos cognitivos e técnicos, desconsiderando as demais dimensões que vivencia no âmbito acadêmico,

como as relações humanas, os valores e os sentidos que são atribuídos em seu cotidiano profissional. Propõe Zabalza (2004) que são dimensões necessárias na docência superior enquanto aspectos qualitativos que caracterizam a atividade docente:

- *Dimensão profissional*: componentes essenciais que caracterizam a ação do professor, relacionadas às expectativas quanto à sua atuação, necessidades, construção identitária como professor;
- *Dimensão pessoal*: trata da maneira pessoal como o professor se envolve e se compromete com a carreira, considerando os ciclos da vida docente e os possíveis momentos de mal-estar consequentes do exercício profissional;
- *Dimensão administrativa*: aborda as questões ligadas às condições de exercício profissional e as estratégias para continuação do vínculo institucional.

Essas dimensões em conjunto desenvolvem o professor na medida em que este vivencia sua prática profissional e, conseqüentemente, desenvolve sua professoralidade. Percebemos que essas dimensões se inter-relacionam e fortalecem os aspectos e as qualidades necessárias a um sujeito para ser professor no ensino superior, levando muitos a terem dificuldades de se verem como tais pelas especificidades condicionadas à carreira. Em ratificação a nosso pensamento, Zabalza (2004) explica que a identidade profissional do professor tem sido creditada somente ao conhecimento que esse tem da especialidade de sua formação profissional, desconsiderando-se os conhecimentos sobre a docência, a qual para o autor é o conhecimento especializado de todo professor. Essa discussão sobre os professores do ensino superior não possuem uma formação específica para a docência é referenciada por Isaia (2001, 2002) citando as seguintes distorções em seus percursos formativos:

- os docentes, mesmo conscientes de sua profissão refutam a necessidade de uma preparação específica para ser professor;

- a formação docente não é valorizada na cultura acadêmica, mas somente a titulação e a produção científica. Aspectos esses que podem gerar um bom pesquisador, mas não garantem um conhecimento quanto ao ser professor e nem um ensino eficiente;
- ausência de espaços destinados ao desenvolvimento de uma identidade docente coletiva resultado das interações e trocas de experiências, oportunizadas pelo compartilhamento do conhecimento pedagógico;
- existência de um sentimento de solidão pedagógica pelas inexistência de momentos e espaços de convivência docente.

A implicação aos percursos formativos docentes apresenta professores mestres e doutores que não possuem experiência e nem preparação anterior para desempenhar suas atividades docentes, mas que já começam o percurso na carreira em estágios avançados. Para esses, ser professor depende de sua titulação e formação como pesquisador oriundas dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, em decorrência da tríade nas universidades (ensino, pesquisa e extensão), recai sobre os professores a necessidade de ações auto formativas diretamente relacionadas com os contextos, os cenários e os indivíduos com os quais interagem, ao tempo em que simultaneamente se constituem professores.

Os estudos de Isaia (2001, 2002) retratam duas condições a serem consideradas pelos professores em suas trajetórias de formação. A primeira aborda a importância de os professores valorizarem e investirem na dimensão pedagógica, tão necessária na carreira docente. Para que isso ocorra, além de refletirem sobre sua prática, devem ter consciência de que são sujeitos ativos dessa prática. A outra ressalta que os professores devem considerar a especificidade da educação superior em seu estatuto epistemológico e metodológico. As trajetórias de formação dos professores desenvolvem as concepções que esses têm da docência. Tais concepções emanam de suas vivências, dos aspectos implícitos e explícitos que esses vão experimentando ao longo da carreira. O sentido que vão dando ao que é ser professor ao longo de seu percurso profissional parte das expectativas, sentimentos e emoções relacionadas às interações pessoais que vivenciam.

Suas trajetórias de formação não cessam quando se assume enquanto professor, pois é justamente o exercício da profissão e uma educação continuada que vão prepará-lo efetivamente para a atuação profissional, considerando-se a

necessidade de se adquirir um conhecimento pedagógico. Acresce que além das vivências na carreira, frequentar espaços de formação possibilita a esse professor adquirir conhecimentos que o constituirão em toda sua vida, numa formação contínua.

Essa apropriação de conhecimentos vivenciada pelo professor ao longo da carreira, segundo Vygotsky (1995), engloba duas dimensões, uma inter e outra interpessoal. A dimensão interpessoal ressalta que ser professor é uma atividade coletiva que ocorre mediante a interação docente com colegas de trabalhos e alunos no espaço acadêmico, bem como com a sociedade. Para o autor, ser professor acontece na medida em que o professor vivencia e interage com os outros nos espaços educacionais.

A dimensão intrapessoal aborda que ser professor relaciona-se a uma interiorização por ele feita das muitas experiências e aprendizados que esse experimenta em seu cotidiano de trabalho. Ressalta que para de fato ocorrer essa dimensão cabe ao docente aceitar a necessidade de uma ação transformadora dele em sua prática educativa.

É então necessário se observar a relação entre as necessidades particulares e coletivas, pessoais e dos sistemas, as conscientes e inconscientes, as atuais e potenciais. Os diversos olhares que permeiam a necessidade de formação frente aos diversos objetivos. A formação inicial ou contínua devem, nesse pensar, satisfazer as necessidades dos professores partindo da análise da situação do seu trabalho em seus diferentes interesses sociais presentes, considerando a realidade de sua prática.

Em sendo a formação contínua um processo de mudança de comportamentos e de atitudes que volta-se ao emprego pelo professor em sua atuação dos aprendizados auferidos, parece desejável que um plano de formação equacione as aspirações, os desejos, as preocupações dos professores. Assim, uma relação entre as necessidades ideais e reais dos indivíduos deve ser levada em consideração no contexto dos planos e das ações pedagógicas desenvolvidas nas formações educacionais.

Imbernóm (2010), ao referenciar Stenhouse (1987), aborda que o poder de um professor isolado é limitado. Sem seus esforços jamais se poderá conseguir a melhoria das escolas, logo, os trabalhos individuais se tornam ineficazes se não estão coordenados e apoiados. O autor faz crítica ao distanciamento e ao

individualismo que permeia não só a formação, mas o cotidiano educacional. Nessa ótica, questiona a própria formação individualista que conseqüentemente leva a uma formação personalista sobrecarregada de egocentrismo, dificultando um trabalho coletivo em prol de um objetivo mais amplo, social que dá aos professores a possibilidade de assumirem o papel de sujeitos ativos da formação, compartilhando suas vivências, num sentimento de que todos são sujeitos que trabalhando juntos contribuem para o desenvolvimento de interesses profissionais individuais e coletivos.

Temos assim, uma formação continuada que pela criação de espaços de formação, pesquisa e inovação, leva os responsáveis pela formação docente a desenvolverem tais locais (e assim evoluírem do ensinar para o aprender). Essa formação e prática educacional muda somente quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia. Para isso, atenta-se para a necessidade contínua de aprender e desaprender, o que implica na construção de espaços de reflexão, criação e inovação e não somente de atualização e/ou alienação.

Formosinho (2009) afirma que não existe o professor, visto como um indivíduo isolado, mas sim que existem muitas pessoas que ensinam e cada uma delas é a sua própria biografia. Essa cultura de isolamento de cada professor em relação aos demais do mesmo nível de ensino e de outros níveis faz com que esses não recorram habitualmente a formas sociais e compartilhadas de construção das suas competências profissionais. Tardif (2014, p. 56-57) ressalta ainda que, na prática profissional, se uma “pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas da sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”. É justamente essa vivência profissional que possibilita ao professor sua constituição profissional. Ela é fundamental em suas relações, aprendizados e reflexões. Essas experiências vão constituindo sua professoralidade e o seu desenvolvimento ao longo da carreira, tornando-o, conseqüentemente, um sujeito mais consciente de suas responsabilidades no ensino superior.

Assim, ao findar essa seção, acreditamos que ao abordarmos os cenários do ensino superior, realizando um breve histórico acerca do desenvolvimento das universidades no Brasil, numa relação direta com os aspectos socioeconômicos que

seguiram esse movimento evolutivo universitário, estabelecemos um panorama dos desafios enfrentados pelo professor bacharel em Administração ao assumir o exercício profissional docente no ensino superior; seguindo o movimento teórico deste estudo, passamos na próxima seção a discutir sobre a formação e a prática docentes, relacionando-as com a construção da professoralidade do professor bacharel em Administração que atua no ensino superior.

SEÇÃO II

**FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DA
PROFESSORALIDADE NO ENSINO SUPERIOR**

SEÇÃO II

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Nesta seção teórica abordamos a formação e a prática docente do professor bacharel em Administração no exercício da profissão docente no magistério superior, concomitante ao desenvolvimento de sua professoralidade. Está organizada em duas subseções. A primeira aborda a formação e a prática do professor bacharel em Administração, abordando os aprendizados e saberes adquiridos à medida que o professor vivencia a prática profissional e as experiências decorrentes do cotidiano da sala de aula. A análise realizada nessa subseção fundamenta-se, entre outros, nos seguintes autores: Bolzan (2002); Isaia (2001, 2002, 2006); Isaia e Bolzan (2006, 2008); Pimenta e Anastasiou (2014); Schön (1992); Tardif (2014); Zabalza (2004).

A segunda subseção focaliza a constituição da professoralidade do professor bacharel em Administração, consequente da reflexão crítica que esse realiza sobre sua prática docente a partir dos aprendizados e formações decorrentes da sua ação profissional. Na análise dessa temática, a pesquisa apoia-se nas ideias de Isaia e Bolzan (2007); Isaia (2001, 2003); Nóvoa (1997; 2009); Schön (2000); Tardif (2000, 2014).

2.1 Formação, prática e aprendizados para a docência

O exercício de uma profissão relaciona-se diretamente com as habilidades e competências apresentadas por uma pessoa para atuar na carreira pretendida. Acerca do professor do ensino superior, essa formação continuada tem sido deixada de lado por muitas IES. Entretanto, essa realidade de pouca capacitação docente aos poucos tem sido modificada com estudos e pesquisas científicas, discussões e atenções destinadas à preparação desse indivíduo para a carreira docente. Reforçam esse movimento os estudos da pedagogia universitária que enfatizam a necessidade de espaços formativos destinados à discussão e reflexão acerca do processo de ensino e de aprendizagem específicos e relativos à prática docente.

O professor do ensino superior detém um conjunto de conhecimentos e saberes oriundos de seus estudos, práticas profissionais e vivências. Uma combinação de aprendizados que o vão constituindo e edificando na carreira docente à medida que vai amadurecendo, tomando consciência de suas ações, responsabilidades, e assim, edificando sua professoralidade.

No início da carreira, a maioria dos professores bacharéis que atuam no ensino superior necessitam de uma preparação e formação didático-pedagógica para atuar na profissão, a qual é vista relacionada a um nível de cobranças contínuas que requerem um aporte profissional capaz de prepará-los para serem e atuarem enquanto professores. É oportuno, diante dessa conjuntura de exigências educacionais, sociais e econômicas, que o docente universitário, especialmente o bacharel, busque o domínio de conhecimentos específicos necessários à atuação professoral. Temos, então, a formação do professor como um aspecto imanente a sua ação docente, requerendo desse uma educação contínua e continuada que o qualifique frente às constantes exigências formativas inerentes ao ambiente universitário (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Nesse contexto, a universidade é vista em seus propósitos como um lugar de construção e reconstrução de saberes, sendo o ensino visto como uma prioridade em seus planos e ações. Em sentido contrário, esse ensino também não se direciona a seus professores quando nos referimos a uma preparação didática e pedagógica desses para atuarem enquanto docentes do ensino superior.

A docência no magistério superior é compreendida por Isaia (2006, p. 63) como um “processo complexo construído ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional. Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor”. O indivíduo vai se constituindo professor pelas suas particularidades na atuação profissional, as quais o individualizam e diferenciam, associadas com as condições de exercício profissional e interesses institucionais.

O ensino superior traz ao professor no percurso da carreira desafios ligados ao exercício profissional, tais como: a associação da qualidade de seu trabalho com a rapidez da expansão das IES, atendimento às expectativas de um público universitário cada vez mais heterogêneo, condescendência às políticas avaliativas docentes. Entendemos que ser professor do ensino superior relaciona-se com a aquisição de conhecimentos didáticos e pedagógicos que facilitam a realização

dessa atividade profissional. Além do domínio de conhecimentos sobre os conteúdos que ministra, sua competência profissional relaciona-se intimamente com os resultados conquistados por seu trabalho, uma vez que o professor é sujeito de sua própria prática.

O conhecimento pedagógico tem significativa contribuição na carreira do professor pelos conhecimentos, técnicas e habilidades adquiridos e que facilitam sua atividade professoral, e sua ausência, poderá ocasionar dificuldades e limitações em sua atuação, prejudicando o processo de ensino e de aprendizagem e, por conseguinte, alunos, outros professores, instituição, sociedade e o próprio professor. À medida que o docente vai caminhando na carreira ele percebe suas necessidades formativas, especialmente quando ele identifica a necessidade de reflexão sobre como desempenha seu trabalho (ISAIA; BOLZAN, 2008).

A assunção da carreira pelo bacharel docente implica ao professor, muitas vezes, cessar, afastar-se ou suspender as ações do exercício profissional relacionadas à sua área específica de atuação profissional. Esse é um momento delicado para muitos professores, caracterizado por um sentimento de solidão pedagógica, definido por Isaia (2006) como o desamparo vivenciado por esses professores a partir da ausência de auxílio, orientação e compartilhamento relativos à ação docente. Com o ingresso no magistério superior, geralmente os professores identificam a necessidade de possuírem um conjunto de conhecimentos distintos daqueles específicos inerentes à sua área de atuação, o que nos reporta à comum ausência de conhecimentos pedagógicos para atuar no ensino superior.

O conhecimento sobre o assunto específico de uma disciplina não é o suficiente para a atuação docente e, como enfatiza Zabalza (2004, p. 146), o professor em sua formação profissional no contexto do ensino superior deve respaldar-se das seguintes propostas:

- [...] sentido e significado da formação: que tipo de formação? E para quê?
- Conteúdo da formação: formação sobre o quê?
- Destinatários da formação: formação para quem?
- Agentes da formação: quem deve ministrá-los?
- Organização da formação: que modelos e metodologias?

Pelas indagações expostas temos a complexidade e amplitude envolvidas na preparação e formação dos professores para atuar no ensino superior, sendo essa atuação um desafio para as universidades. É sabido da consciência que elas têm quanto à necessidade de seus quadros professorais por uma formação específica pedagógica. Entretanto, as ações em prol dessa necessidade formativa tomam um contorno que se distânciam da realidade da maioria das IES.

Esse pouco conhecimento específico da docência faz com que muitos professores desempenhem uma prática em que eles se fundamentam em ações genéricas de atuação almejando a busca de conhecimentos com o cotidiano da sala de aula de modo que possa adquirir saberes capazes de dar-lhe segurança naquilo que desempenham como docentes.

Em sua trajetória, o professor vai identificando relações que necessitam ser estabelecidas e que se fazem necessárias à sua prática profissional, como as relações com seus pares, alunos e com a própria instituição, suas experiências de vida e o desenvolvimento de pesquisas sobre a formação do professor do ensino superior. Ele percebe que tornar-se e ser professor está relacionado com os diversos saberes da profissão, em que o “[...] saber do professor é um saber social” (TARDIF, 2014, p. 12).

Geralmente, pela pouca experiência e necessidade de uma formação docente específica, o professor em início de carreira é tomado por um sentimento de insegurança e de despreparo. Esse pensamento, por impactar negativamente em sua atuação, leva o próprio professor a desenhar e redesenhar quando necessário a maneira como atua na carreira, o que implica diretamente em bons ou em maus resultados. A formação pedagógica do professor reduz as possibilidades dele desempenhar um trabalho insatisfatório, pode motivá-lo em suas ações profissionais e ainda levá-lo a refletir sobre possíveis necessidades de melhoria. Huberman (2000) ressalta, pois, os sentimentos de sobrevivência e de descoberta ligados ao professor iniciante na carreira, os quais ele precisa transpor para continuar docente por meio da aquisição de novos aprendizados e experiências.

A formação do professor para o ensino superior enquanto movimento profissional e pessoal concomitante ao desenvolvimento de sua professoralidade nos direciona a uma compreensão de sua trajetória profissional alicerçada pelas suas experiências de vida e pelas relações dessas com a prática profissional do professor, com as vivências e aprendizados na carreira, que vão oportunizando a ele

desenvolver-se profissionalmente. Esse incremento na carreira considera uma formação inicial e continuada, numa capacitação relacionada com o desenvolvimento profissional e com os saberes teóricos e práticos da carreira. A partir do entrelaçamento entre a formação e o desenvolvimento profissional, a professoralidade vai se construindo. “O saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente” (ISAIA; BOLZAN, 2006, p. 492).

García (1999) complementa que sem a auto, a hetero e a inter formação o processo de desenvolvimento do professor não ocorre dentro de suas possibilidades, pois cabe a ele estar consciente da necessidade de se desenvolver na carreira. Sem esse interesse e compreensão por parte do docente, pouco se poderá fazer por ele. Diante dessa necessidade de formação vivenciada pelo professor do ensino superior relacionada com as distintas formações recebidas, associadas com trocas de aprendizados com seus pares e com aquela experimentada pelo professor dentro de si pela auto formação, e por está nele a iniciativa de desenvolver-se na carreira, profissionalizando sua atuação através de um envolvimento pessoal e interpessoal direcionado para seu crescimento profissional, consideramos a necessidade de as instituições propiciarem condições para que esse processo se efetive.

O professor, consciente de que sua prática docente se desenvolve a partir de melhorias em seu ambiente de trabalho e na formação profissional recebida, investe em sua capacitação profissional, em sua educação contínua, tornado-se um professor consciente de seu papel e responsabilidades no ensino superior. Esse crescimento profissional do professor contempla as referências e parâmetros que os professores têm sobre eles mesmos e sobre suas trajetórias de formação, ou seja, considera como constituem sua professoralidade.

A reflexão sobre a formação do professor sugere considerarmos sua condição humana enquanto processo, o que implica na compreensão como o professor se constitui como sujeito e se constrói pelas práticas realizadas (Oliveira; Silva 2012). A prática realizada pelo docente, quando refletida, leva a identificação das melhorias necessárias em sua prática e a inclinação em modificá-la sempre que necessário. Esse desenvolvimento docente que ocorre em concomitância com a prática dá ao professor a oportunidade de vivenciar um processo de transformação

na sua carreira pela reflexão daquilo que ele realiza enquanto professor no ensino superior.

A reflexão sobre sua formação oportuniza ao professor considerar nesse movimento reflexivo as necessidades resultantes dos contextos socioculturais pelos quais sua prática se desenvolve. É justamente essa relação que irá orientá-lo e motivá-lo em favor das decisões e ações a tomar em decorrência das necessidades de melhorias identificadas em sua atividade docente.

O professor é compreendido como sujeito transformador de sua realidade e das dos outros com os quais interage na universidade; que produz conhecimentos, aprendizagens com e pelos outros. Para que esse movimento de construção e reconstrução ocorra, o docente precisa enxergar que a sua formação profissional necessita ser contínua, assim como o compartilhamento daquilo que aprende e, não somente, daquilo que ensina.

O desenvolvimento da atividade docente necessita ser percebido por uma ótica individual e coletiva e também pelas inúmeras interações sociais que o professor vai constituindo em sua atividade profissional. Esse desenvolvimento se individualiza a partir do momento que o professor passa a observar, pensar e refletir sua atuação nos contextos do ensino superior pelos quais transita, orientado pelo movimento de ressignificação da sua prática.

O direcionamento que o professor segue em sua carreira constitui seu modo de ser e de agir, possibilitando o que Isaia (2001) denomina de empolgação pela docência, compreendida como um incentivo, uma motivação ao professor para querer aprender a ser professor, considerando a necessidade do estabelecimento de metas e objetivos para o alcance dessa aprendizagem pela amplitude e complexidade ligadas a ela.

Os professores vão, no decorrer de sua trajetória profissional, se modificando e se (trans)formando em meio às exigências da vida e da carreira. Eles vão tomando consciência de suas responsabilidades enquanto docentes e reconhecendo que sua atuação no ensino superior implica conhecer além de seus conhecimentos específicos. Essa exige uma compreensão mais aprofundada sobre a gestão e organização das IES, sobre as questões educativas desenvolvidas por essas, inclusive e em especial quanto à preparação e formação de seu quadro docente.

Compreendemos que a formação do professor universitário não se limita ao seu incremento pessoal e na carreira, mas está relacionada também com o desenvolvimento da própria IES: são vistos como elementos que se relacionam e que estabelecem uma ligação de interdependência. Essa relação que se estabelece representa e ressalta a complexidade inerente ao ensino superior, como referenciam Borba, Ferri e Hostins (2006, p. 205):

A docência universitária se encontra, portanto, em uma situação complexa, que exprime as contradições da sociedade. De um lado estão as mudanças que visam a adaptação da universidade às premissas do modelo hegemônico e à crescente mercantilização da docência e da pesquisa. De outro, a compreensão equivocada da maioria dos professores de que para exercer a profissão no ensino superior é suficiente o domínio técnico da área de conhecimento específico na qual atuam, o que contribui para forjar um caráter reducionista e tecnicista à profissionalização docente.

É importante para as IES voltarem seus interesses enquanto instituições aos anseios da comunidade, às pretensões profissionais/pessoais e necessidades formativas de seus professores. No que tange à capacitação de seu corpo docente, Anastasiou (2006, p. 147) afirma “ser de conhecimento da comunidade acadêmica a insuficiência pedagógica acerca dos saberes docentes, desconsiderando a formação inicial e/ou continuada como necessidade ou questão de cada instituição ou pessoal”. Além disso, a própria legislação desconsidera essa implicação, como já frisamos, ao afirmar que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Art. 66 - LDBEN/96).

Há de considerarmos que a formação do professor em nível *stricto sensu*, em cursos de mestrado e doutorado, não é suficiente e nem garante que o professor exercerá suas atividades com qualidade. É fato que os cursos nesse nível de ensino têm priorizado a pesquisa e não o ensino. Nesse contexto, não podemos desconsiderar os critérios e processos seletivos docentes das IES públicas, cujo valor se dá especialmente pela titulação e pela produção científica, o que nem sempre implica uma formação didático-pedagógica com qualidade por parte desse professor. Temos, então, uma contemplação e valoração da formação em nível *stricto sensu* e no campo específico teórico de conhecimento do professor, mas, em

contrapartida, não se observa em muitos desses professores os saberes pedagógicos relativos à atuação no magistério superior.

A valorização do professor é então decorrente de sua titulação e produção científica resultante das pesquisas desenvolvidas. A qualidade do ensino que o professor oferece e o interesse pelo ensino no contexto universitário não despertam uma atenção e nem ações por parte da universidade em melhorar essa situação. O resultado é a existência nas IES de muitos professores mestres e doutores dedicados avidamente à pesquisa, relegando o ensino a seus alunos a um segundo plano de ação e atuação na carreira.

Muitos sujeitos se veem, no início da carreira, segundo Masetto e Gaeta (2013), assim, na condição de terem de atuar profissionalmente como professores, vivenciando um despreparo e um sentimento de incompletude docente para lidar com os desafios e exigências inerentes ao magistério superior, ingressando na carreira professoral e no ensino superior somente após o mestrado ou doutorado sem possuir uma formação e uma experiência docente. Nos concursos e no cotidiano do ambiente universitário o que se questiona é o conhecimento específico do candidato a professor em sua área de ensino. Como ele transmitirá esse conhecimento não interessa tanto. Nesse contexto, descrevem Pimenta e Anastasiou (2014, p. 142-143):

Institucionalmente, uma vez aprovado no concurso ou contratado, o professor recebe uma ementa, um plano de ensino do ano anterior e, com isso em mãos, o horário de trabalho que lhe cabe desempenhar. A partir daí, as questões de sala de aula, de aprendizagem e de ensino, de metodologia e de avaliação são de sua responsabilidade, [...]. Ou seja, reforça-se aí o processo de trabalho solitário, extremamente individual e individualizado; o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas de seu desempenho.

Ao compreenderem que além do conhecimento específico da área de atuação docente, os saberes pedagógicos possibilitam aos professores uma prática mais efetiva e articulada aos contextos e indivíduos com os quais interagem, as universidades oportunizam ao professor realizar o que Bolzan e Isaia (2006) denominam de transposição didática, compreendida como um processo que requer do professor o domínio sobre os conhecimentos de sua área de atuação associados

aos conhecimentos pedagógicos necessários e aos saberes adquiridos com o exercício profissional.

Além do domínio do conteúdo, a dimensão pedagógica deve ser considerada por envolver aspectos e valores relacionados somente com as vivências decorrentes da prática, como: a) o lidar com os alunos; b) os saberes adquiridos com a experiência; os relacionamentos interpessoais; d) a relação teoria e prática; e) o compartilhamento das aprendizagens. Essas questões implicam diretamente o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

A docência em sua relação com o ensino contempla as relações estabelecidas pelo professor com seus alunos, com seus pares e com todos aqueles com os quais ele interage no âmbito universitário. Consolida-se com as experiências e aprendizados que o professor vai adquirindo em sua trajetória profissional, compreendendo a universidade como *locus* de formação daqueles que nela estudam, e também daqueles que nela atuam.

É necessário, segundo García (1999a, p. 254) que, “o desenvolvimento profissional centre-se na prática profissional dos professores de modo que este desenvolva atitudes de reflexão e críticas relativas a seu próprio ensino”, o que nos lembra das proposições de Schön (1992) e de Perrenoud (2002) acerca de uma prática reflexiva.

Nessa complexidade, os saberes docentes são um importante aspecto a considerar na formação do sujeito professor, estando “enraizados em sua história de vida e em sua experiência no ofício de professor. Portanto, eles não são somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais” (TARDIF, 2014, p. 232).

Os saberes docentes vão se constituindo com a prática e com os aspectos pessoais, profissionais e organizacionais que envolvem a carreira do professor. Numa tentativa de melhor apresentar os saberes, o Quadro 1, na sequência, apresenta os principais saberes que envolvem o trabalho do professor e seus respectivos teóricos.

QUADRO 1 – Saberes Docentes

Autoria	Saber(es)	
Tardif (2014)	- <i>formação profissional</i> - <i>disciplinas</i>	- <i>curriculares</i> - <i>da experiência</i>
Saviani (1996)	- <i>atitudinal</i> - <i>crítico-contextual</i> - <i>específico</i>	- <i>saber pedagógico</i> - <i>didático-curricular</i>
Gauthier et al (1998)	- <i>disciplinares</i> - <i>curriculares</i> - <i>Ciências da Educação</i>	- <i>tradição pedagógica</i> - <i>experenciais</i> - <i>da ação</i>
Pimenta (2000)	- <i>experiência</i> - <i>conhecimento</i>	- <i>pedagógicos</i>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2016)

Os diversos saberes, compreendidos por nós como aqueles oriundos da prática, os quais o professor adquire concomitante ao exercício profissional são os responsáveis por também consolidarem o professor na carreira, ao tempo em que vão constituindo sua professoralidade. Pelos muitos saberes que o professor adquire em sua trajetória profissional, o cotidiano da profissão oportuniza ao professor a experiência de que ele tanto precisa para se desenvolver na carreira. Essa experiência engloba os saberes que tanto contribuem com sua prática profissional, saberes esses que não podem ser vistos por uma caracterização generalizada, uma vez que são utilizados em situações cotidianas do professor. Eles vão se estabelecendo à medida que o docente desenvolve sua ação educativa.

Behrens (2011, p. 444) afirma que “os professores ao optarem pela docência no ensino universitário necessitam ter consciência de que, ao adentrarem a sala de aula, o seu papel essencial é o de ser professor”. É justamente o vivenciar cotidiano da profissão e a consciência de suas responsabilidades que dão ao professor, com o passar dos anos o amadurecimento para lidar com mais segurança e sabedoria com as diversas situações que o envolvem. Em sua trajetória profissional, pelas experiências vivenciadas, os professores vão aula após aula, dia após dia se (trans)formando e, por consequência, se constituindo e tornando-se mais conscientes de suas responsabilidades profissionais.

Por essa diversidade de situações e interações vivenciadas pelo professor, incumbe-lhe uma assunção de papéis, modos de se portar e de agir de acordo com o contexto universitário no qual está inserido. A maneira de cada professor “ser e estar” professor está intimamente relacionada com suas trajetórias pessoal e profissional de formação.

A profissão docente é por sua natureza complexa e exige do professor munir-se de uma formação adequada para vivenciar as instâncias ligadas à sua atuação no ensino superior: o ensino (docência), a pesquisa, a extensão e a gestão. A docência nesse contexto de complexidade ocorre num espaço onde se dão relações diversas de ensino e de aprendizagem em que os docentes e os alunos desempenham a função de ensinar e de aprender, cujo resultado deve ser o de uma aprendizagem mútua. Nesse movimento os professores compreendem e interpretam as experiências vivenciadas, identificando suas qualidades professorais e as suas necessidades formativas oriundas do movimento particular e coletivo pelos quais vão se constituindo e edificando na carreira, ao mesmo tempo em que particularizam seu jeito de ser professor.

Esse complexo ambiente de trabalho vivenciado pelo professor requer uma postura de enfrentamento às muitas dificuldades e adversidades que vão acontecendo em sua trajetória profissional. Powaczuk e Bolzan (2009, p. 245) afirmam que o professor precisa, pois, desenvolver uma postura para lidar com o que elas chamam de resiliência docente:

[...] a capacidade de reorganização interna do sujeito da docência diante dos desafios e conflitos evidenciados tanto na organização do trabalho pedagógico como na atividade de estudo docente em que se envolve. Pressupõe o enfrentamento de situações adversas experimentadas na sala de aula, implicando a ultrapassagem dos conflitos advindos da apropriação de novas formas de saber e fazer a docência.

Corroborando com a afirmação das autoras, é nesse ambiente profissional, às vezes adverso, que o professor realiza sua prática docente e se desenvolve na carreira. Mas é preciso considerar nesse contexto da formação e desenvolvimento docente a necessidade de uma reflexão da prática e sobre a prática do professor, uma vez que ela por si só não é suficiente para o engrandecimento profissional.

Esse movimento reflexivo do professor se torna mais efetivo quando passa a ser compartilhado entre seus pares. A troca de experiências, aprendizados, a discussão sobre determinadas situações vivenciadas pelo professor com seus colegas, a interação e diálogos que se sucedem dessas relações professorais, as orientações didático-pedagógicas entre docentes, são exemplos de ações que podem oportunizar uma reflexão coletiva entre os docentes na universidade, como ressalta Isaia (2006, p. 76) ao afirmar que “as trajetórias formativas de ambos estão imbricadas e o modo como são vividas e percebidas determina o propósito pessoal/grupal e institucional de transformação e aperfeiçoamento em direção a um ideal formativo comum”. A reflexão coletiva de professores no contexto do ensino superior pode oportunizar benefícios a esses e à universidade. Mas para que isso ocorra é necessário um planejamento e uma preparação, alicerçados por atividades, encontros, orientações e materiais de apoio, de maneira a conduzir esse processo de forma efetiva.

Zabalza (2004) e García (1999) citam a necessidade da criação de um grupo de trabalho pela IES que assuma por completo as responsabilidades, os planejamentos, as ações e avaliações que se relacionam com o desenvolvimento das atividades formativas necessárias aos professores do ensino superior. A interação entre os diversos olhares sobre semelhantes situações e ações didáticas promovidas por uma ação reflexiva coletiva oportuniza um aprendizado comum e engrandecedor ao desenvolvimento profissional não de um, mas de muitos professores. Há de se ressaltar que a organização dessa reflexão de modo a envolver todos os professores em meio às ideias, aos ideais e aos objetivos comuns, promove discussões e reconstruções centradas na formação pedagógica, didática, pessoal e profissional de seus professores.

A reflexão compartilhada, embasada por um fazer pedagógico, oportuniza uma intensificação do pensamento coletivo docente (BOLZAN, 2002). Esse movimento coletivo desencadeia uma rede de interações e trocas cognitivas e socioculturais, de informações, conhecimentos, experiências, posicionamentos e opiniões que por seus entendimentos ou confrontações enriquecem a ação e a reflexão dos professores e, por conseguinte, da própria instituição.

Não podemos pensar “no processo de aprender a ser professor sem a efetivação de uma rede de interação que se caracteriza pela atividade compartilhada” (ISAIA; BOLZAN, 2008, p.37). A constituição dessa rede colaborativa

docente implica na possibilidade de se refletir e redimensionar o campo formativo dos professores oportunizando um conhecimento pedagógico compartilhado.

A ocorrência dessas pretensões recai sobre a necessidade defendida por Isaia (2001) e corroborada por nós, da constituição de espaços nas universidades para que os professores possam se engajar nas atividades destinadas à sua formação e ao desenvolvimento profissional, num ambiente divergente daquele descrito por Pimenta e Anastasiou (2014), ao afirmarem que em muitas IES inexistem espaços formativos aos professores. Nem a sala de professores ainda se faz presente em muitas instituições e, quando existem, são restritas a professores de determinados cursos. Os espaços de convivência coletiva docente estão gradativamente desaparecendo. É comum a substituição desses por salas individuais, ou se muito, compostas por dois ou três professores que se cercam em suas minúsculas salas professorais, distanciando-se cada vez mais de seus pares, de seus alunos e da própria universidade.

Nesse contexto do ensino superior, o professor vai se desenvolvendo como professor pelas suas práticas, interações e discussões coletivas com seus pares de modo levem a uma formação docente efetiva em que o conhecimento pedagógico proporcione ao professor uma melhor preparação para atuar na carreira e para refletir consigo e coletivamente acerca de sua ação docente, concomitante ao desenvolvimento de sua professoralidade.

2.2 A Professoralidade no ensino superior

O professor no início da sua carreira no ensino superior vai se constituindo profissionalmente pelas práticas e pelas formações que vão ocorrendo ao longo da carreira. Essas experiências associadas a fatores como as interações sociais e as reflexões da e na carreira e sobre esta oportunizam o desenvolvimento de sua professoralidade.

Parte da formação e prática do professor tem raízes em sua história de vida, pelas experiências vivenciadas em âmbito pessoal que passam a ter uma ligação, significado ou representação em momento oportuno no direcionamento, na escolha e no exercício da carreira de professor, apresentando-se como mediadores da produção da professoralidade. O professor é visto, pois, como alguém que segundo Tardif (2014, p. 265) “tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um

corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo umas culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”. A docência, na medida em que o professor a exerce, além de seu estabelecimento na carreira, oportuniza a esse uma personalização de sua atuação professoral, particularizando os modos como edifica sua professoralidade no ensino superior.

Pensar na professoralidade é considerar todos os saberes e aprendizados adquiridos pelo professor nos caminhos por ele percorridos nos contextos educacionais e profissionais os quais vivenciou, em que a reflexão sobre sua prática, assim como o compartilhamento com seus pares desse movimento reflexivo, é condição relevante no desenvolvimento da professoralidade, vista enquanto resultado do amadurecimento pessoal e profissional docente.

Pereira (2001, p. 32) explicita que “[...] a escolha pela docência passa, necessariamente, pela reconstituição de alguns fatos que antecedem a essa decisão”. Considera-se, nesse sentido, o contexto constitutivo do professor, os tempos e espaços vivenciados por ele, incluindo nesse percurso as experiências prévias ao ingresso na carreira, vistas como elementos influenciadores e mediadores da sua opção pela docência.

Aspectos sociais, afetivos, familiares, acadêmicos acabam por influenciar direta e indiretamente nos modos de ser, agir e pensar do professor na atuação da profissão docente, compreendida como um processo contínuo de ensinamentos e de aprendizagens que contempla indivíduos que se particularizam e se coletivizam no contexto do ensino superior.

Os aspectos pessoais, seus desejos e anseios, suas necessidades e subjetividades têm uma interferência direta em suas ações futuras no exercício da atividade docente. A socialização acadêmica enquanto aluno auxiliará na compreensão futura acerca dos saberes da profissão docente e será utilizada no exercício do magistério superior, servindo de orientação em certas situações no início de sua jornada professoral.

Entretanto, somente suas experiências prévias pessoais não são suficientes para que uma pessoa seja considerada apta para a docência. Os conhecimentos específicos de sua área de formação e as experiências profissionais por ela vivenciadas relacionados com essa formação, no caso do professor bacharel, também não são suficientes para definir um sujeito como professor, embora essa seja uma realidade no contexto das universidades.

Cunha (2000, p. 45) relata que as universidades ao mesmo tempo em que “consideram por meio de seus cursos de licenciatura haver um conhecimento específico próprio para o exercício da docência e legitimado por ela na diplomação, nega a existência desse saber quando se trata de seus próprios professores”. O que implica no fato de geralmente os professores bacharéis e até os licenciados (como continuidade formativa) não receberem das IES uma formação profissional vinculada à capacitação desses docentes para atuarem na carreira, implicando diretamente a maneira como vão se constituindo ao longo da profissão e, por conseguinte, desenvolvendo sua professoralidade.

No ensino superior o professor geralmente é caracterizado pelas competências resultantes de sua área de formação sobre a qual tem conhecimentos e domínio. Ressaltamos também, a necessidade que recai aos professores bacharéis no contexto do magistério superior de possuírem um conhecimento e uma formação pedagógica específica relacionada às suas ações nesse nível de ensino, pois, como referencia Pereira (2000), o conhecimento pedagógico oportuniza aos professores com formação bacharel adentrarem ao campo de conhecimento específico da docência que em muito contribuirá em sua atuação professoral, especialmente em sua prática cotidiana de sala de aula, apresentando conseqüentemente, um processo de ensino e de aprendizagem mais rico de conhecimentos e saberes.

Assim como a professoralidade é vista por essa característica atemporal no desenvolvimento docente dinâmico e contínuo, o professor também necessita ser visto por essa ótica, pois este é um sujeito que aprendeu, aprende e aprenderá. O professor é um “aprendente”, numa significação nossa para representar aquele que está em constante ato de aprender, em movimento de aprendizado.

A formação dos professores ao ser vista pelas instituições em sua relação direta com a prática concreta desenvolvida por eles no cotidiano universitário, considera as particularidades formativas de seus docentes, possibilitando assim a criação de espaços de diálogo num ambiente de aprendizagem contínuo.

O professor utiliza conhecimentos específicos e únicos que o individualizam e o diferenciam frente a seus pares no ambiente de trabalho, sendo conhecido pelas características pessoais que o definem enquanto docente. Essas características criam no professor uma identificação profissional pela qual as pessoas o reconhecem na carreira. E, nesse pensamento, a professoralidade docente

relaciona-se com os conhecimentos, saberes e as características pessoais e profissionais inerentes a seu campo de atuação educacional. Ela se relaciona com as crenças, atitudes, valores e atuações do professor constituídas a partir da reflexão crítica sobre sua prática, alicerçada pelas interações estabelecidas em seu contexto profissional.

A reflexão da prática profissional pelo professor enquanto componente intrínseco ao seu desenvolvimento na carreira e da sua professoralidade tem uma relação direta ao que preconiza Schön (2000) sobre a necessidade de o professor refletir na e sobre sua ação, sendo assim um “pesquisador de si”, um sujeito que reflete sua atividade docente e se reconhece enquanto produtor de novos saberes. O professor necessita refletir na ação, no momento em que esta ocorre e também desenvolver essa ação reflexiva sobre sua reflexão na ação.

É pela reflexão e ressignificação de como se constrói enquanto professor que esse vai desenvolvendo sua professoralidade, identificando em seu cotidiano profissional e pelas interações que estabelece suas necessidades formativas, observando as posturas, ações e conhecimentos que implicam uma maior atenção em prol de um ensino de melhor qualidade. O professor bacharel em Administração a ver-se como docente, reflete sua prática profissional e busca individual e coletivamente ações que contribuam significativamente na constituição de sua professoralidade. Em seu movimento reflexivo, o professor frequentemente indaga o que faz, como faz, se sabe fazer e a quem se destina seu saber. É um questionador de sua prática, compreendendo a necessidade da ressignificação sobre seus comportamentos e ações profissionais.

Os professores não devem, pois, restringir suas ações, pensamentos e reflexões ao contexto da sala de aula. Necessitam ter em mente que aquilo que desempenham nas aulas tem uma maior amplitude, a qual inclui os aspectos sociais e estruturais de seu trabalho, assim como as consequências dessa atividade profissional para com a comunidade e para si enquanto professor, contemplando também os aspectos temporais, espaciais, políticos, sociais e econômicos que envolvem sua prática docente, transcendendo assim uma compreensão limitada de sua ação professoral na universidade.

Isaia e Bolzan (2007, p. 108) afirmam que o pensamento e reflexão sobre a constituição da professoralidade dos professores do ensino superior implicam no “desenvolvimento profissional consistente, mediado por espaços institucionais nos

quais redes de interação e mediação permitem aos professores refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade do ensino [...]”. As instituições e os professores ao desenvolverem em conjunto um ambiente de compartilhamento oportunizam a socialização pelos docentes de seus pensamentos e suas vozes, momentos de exigir e ceder, avançar e recuar em meio às conexões que vão estabelecendo com seus pares em favor de um bem maior que é seu o crescimento profissional.

Corroborando com esse pensamento, Nóvoa (1997, p. 26) afirma com suas palavras que “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. E nesse movimento, acerca da experiência, destacamos Larossa (2002) ao dizer que experiência consiste naquilo que “nos passa”, ou nos toca, nos acontece e, ao nos passar, nos transforma. E, nesse sentido, o professor é tido como o sujeito responsável por sua experiência e pelas transformações decorrentes desta.

Essa contribuição ativa e passiva dos professores é necessária e relevante em seu desenvolvimento pessoal e profissional no contexto do ensino superior pelos diversos olhares, opiniões e construções formativas que podem ser estabelecidas no contexto grupal e que, por conseguinte, favorecem também a construção da professoralidade docente.

Compreendemos, pelas leituras de Isaia e Bolzan (2007), que a professoralidade relaciona-se, pois, com a reflexão sobre os movimentos cotidianos que vão constituindo o professor através das interações pessoais e coletivas estabelecidas no ambiente com o qual ele se estabelece na carreira. Sobre a própria razão do sujeito em ser e estar professor, a professoralidade se edifica relacionando-se com as condições de trabalho, as demandas sociais, as interações sociais e com as diversas situações com as quais o professor interage em seu dia-a-dia profissional no ensino superior.

Desse modo, conforme Saraiva e Lima (2011, p. 266), a formação do professor “alicerça-se na reflexão da prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores”, associado ao compartilhamento de seus pensamentos e reflexões. Este enquanto professor compreende e questiona as relações sociais,

culturais, políticas e de poder imbricadas em sua prática educacional, num posicionamento e ação reflexiva sobre seu contexto de trabalho.

O professor ao (re)pensar os modos como se desenvolve na carreira, melhor compreende a si e a como se constitui sua professoralidade, numa compreensão de “como se produz o sujeito, de como ele se constitui e se constrói dentro das práticas, de como elabora seu conhecimento e sua ação” (PEREIRA, 2000, p. 38).

Enquanto pessoa e profissional, o docente identifica ao considerar que esses dois sujeitos implicam num único ser que se desenvolve ao mesmo tempo em que realiza suas práticas de trabalho cotidiano, percebe que o professor e a pessoa do professor são inseparáveis, são um único ser que vai se constituindo pela sua trajetória pessoal e pelos muitos caminhos percorridos no decurso profissional, como afirma ISAIA (2007).

Essa inseparabilidade entre a pessoa e o profissional professor é ressaltada por Nóvoa (2009, p. 131) ao afirmar que “[...] ser professor obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ensinar e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. As palavras do autor nos levam a uma associação entre as particularidades do professor, entre a sua maneira de ser e de agir na carreira docente, em que esses modos se imbricam em favor do desenvolvimento professoral desse indivíduo. O professor compreendido em suas necessidades formativas considera as subjetividades por ele associadas à sua prática docente. Essa prática vai se constituindo pelas diversas interações que esse vai estabelecendo na carreira, assim como pelos aprendizados que ele vai incorporando à sua ação professoral.

A professoralidade se relaciona ao modo como os professores enxergam e refletem suas práticas, associa-se à maneira subjetiva como lidam com as inconstâncias e incertezas de sua prática, e com os aprendizados pessoal e profissional que vai adquirido em seu cotidiano de trabalho. A formação, a autoformação e a reflexividade são componentes intrínsecos ao professor no contexto do ensino superior e contribuem, à medida que ele vai adquirindo experiência na profissão, sobremaneira para seu desenvolvimento.

Essa experiência dá ao professor maturidade na carreira, segurança e aprendizados úteis em seu exercício profissional. O tempo proporciona a ele incorporar em sua ação docente habilidades que os auxiliam em seu cotidiano. Esse professor experiente é “[...] um pouco como um artesão, diante dos diversos

problemas concretos, ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 51).

As trajetórias profissionais pelas quais os professores se enveredam no decurso da carreira dão a ele experiências e saberes que oportunizam aprendizagens sobre a profissão, em especial quando há uma associação entre essa prática com a teoria. Isso implica na formação pedagógica do professor enquanto aspecto inerente ao seu desenvolvimento profissional. Essa formação vislumbra o professor enquanto pessoa e enquanto profissional. Ser professor é uma ação de aprendizagem que exige capacidades e habilidades específicas que dão suporte ao desenvolvimento do pensamento teórico e do aporte didático-metodológico imprescindível ao exercício profissional da docência pelo professor bacharel.

No contexto formativo dos professores trabalha-se com o grupo “um saber o quê, um saber como, um saber por que, e um saber para quê” (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p. 20) e ainda um saber a quem. Ao tomarem consciência de seus saberes, de suas responsabilidades e seu papel enquanto docentes, os professores ampliam sua visão sobre as peculiaridades da profissão e assim pensam e refletem sobre aquilo que ensinam e aquilo que aprendem, passando a desenvolverem-se e, por conseguinte, sua professoralidade, numa consideração das aprendizagens docentes, do contexto de trabalho docente e das condições temporais-espaciais em que esses conhecimentos são produzidos pelo professor no âmbito do ensino superior.

Os saberes da formação em associação com aqueles oriundos da experiência, da prática dão aos professores a possibilidade de se modificarem no decurso das muitas trajetórias vivenciadas na carreira a partir do momento em que eles passam a refletir sua prática cotidiana. Saberes resultantes das experiências do cotidiano de trabalho “são o alicerce da prática e da competência profissionais. Essa experiência é para o professor a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (TARDIF, 2000, p, 21). Os saberes da prática fundamentam as competências desenvolvidas pelos professores e as aprendizagens pedagógicas adquiridas. É também com as experiências que o professor vai constituindo a si e constituindo sua professoralidade.

O pensamento sobre a professoralidade possibilita um olhar acerca da formação e desenvolvimento do professor no contexto do ensino superior e sobre os

aspectos que influenciam sua prática docente. A reflexão sobre a professoralidade conjuga o pessoal e o profissional que constituem o professor e nos convida a conhecermos o antes, o durante e pensarmos o depois acerca da atuação docente no magistério superior, num movimento de constituição docente que engloba os conhecimentos específicos da formação para a docência e aqueles oriundos do exercício profissional pelo professor.

Essa perspectiva formativa docente nos leva a uma percepção da professoralidade a partir das ações do indivíduo para produzir-se professor através da aquisição de conhecimentos que solidifiquem e assegurem a efetividade de sua prática docente. Nesse movimento formativo docente, esse professor bacharel em Administração se estabelece na carreira gradativamente enquanto realiza sua prática profissional, adquirindo a maturidade e segurança provenientes dessa ação professoral, completando as lacunas daquilo que julgam necessário à sua atuação profissional no magistério superior.

Por esse pensamento, temos que o professor bacharel é visto como um formador de si, alguém responsável por sua formação, assumindo por conta própria as mudanças comportamentais que julga favoráveis a sua melhoria pessoal e profissional, a fim de tornar-se um professor que acredita, por suas reflexões, ser o ideal. E, enfatizando as contribuições e características da professoralidade, apresentamos no Quadro 2 conceitos desta categoria conforme segue:

Quadro 2 – Conceitos de Professoralidade

Autor	Conceito
Oliveira (2012)	O processo de construção do sujeito professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, abrangendo espaços e tempos em que o docente reconstrói sua prática educativa.
Bolzan e Isaia (2006)	Processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de um determinado campo, mas também a sensibilidade do professor enquanto indivíduo e profissional em acerca de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente.

Tardif (2014, p. 265)	Processo que o professor experimenta enquanto realiza e reflete sua própria prática.
Pereira (2000, p. 38)	É o jeito e o modo de ser que o professor concebe como via primordial para inserir-se tanto no seu campo individual, quanto na coletividade. Refere-se ao que o professor está sendo e ao que poderá vir a ser, envolvendo suas experiências, formação, saberes e aprendizagens constituídas no exercício profissional.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2016)

Fundamentados pelas conceituações explicitadas, apresentamos em decorrência da construção desta pesquisa nosso próprio conceito de professoralidade, tida para nós como um movimento dinâmico, reflexivo e ressignificativo que envolve a construção pessoal e profissional do sujeito professor pelas práticas, formações e aprendizados que o particularizam e o fazem assumir a carreira e reconhecer-se como docente, ao tempo em que compartilha com seus pares os aprendizados, saberes e experiências profissionais, contribuindo com a formação dos outros professores, com a qualidade de seu ensino, com a própria instituição e com a sociedade.

Assim, acerca da professoralidade, compreendemos que o professor edifica sua professoralidade alicerçada pelos seus modos de ser e de atuar na carreira, os quais são moldados pelos movimentos intencionais ou não, representativos de suas experiências pessoais e profissionais.

A conclusão dessa seção clarifica a relação intrínseca entre a formação e a prática docente, ressaltando a formação do professor bacharel proveniente de seu exercício professoral e a conseqüente constituição de sua professoralidade pela reflexão crítica que esse estabelece sobre sua atuação profissional.

SEÇÃO III

**PERCORRENDO O CAMINHO METODOLÓGICO:
O MOVIMENTO INVESTIGATIVO**

SEÇÃO III

PERCORRENDO O CAMINHO METODOLÓGICO: O MOVIMENTO INVESTIGATIVO

No percurso metodológico da investigação buscamos nos dos relatos dos interlocutores encontrar as respostas das incertezas e incompreensões iniciais do problema e objetivos da pesquisa.

Os caminhos metodológicos descrevem as fases que delinearam o movimento investigativo da pesquisa. Planejar e descrever as ações a tomar e os percursos a seguir contribuíram não somente para o alcance dos objetivos propostos, mas sobremaneira auxiliaram a enfrentar também os percalços que surgiram no caminhar da pesquisa.

Diante dessa intenção, este capítulo contempla o delineamento da pesquisa, a narrativa como método de pesquisa, as técnicas de produção de dados (entrevista narrativa e rodas de conversa), o cenário, os interlocutores e a análise dos dados.

3.1 Delineamento da pesquisa

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se por sua natureza qualitativa. A opção por essa abordagem esmera-se no entendimento de que esta possibilita diversos olhares sobre um fenômeno considerando as entrelinhas existentes no objeto em questão pela subjetividade característica da pesquisa qualitativa, a qual segundo (Moreira e Caleffe 2006), permite ao pesquisador transcender o intelectual, o racional, alcançando os valores, as emoções e os costumes que permeiam a vida das pessoas em seu cotidiano.

Minayo (2008) enfatiza a pesquisa qualitativa como sendo a que responde a questões muito particulares por se preocupar com as Ciências Sociais e a realidade improvável de ser quantificada. Estudos envolvendo a subjetividade das pessoas enaltecem as características e particularidades intrínsecas dos indivíduos, as quais podem pela atuação do pesquisador ser externadas, emergindo dos sentimentos e das emoções que fluem na medida em que os interlocutores contam suas histórias.

A opção pelo uso da pesquisa qualitativa ratificou-se enquanto “[...] meio para explorar e para entender as diversas impressões ou significados que os

indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 26). A abordagem qualitativa, muito utilizada nos estudos em educação, trata de questões particulares e subjetivas que dificilmente podem, por seu contexto, ser quantificadas ou reduzidas a aspectos técnicos, racionais, necessitando de uma análise não tecnicista dos muitos aspectos inseridos na realidade do objeto de estudo, o que requer um olhar mais refinado acerca das muitas variáveis presentes.

O uso da pesquisa qualitativa ocorreu pela compreensão de ser esta a mais adequada ao objeto investigado, por possibilitar uma verificação das múltiplas determinações pessoais que envolviam o fenômeno e os interlocutores selecionados para participação na pesquisa. Partindo desse pensamento, nesse estudo a opção pela pesquisa qualitativa fundamentou-se na oportunidade em investigar e mais profundamente compreender as subjetividades presentes naquilo que os interlocutores contavam acerca de suas práticas docentes, aproximando-se das crenças, sentimentos e valores que esses incutem em si enquanto constituem sua professoralidade.

Nessa perspectiva, a pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa por compreender que esta se apropria à natureza do estudo, guiada pela argumentação de Richardson (2012, p. 90) de que se constitui “na tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

A opção pela utilização da narrativa na investigação dos conhecimentos e vivências acerca da constituição da professoralidade docente no ensino superior deu-se pela possibilidade dos interlocutores descreverem livremente sobre suas experiências e aprendizados. Esse método dá ao partícipe, pelas narrativas que este escreve ou fala, a possibilidade de ter a consciência sobre si e sobre as suas experiências de vida pessoal e profissional (FERRAROTTI, 2010).

Nesse contexto, a pesquisa narrativa possibilita o registro das vivências pessoal e profissional dos interlocutores por permitir a investigação dos aspectos que constituem a formação dos sujeitos em seus diversos contextos histórico-temporais, engendrando por um campo subjetivo e concreto, para constituição da sua professoralidade. Souza (2006, p. 137) aborda a narrativa enquanto processo meta-narrativo que expressa o que ficou na memória dos narradores, estimulando a

consciência quanto às vivências constitutivas da vida docente, ressaltando as singularidades e subjetividades dos sujeitos, afirmando, pois, que:

[...] o conjunto das narrativas expressa diferentes recordações e referências, aprendizagens experienciais e experiências formadoras, na medida em que coloca o autor numa dimensão de investigador de si próprio e de sua trajetória de formação, possibilitando-lhe compreender seus percursos formativos e auto formativos ao longo da vida.

O recordar e contar produzidos pelos interlocutores nas narrativas externa, muitas vezes, uma busca em seu passado de fatos, pessoas, acontecimentos que visitam esse momento do narrar, repletos de sentimentos e significações, em que eles podem melhor compreender a si e a seus percursos formativos, ao mesmo tempo em que exige do pesquisador astúcia para perceber as entrelinhas carregadas de significados presentes na narrativa. É dar a eles a liberdade de se expressarem e externarem nas entrelinhas de suas vidas as subjetividades que preenchem o desenvolvimento de sua professoralidade.

Nessa direção, Josso (2010, p. 68) diz que “[...] a narrativa é uma construção que tem lugar num processo de reflexão”, visto que os indivíduos ao tempo que narram suas experiências refletem suas trajetórias formativas. Nesse contexto da reflexão, o estudo oportunizou aos interlocutores revisitarem suas histórias, lembranças e esquecimentos que constituem suas vidas profissionais, sempre numa relação próxima com suas vivências pessoais, emocionais, culturais, refletindo a partir delas, sua formação e atuação profissional.

As narrativas são, para Nóvoa (2009), uma espécie de padrão autobiográfico que merece atenção por possibilitar ouvir a voz dos sujeitos, em especial suas subjetividades. Ela oportuniza a reintrodução do que Couto (2009, p. 131) chama de “seta do tempo”, mostrando espaços e delimitando fatos em que os interlocutores determinam lugares e suas ações, numa história feita e contada. Esse contar e recontar temporal dos momentos, dos fatos e das pessoas aumenta as possibilidades de investigação das subjetividades engendradas nas histórias de vida dos interlocutores, o que no estudo enriqueceu a produção e a análise dos dados.

Na narrativa o pesquisador tem um envolvimento mais participativo na realidade, uma compreensão mais aprofundada e próxima da verdade sobre o objeto de pesquisa. Essa envoltura direta com o contexto investigado nos

possibilitou vivenciar as entrelinhas do objeto de pesquisa, alcançando espaços que num primeiro momento não foram percebidos, identificando aspectos, até então, não observados e que poderiam ser de rica contribuição aos resultados esperados. A pesquisa narrativa enquanto caminho metodológico aponta o que Brito (2010, p.53) ressalta:

[...] Quem escreve evoca, portanto, os contornos de sua existência, re-cria suas histórias e estabelece conexões entre passado e presente. Escrever sobre a formação, por exemplo, oportuniza a reflexão sobre o desenrolar dos processos formativos no contexto onde se desenvolvem, ou seja, no calor das experiências vividas.

Assim, corroborando o pensamento da referida autora, as narrativas nesta pesquisa evidenciaram os interlocutores, seus contextos de trabalho e formativos, que na jornada professoral do docente bacharel contribuíram para a constituição de sua professoralidade no ensino superior.

3.2 Cenário da pesquisa

O cenário da pesquisa é o Curso de Administração vinculado ao Departamento de Ciências da Administração e Informática - DCAI, da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Reis Velloso - CMRV, em Parnaíba. A referida cidade situa-se a 334 km de Teresina, capital do estado. Encontra-se localizada no litoral piauiense e atende alunos de toda a região norte do Piauí e dos estados vizinhos Maranhão e Ceará.

O Parecer de nº 57/CFE datado de 07 de fevereiro de 1969 permitiu que a Faculdade de Administração do Piauí - FAPI, com sede em Parnaíba, lócus do primeiro curso de Administração de Empresas do Piauí, iniciasse suas atividades principais e acessórias a partir do dia 03 de março de 1969.

A Faculdade de Administração do Piauí FAPI e seu curso de Administração de Empresas foram incorporados à Universidade Federal do Piauí pela Lei Federal nº 5.528, que em seu artigo terceiro estabeleceu que a FAPI passaria a ser parte da estrutura da Universidade Federal do Piauí a partir do dia 1 de março de 1971. O curso de Administração adquiriu seu reconhecimento legal por força do Decreto Federal nº 77.417 de 12 de abril de 1976.

A missão do Curso de Administração é “propiciar à sociedade a formação de profissionais na área de administração com visão, percepção e atitudes críticas da realidade econômica, política e socioambiental, com competências conceituais, técnicas e humanas, capazes de articular o conhecimento de forma sistemática com a ação profissional empreendedora, fundamentado na responsabilidade social, justiça e ética, através de uma educação integral de qualidade, ensejando a formação do cidadão preparado a viver plenamente sua cidadania”.

O curso de bacharelado em Administração na modalidade presencial funciona nos turnos vespertino e noturno oferecendo, pelo ingresso através do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e/ou do Sistema de Seleção Unificada - SISU 50 (cinquenta) vagas anuais em única entrada. O curso está estruturado no sistema de blocos, ofertando em seu currículo IV (desde o período 2013.1), a seus 263 alunos regularmente matriculados, 65 disciplinas distribuídas em oito períodos de seis meses cada, totalizando um prazo mínimo de quatro anos para a integralização das 3.060 horas (teóricas e práticas) necessárias a sua conclusão.

O primeiro corpo docente do curso de Administração, em 1969, foi composto por 16 (dezesseis) professores fundadores, todos sem formação superior em Administração, pois na época de seu início o ingresso dos professores ocorria por convite a profissionais que tinham experiência e vivência em administração nos órgãos públicos da cidade. Atualmente, o curso possui doze professores efetivos com formação específica na área, entre especialistas, mestres e doutores.

3.3 Interlocutores da pesquisa

A participação e contribuições dos interlocutores do estudo faz-se relevante por figurarem esses como os responsáveis diretos pelos dados a serem utilizados na pesquisa. Na visão de Turato (2003, p. 354), o interlocutor da pesquisa caracteriza-se como o indivíduo, “aquele que se investiga em qualquer empreendimento em que o ser humano é objeto de estudo; é o “*eu*” pensante e atuante na posição de participante como o objeto de quaisquer estudos sobre seres humanos”.

A seleção e definição dos interlocutores da pesquisa se fez oportuna na definição daqueles professores que preenchiam aos pré-requisitos estabelecidos para participação no estudo frente aos objetivos propostos, estabelecendo-se os seguintes critérios: ter formação bacharel em Administração; ser professor efetivo da

instituição, tendo concluído o período probatório; atuar em regime de dedicação exclusiva; estar lotado no curso de Administração; ministrar disciplinas específicas do curso; estar em pleno exercício do magistério superior; aceitar participar da pesquisa. Esses critérios implicaram a constituição de um grupo composto por 5 (cinco) interlocutores aptos a participarem e contribuir com a pesquisa. Buscando manter o anonimato na pesquisa, na entrevista foi requerido aos interlocutores que informassem um codinome a ser utilizado em sua identificação. Para delinear o perfil desses, a elaboração do Quadro 3, a seguir, ressaltou, a partir das entrevistas narrativas, a formação, o tempo de experiência no magistério superior e outras experiências docentes.

QUADRO 3 – Perfil dos Interlocutores

Participantes	FORMAÇÃO			Idade	Experiência no ensino superior	Outras Experiências Docentes
	Graduação	Pós-graduação				
		Especialização	Mestrado			
1	Administração	Administração	Administração	70	25 anos	- Professor de matemática para alunos do ensino supletivo (15 anos).
2	Administração e Pedagogia	Administração e Educação	Administração	38	9 anos	- Fundou e atuou numa escolinha de deveres; - Professora/diretora escola da educação infantil na zona rural de PHB (10 anos); - Professora efetiva da SEDUC e do Estado / Atuou nas duas escolas (13 anos).
3	Administração	Administração	Administração	34	8 anos	- Instrutora de jovens aprendizes no CIEE (3 anos);
4	Administração e Direito	Administração e Educação	Educação	62	15 anos	- Professora do estado nos ensinos fundamental e médio (3 anos); - Facilitadora do Banco do Brasil (10 anos); - Professora do CNEC (1 ano); - Professora da Escola de Comércio, nível técnico (2 anos); - Lecionou e coordenou o curso sequencial na UESPI (2 anos).

5	Administração	Administração	Não possui	42	16 anos	- Instrutora organizacional (10 anos).
---	---------------	---------------	------------	----	---------	--

Fonte: Dados da entrevista narrativa (2016)

A partir das narrativas caracterizamos cada um dos interlocutores com a construção de seus perfis biográficos e profissionais, o que possibilitou conhecer os aspectos que tiveram uma contribuição significativa em sua formação docente e com a constituição de sua professoralidade.

Todos os professores têm formação superior em Administração, sendo que Isis e Liziê possuem uma segunda graduação (Pedagogia e Direito, respectivamente) e também têm especialização na área de Educação. Liziê possui mestrado em educação. A graduação, a especialização e o mestrado relacionados à Educação deram aos interlocutores um pensamento, um olhar diferente do da Administração, o que, segundo Isis e Liziê, contribuiu em suas atuações como professoras.

Na perspectiva de relacionar a idade com o tempo de exercício do magistério superior, há aqueles interlocutores que ingressaram na carreira de professor universitário pouco tempo após sua graduação, tendo a docência como uma de suas primeiras experiências profissionais. A inexperiência e a ausência de uma preparação docente deixaram esses “recém-docentes” inseguros quanto a atuar como professor do ensino superior em virtude das exigências e formação esperada (conhecimento didático-pedagógico).

Por outro lado, Eduardo e Liziê têm acima de sessenta anos e suas vivências docentes no ensino superior ocorreram somente após os mesmos terem outras experiências docentes (no ensino médio e profissionalizante), as quais segundo os próprios interlocutores possibilitaram uma vivência e conhecimentos práticos acerca da docência, que oportunizaram um amadurecimento e segurança profissional que foram muito úteis quando ingressaram como professores universitários.

As interlocutoras Laís e Raimunda tiveram experiências docentes como instrutoras em empresas privadas, conduzindo treinamentos organizacionais de pessoas, enquanto Isis ministrou aulas de reforço escolar para o ensino fundamental menor e maior. Essas vivências e experiências, segundo as interlocutoras, tiveram sua parcela de contribuição quando passaram a exercer a docência universitária,

pelos diversos contextos de sala de aula favorecerem a experiência, o aprendizado, a segurança e a aquisição de características favoráveis à atuação no magistério.

3.4 Produção dos dados

A produção dos dados possibilitou ao pesquisador uma proximidade com o campo e com os sujeitos investigados. Oportunizou instigar os professores do curso de Administração a narrar, escrever, discutir e pensar sobre si, sobre sua formação docente e sobre sua professoralidade.

Neste estudo, as técnicas empregadas para a produção dos dados foram a entrevista narrativa e a roda de conversa, descritas na sequência. Primeiramente optamos pela narrativa docente, a qual possibilitou aos professores relatarem os acontecimentos de suas vidas pessoal e profissional que concorriam para a constituição da professoralidade. Após esse momento particular de narrativa pelos professores, passamos às rodas de conversa para o compartilhamento de pensamentos e experiências em que eles, agora em grupo, partilharam entre si ideias, posicionamentos e reflexões acerca da constituição da professoralidade.

3.4.1 Entrevista narrativa

A entrevista narrativa apresentou-se como um método que possibilitou explorar as subjetividades presentes nas histórias de vida dos interlocutores por nos permitir dialogar, estimular e persuadir o entrevistado a rememorar questões e aspectos de muita valia e contribuição aos resultados da pesquisa.

Um momento propício para estimular o informante a narrar os diversos fatos de suas experiências de vida que por ventura viessem a ser considerados relevantes no contexto investigativo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008). Na entrevista narrativa as interferências do pesquisador são mínimas, deixando os informantes à vontade em suas falas ao realizarem suas narrativas.

A entrevista narrativa apresenta como característica a subjetividade daquilo que é contado, numa produção particular carregada de sentimentos que acabam por individualizar o sujeito que a conta. Nela se pode encontrarm informações explícitas e também implícitas, as quais em suas entrelinhas opiniões muitas vezes

mascaradas por aqueles que a contam em virtude dos interesses e das relações de poder que se constituem ao longo do processo de recolhimento dos dados.

Por meio dessa técnica queríamos que os professores construíssem suas narrativas acerca de suas experiências docentes, ressaltando os percursos pessoal e profissional formativos de suas professoralidades. Nos encontros individuais foi solicitado aos interlocutores que informassem um codinome, cuja função foi a de prezar com a manutenção de sua integridade e anonimato. Além disso, os mesmos foram esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa e de como essa seria conduzida pelo pesquisador.

No momento da entrevista, antes de seu início, a realização de uma identificação prévia do interlocutor solicitando deste nome (fictício/codinome), idade, nível de escolaridade, tempo de exercício da docência superior, outras experiências docentes, contribuiu na elaboração e análise do perfil dos professores (Quadro 3).

No início das entrevistas apresentamos a seguinte questão gerativa: rememore sua prática docente narrando os fatos de sua história de vida pessoal e profissional a partir do nascimento, passando pela escolha da profissão até os dias atuais, ou seja, descreva sua trajetória pessoal e profissional abordando os aspectos: como se tornou professor(a); que ou quais influências recebeu; quais momentos e/ou vivências foram marcantes; que pessoas influenciaram em suas escolhas profissionais; o que mudou em você (pensamentos, ações, posturas) ao longo do exercício da profissão. Essa questão gerativa direcionava o interlocutor ao objeto central da investigação, e, no caminhar das narrativas, quando oportuno, instigávamos os interlocutores a continuar com a produção dos dados, não havendo uma definição de tempo para o término dos relatos.

As entrevistas, mediante autorização dos interlocutores, foram gravadas e posteriormente transcritas. Segundo Chizzotti (1991), a entrevista quando feita por meio de um gravador evita a perda de informações importantes para a pesquisa, apresentando-se como um recurso adequado ao registro dos dados necessários para o desenvolvimento do estudo.

A opção pela transcrição das entrevistas da forma como foi dito pelos interlocutores, sem que modificássemos qualquer palavra, simplesmente relatando os enunciados, deu-se por ser mais proveitoso, de acordo com Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), quando é o próprio pesquisador quem recopia a história por ser ele quem vivenciou as entrevistas.

As entrevistas oportunizaram o conhecimento da história profissional dos cinco interlocutores e a relação que eles estabelecem entre os acontecimentos relatados e a constituição da professoralidade. Apesar de a entrevista narrativa ter apresentado contribuições significativas ao estudo, somente sua utilização não preencheu as necessidades da investigação, uma vez que essa, por dar-se individualmente, acabou por não entrelaçar as particularidades dos professores.

Assim, a seguir apresentamos a roda de conversa enquanto técnica de produção de dados também utilizada nesse estudo, por entendermos que era necessária a socialização entre os interlocutores das informações, singularidades, vivências, conhecimentos e crenças por eles descritas, resultando em dados com novos olhares, opiniões, posicionamentos e consequência do entrelaçamento de suas vidas docentes.

3.4.2 Rodas de conversa

A roda de conversa enquanto técnica de produção de dados oportunizou pela interação grupal descobertas coletivas significativas na construção dos resultados da pesquisa. Um momento de diálogo entre indivíduos acerca de suas particularidades, permitindo a esses a exposição somente daquilo que julgassem pertinente à discussão. Como bem colocam Afonso e Abade (2008, p. 40), a “roda de conversa se constitui em uma situação de diálogo entre sujeitos que têm uma história e uma singularidade. Não visa a uma conversa estereotipada e impessoal”.

O diálogo entre os interlocutores favoreceu a troca de informações, de opiniões, em que os diversos olhares e pensamentos se entrelaçam, constituindo uma teia de sentimentos, emoções e reflexões. As rodas representaram os momentos em que os interlocutores se reuniram com a intenção de discutir acerca da pesquisa, o seu objeto de estudo, seus objetivos e suas contribuições, guiados pelo referencial teórico em voga e pela metodologia da pesquisa, dando às rodas um caráter científico.

As rodas oportunizaram a reflexão acerca das discussões e sobre suas práticas na carreira, caracterizando-se num momento de formação e auto formação. Nascimento e Silva (2009, p. 1) veem a roda como um “método de participação coletiva de debates acerca de uma temática através da criação de espaços de diálogo nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e

a si mesmos”. As rodas possibilitaram a participação espontânea dos entrevistados norteados por um guia orientador formado por mecanismos que facilitam o diálogo com a intenção de deixar os interlocutores à vontade e desinibidos a contribuírem livremente e prazerosamente durante a realização dos encontros.

A interação com os outros, a troca de informações, de olhares, de posicionamentos leva os interlocutores a um processo reflexivo voluntário e involuntário num movimento contínuo de construção e reconstrução da temática. Carpes (2012) afirma que a roda de conversa consiste numa construção grupal de conceitos e pressupostos através da desconstrução de saberes pré-definidos pela reflexão dos diversos pensamentos, posicionamentos e percepções dos membros interlocutores.

Os dados produzidos a partir da roda de conversa facilitaram a interação entre os interlocutores por essa caracterizar-se como uma entrevista de grupo, não no sentido de um contexto fechado com perguntas e respostas, mas numa via de diversos sentidos onde os indivíduos são estimulados constantemente a participar, como ressaltam Melo e Cruz (2014) ao afirmarem que a roda de conversa permite aos interlocutores expressarem suas impressões, conceitos, opiniões e concepções acerca da temática em questão, estimulando reflexões sobre o que se discute.

Esses momentos são relevantes para a produção dos dados em meio às subjetividades oriundas das discussões e posicionamentos, constituindo-se numa riqueza de dados. Por essa interação coletiva, Gaskel (2002, p. 79) define a roda de conversa como “um debate aberto e acessível a todos [cujos] assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de *status* entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional”. A esse respeito, Gatti (2005) complementa que alguns aspectos são fundamentais na condução de uma roda de conversa: manutenção no foco do assunto em questão; conservação de um clima confiante, ameno e aberto às discussões e emissão de opiniões.

A realização das rodas foi oportuna, pois viabilizaram extrair do grupo as informações necessárias e voltadas aos objetivos da pesquisa, confirmando que a roda de conversa se constitui num momento relevante, desde que os interlocutores discutam e compartilhem de forma livre suas opiniões e sentimentos sobre a temática. Esses encontros grupais colaboraram na promoção de reflexão, formação,

autoformação, uma revisitação à história profissional, à prática pedagógica e à trajetória profissional dos professores da pesquisa.

Os estímulos às discussões, o direcionamento dos diálogos e a condução do processo que oportunizamos nesses encontros tiveram relevante contribuição para a produção dos dados e para deixar os interlocutores mais livres e dispostos a colaborar com a pesquisa. Assim, as rodas de conversa constituíram-se em momentos em que o grupo de professores, apoiados por nossa condução, interagiu acerca de uma temática, sentindo-se livres a participar e contribuir.

Ao todo foram realizadas quatro rodas de conversa (Apêndice B), as quais se voltaram à constituição da professoralidade do professor bacharel em Administração que atua no ensino superior. A primeira roda foi de mobilização com o objetivo de apresentar a pesquisa (objetivos, metodologia e outras informações pertinentes) aos interlocutores e convidá-los a participar, ratificando suas presenças com a assinatura dos termos da pesquisa (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Certos dos propósitos da pesquisa, os termos foram assinados, em concordância, por todos os cinco interlocutores.

Nesse encontro realizamos uma apresentação em slides acerca da proposta da pesquisa. Construimos também, em comum acordo com os interlocutores, o cronograma das entrevistas e das demais rodas de conversa. Foi criado, por meio de um aplicativo telefônico, um grupo de comunicação com todos os interlocutores destinado a tratar sobre as entrevistas, próximas rodas, informações, dúvidas que ocorriam e quaisquer outras comunicações necessárias.

A segunda roda objetivou apresentar a temática da “Professoralidade no ensino superior” e refletir sobre sua constituição na perspectiva dos professores. Iniciamos com uma apresentação dialogada da temática (20 minutos) e, em seguida, projetamos um vídeo para sensibilização e reflexão acerca do papel docente e do aprendizado que ocorre no cotidiano profissional. Continuamos com uma dinâmica de grupo que permitiu reviverem suas histórias de vida em busca de acontecimentos que tivessem uma forte ligação com sua profissão. Feito isso, partimos para um momento de diálogo coletivo através da seguinte pergunta: Como eu me constituo professor do ensino superior? À medida que cada membro respondia ao questionamento, colocações e discussões iam surgindo e reflexões ocorriam.

Com o findar da dinâmica, um dos indivíduos do grupo leu um trecho do livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes, de Fox (1995), para que refletissem sobre a

memória e o quanto ela possibilita o armazenamento e o resgate de lembranças que em algum momento tiveram e/ou têm uma significância em nossas vidas, bem como enfatizar as contribuições das muletas, tidas como objetos que auxiliam nesse resgate de momentos, pessoas e/ou fatos que de certo ficam “arquivados” na memória. Por fim, foi criado um momento de relaxamento (música) para reflexão sobre o encontro.

A terceira roda teve como objetivo discutir as concepções da professoralidade e práticas docentes no ensino superior. Para tanto, realizamos uma dinâmica de grupo intitulada de “Teia da vida, histórias que se entrelaçam”. Assim, foram apresentadas ao grupo as seguintes questões: 1. O que é ser professor no ensino superior?; 2. Quais aspectos no desenvolvimento da prática docente marcam/marcaram sua professoralidade no ensino superior?; 3. Quais investimentos têm feito em seu percurso profissional?; 4. Qual a relação da minha prática docente com a professoralidade?; 5. Modifiquei algum aspecto da minha prática docente em consequência do que já vivenciei como professor do ensino superior? Como? Por quê?; 6. Quais aspectos de sua ação docente concorrem para o desenvolvimento da sua professoralidade?

Apresentados os questionamentos, entregamos um novelo de lã ao professor que inicialmente se inclinou a responder à primeira pergunta. Depois de comentar, ele segurou a ponta do fio de lã e entregou o rolo a outro interlocutor que comentou algo ou respondeu à pergunta na sequência, ficando claro que poderiam se pronunciar em qualquer momento em que se sentissem dispostos a fazê-lo. À medida que as respostas e os comentários iam ocorrendo, o novelo ia transitando por entre os professores, emoldurando um entrelaçado de suas considerações, retratando a conexão entre suas vivências, aprendizados e reflexões ao longo das suas atividades de professores no ensino superior.

Na quarta roda de conversa trouxemos o objetivo de descrever as condições de exercício do magistério superior ressignificadas a partir do desenvolvimento da professoralidade. Partindo da letra da música “Infinito particular”, iniciamos uma discussão sobre as condições de atuação profissional dos interlocutores no ensino superior, somada a uma reflexão de como eles se percebiam na carreira e quais as suas pretensões, visto que cada um deles tem sua própria história de vida.

O planejamento das rodas demandou uma dedicação teórica para uma melhor compreensão de como pensar a execução desses momentos de grupo,

sempre atentando para o objeto de estudo e para os objetivos da pesquisa, pois manter o foco naquilo que investigávamos era fundamental. Além de discussões sobre os temas estabelecidos, esses momentos coletivos oportunizaram aos professores da pesquisa uma reflexão sobre suas carreiras docentes e nos exigiu constantes indagações, ações e avaliações sobre a execução do processo grupal de produção dos dados.

Atuar como pesquisador e condutor das rodas de conversa nos permitiu uma formação e uma transformação tanto pessoal como profissional, das quais no início da jornada não tínhamos noção. Olhar e compreender novas perspectivas sobre a ótica dos interlocutores acerca do desenvolvimento de sua professoralidade nos remeteu a refletir e questionar sobre a necessidade desses professores bacharéis de uma formação específica para a atuação docente enquanto ação contínua e paralela em suas carreiras, assim como a necessidade de um diálogo mais próximo entre esses e as IES.

Percebemos com a realização das rodas que além de necessário, é muito enriquecedor que o professor bacharel que atua no ensino superior converse com seus pares acerca de suas caminhadas profissionais, oportunizando uma partilha de conhecimentos, vivências, práticas, sentimentos, opiniões e contradições, gerando uma reflexão sobre a constituição desse professor ao longo da carreira e, por conseguinte, na produção de sua professoralidade.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

Nessa fase, pretendendo a organização e sistematização das informações enquanto percurso natural e facilitador do processo analítico dos dados, optamos pelo método de análise de conteúdo que, segundo Moraes (1999), é uma metodologia de pesquisa utilizada na descrição e interpretação dos conteúdos de documentos e textos, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas. A análise possibilita uma reinterpretação daquilo que é contado e a compreensão de seus significados além de uma leitura comum. A pretensão com esse tipo de análise foi a de encontrar, em meio às narrativas, as singularidades que se entrelaçavam, as características particulares que se assemelhavam às dos outros interlocutores, num movimento particular e ao mesmo tempo coletivo de desenvolvimento da professoralidade.

Bauer e Gaskell (2002) referem que a análise de conteúdo não é a última palavra em nenhum texto, mas um encontro objetivado pela sistematização em direção a outros textos e atividades de pesquisa.

A análise de conteúdo é um movimento de semear outras e novas opiniões, considerações, interpretações acerca de um objeto, de forma que se perceba a possibilidade de novos olhares. Bardin (1977) define análise de conteúdo como uma reunião de técnicas de análise de comunicação que busca, através de uma sistematização de procedimentos e da descrição do conteúdo relatado, realizar deduções acerca das condições de produção e/ou recepção dessas mensagens.

O propósito é o de realizar inferências sobre os aspectos sociais e particulares presentes no que está dito. Essa técnica de análise dá um sentido ao conjunto de fatos recolhidos sem reduzir a riqueza das significações. A aspiração consistiu em identificar e analisar os dados não quantificáveis (emoções, impressões, entendimentos, significados e motivações) do grupo da pesquisa frente ao tema/problema.

Em pesquisas qualitativas, a elaboração de indicadores emerge da organização das evidências que vão surgindo mediante a produção dos dados, resultando em indicadores definidas a *posteriori*, consequência do entrelaçamento dos resultados da investigação, do conhecimento adquirido no campo da pesquisa e do aporte teórico.

Nesse estudo, a emersão de indicadores seguiu de premissas gerais para premissas singulares, particulares, ressaltando aqueles aspectos individuais que oportunizaram uma caracterização coletiva dos interlocutores.

A análise foi norteada pelas orientações de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999, p. 107), para os quais o “fim da análise de conteúdo é por em evidência as constantes das histórias de vida, as regularidades que constituem o fundo comum das respostas dos sujeitos”. Assim, tomando por base a sistematização da análise proposta pelos autores citados, disposta respectivamente, (pré-análise, clarificação do *corpus*, compreensão do *corpus*, organização do *corpus*, organização categorial, somatório das narrativas: análise do conjunto de *corpus*), o processo de análise desenvolvido no estudo está exposto no Quadro 4:

QUADRO 4 – Atividades de análise dos dados

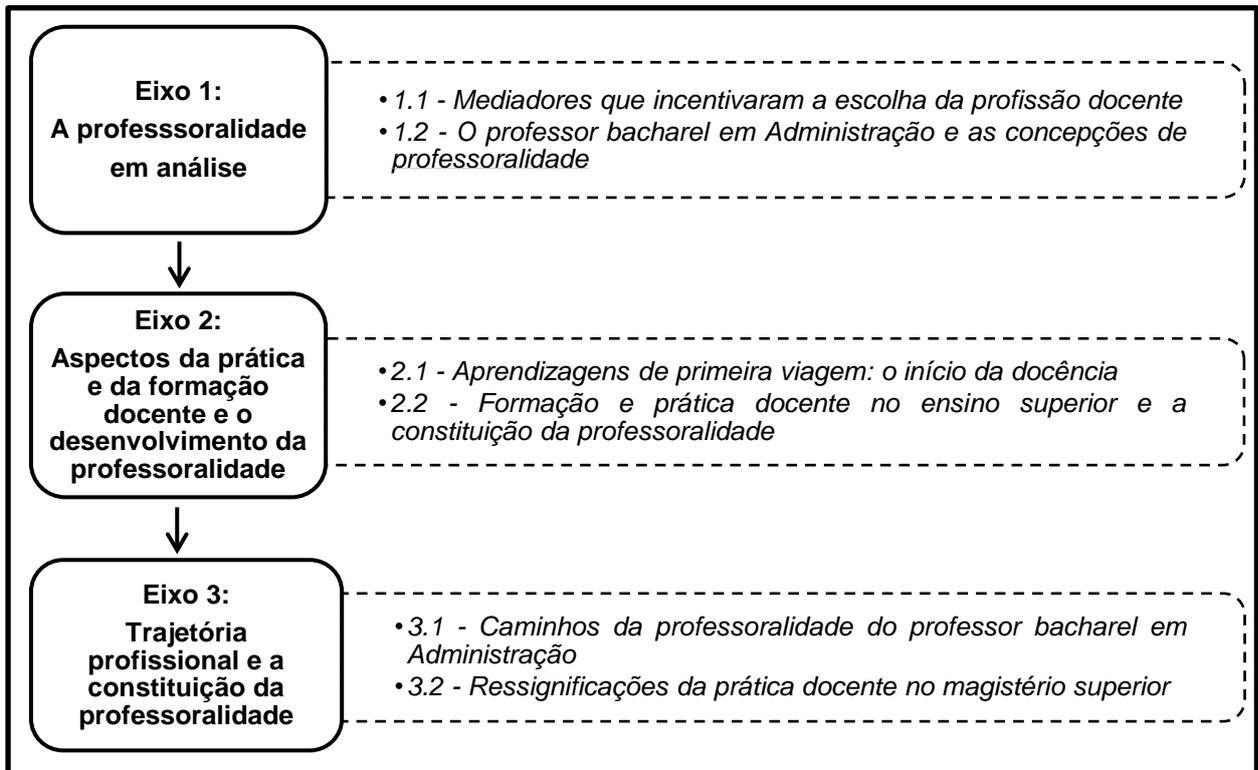
Etapas (POIRIER, 1999)	Descrição	Ações realizadas
Pré-análise	Classificação dos documentos; Transcrição. Escuta atenta e leitura repetida.	Organização e classificação dos documentos por tipo de instrumento. Transcrição das entrevistas e das rodas de conversa mantendo a originalidade das falas. Escuta e leitura atenta das transcrições, identificando as palavras, frases ou trechos semelhantes ou com distanciamento de ideias, destacando-os por cores diversas.
Clarificação do corpus	Redução da abundância do corpus, suprimindo partes desnecessárias para iniciar a elaboração do léxico- <i>thesaurus</i> .	Relato do perfil dos participantes da pesquisa (formação; tempo de experiência no ensino superior, outras experiências docentes). Disposição das palavras/trechos das narrativas que tratem do mesmo tema/assunto ou categoria.
Compreensão do corpus	Elaboração do léxico- <i>thesaurus</i> : voltar ao texto e identificar termos carregados de sentido e pessoais.	Estabelecimento das palavras, termos ou expressões mais comuns usadas pelos participantes. Definição dos indicadores <i>a posteriori</i> emergentes.
Organização do corpus	Definição das grelhas de análise.	Elaboração das grelhas de análise com o estabelecimento de indicadores <i>a posteriori</i> .
Organização categorial	Agrupar os fragmentos de textos, detectando os núcleos de cada indicador.	Elaboração do mapa categorial.

Fonte: Poirier; Clapier-Valladon; Raybaut (1999)

A análise e interpretação dos dados foram embasadas pelo arcabouço teórico consultado, que, guiado pelos objetivos do estudo, oportunizou a investigação da constituição da professoralidade de docentes bacharéis que atuam no ensino superior.

Enquanto resultado da aproximação e familiaridade com os dados produzidos, deu-se a sistematização de três eixos temáticos emergidos a partir das entrevistas narrativas. Esses eixos foram subdivididos em indicadores para melhor procedermos à análise, conforme descrito na Figura 1:

Figura 1 – Eixos de análise



Fonte: Dados da entrevista narrativa e da roda de conversa

Definidos os eixos e seus respectivos indicadores, passamos à análise dos dados na próxima seção, intermediada pelos autores que tratam do tema, voltando-se para a discussão e reflexão dos dados das narrativas com o intuito de adquirir melhor compreensão acerca do objeto de estudo.

SEÇÃO IV

**MEDIADORES E CONCEPÇÕES DA PROFESSORALIDADE
DE BACHARÉIS EM ADMINISTRAÇÃO**

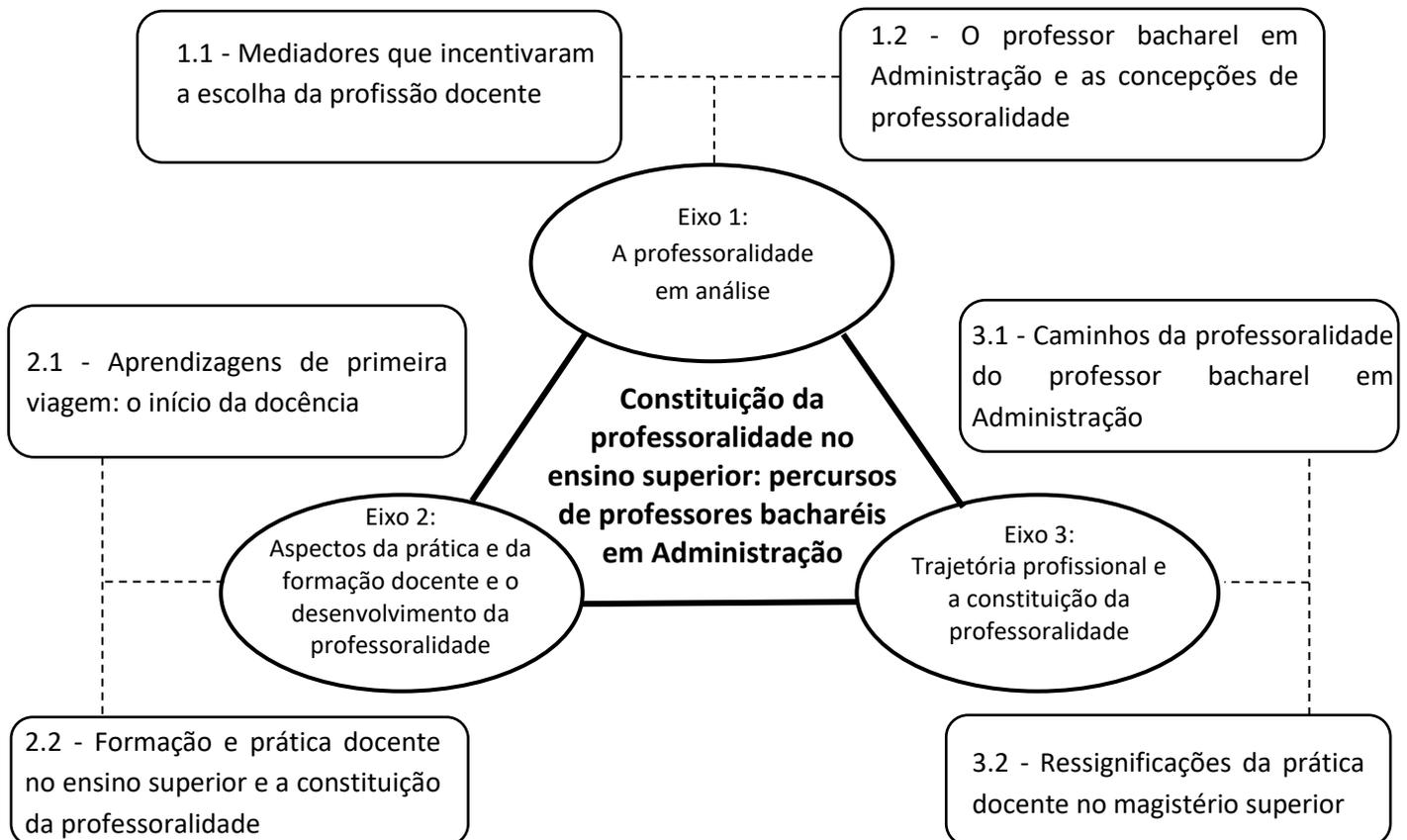
SEÇÃO IV

MEDIADORES E CONCEPÇÕES DA PROFESSORALIDADE DE BACHARÉIS EM ADMINISTRAÇÃO

Essa seção apresenta a análise dos dados produzidos na investigação no campo da pesquisa. A proposta organizativa da análise fluiu dos achados da pesquisa, os quais nos permitiram a organização dos dados, uma vez que esses anunciaram semelhanças e convergências nas narrativas identificadas a *posteriori* e que possibilitaram a definição dos eixos de análise.

Os dados foram organizados em eixos analíticos que emergiram do movimento de análise das narrativas produzidas individualmente pelos interlocutores da pesquisa nas entrevistas (Ent) e nas rodas de conversa (RdC), cujas unidades de análise estão organizadas em três eixos e seus respectivos indicadores, conforme ilustra a Figura 2.

Figura 2 – Eixos e indicadores de análise dos dados



Fonte: Dados da entrevista narrativa e das rodas de conversa

Considerando a constituição da professoralidade do professor bacharel em Administração, evidenciada nas narrativas construídas pelos interlocutores do estudo e delineada na Figura 2, apresentamos três eixos de análise, assim denominados: Eixo 1 - A professoralidade em análise; Eixo 2 - Aspectos da prática e da formação docente e o desenvolvimento da professoralidade; Eixo 3 - Trajetória profissional e a constituição da professoralidade.

No primeiro eixo discutimos os contextos e as condições em que a professoralidade vai se constituindo, ressaltando os mediadores que balizam e influenciam na produção da professoralidade, bem como a concepção desta pelo professor bacharel em Administração. A análise realizada no segundo eixo contempla os aspectos da prática docente que concorrem para o desenvolvimento da professoralidade, ressaltando as aprendizagens de primeira viagem oriundas do início da carreira, assim como a relação entre a formação e as práticas docentes com a constituição da professoralidade. Imbricados nessa produção da professoralidade docente, o terceiro eixo analisa a trajetória profissional e as ressignificações da prática docente no magistério superior. Feitas estas considerações introdutórias, analisamos na sequência os dados produzidos na pesquisa a partir dos eixos de análises.

4.1 Eixo 1 - A Professoralidade em análise

Neste eixo, analisamos a professoralidade do professor bacharel em Administração que atua no ensino superior, evidenciando os aspectos da produção e concepção de professoralidade, a qual representa os modos de ser e de estar do sujeito na carreira docente, relacionados diretamente com as experiências de vida pessoal, com a formação pré-profissional e profissional, com o exercício da profissão alicerçado pelos saberes da prática, por compreendermos que as histórias pessoais e profissionais do sujeito professor, articuladas com sua formação profissional constituem a si e à sua professoralidade.

A análise das narrativas dos interlocutores possibilitou a definição de dois indicadores: 1 - Mediadores na produção da professoralidade, abordando os aspectos que despertam e possibilitam ao professor direcionamentos na carreira docente; 2 - O professor bacharel em Administração e as concepções de

professoralidade, tratando das compreensões docentes acerca da constituição da professoralidade no ensino superior.

4.1.1 Mediadores que incentivaram a escolha da profissão docente

A partir da leitura dos relatos percebemos as influências e incentivos que os interlocutores receberam para a carreira docente, embora essa não tenha sido, inicialmente, a opção profissional destes, como ficou evidenciado nas narrativas. Os interlocutores têm formação bacharel em Administração, o que demonstra que a docência não fazia parte de um plano inicial de atuação profissional.

Nas entrevistas, afirmam os interlocutores que em determinadas situações ou momentos profissionais foram direcionados para a docência, seja por uma imposição familiar/profissional ou por uma oportunidade de seus ambientes de trabalho, sendo essas atividades docentes atreladas a outras atuações profissionais em empresas enquanto administradores, como enfatizam em suas narrativas.

As narrativas realçam, no contexto das histórias contadas por cada interlocutor, que aquilo que somos e nos tornamos enquanto pessoa e profissional (professores) é constituído por nossas histórias de vida familiar e da nossa formação. Essa constatação é evidenciada quando os interlocutores ressaltam as pessoas, as épocas e os lugares que contemplam sua vida pré-docente e docente, realçando o entrelaçar desses momentos da vida.

Pela complexidade do processo de ser e tornar-se professor, entendemos oportuno e necessário analisarmos os aspectos mediadores da produção da professoralidade para esclarecermos as singularidades e particularidades que envolvem a constituição de cada interlocutor no contexto do ensino superior. Desse modo, apresentamos as narrativas professorais de Eduardo, Isis, Laís, Liziê e Raimunda sobre os mediadores relacionados à produção da professoralidade dos professores bacharéis em Administração.

Eu trabalhei por muitos anos numa empresa do Sistema S e, em certa oportunidade, passei a trabalhar com Recursos Humanos tendo muito contato com professores, palestrantes e isso foi me aproximando da realidade da sala de aula. Chegou então uma época em que passei a ministrar aulas e palestras na instituição e desde então não parei mais. Essa foi uma época que me incentivou e me direcionou para ser professor. A docência em minha vida demorou

um pouco a ocorrer, especialmente no ensino superior. [...] as experiências de quando eu era estudante também me auxiliaram quando me tornei professor. Nem passava pela minha cabeça ser professor, mas meu irmão falou de um local que estava precisando de professores de matemática. Nunca havia entrado numa sala de aula como professor, mas fui, e lá fiquei por 15 anos. [...] Outra oportunidade marcante foi quando eu me aposentei ainda novo e as pessoas ficavam perguntando o que eu iria fazer da vida. Então de tanto perguntarem eu fiz o concurso da universidade e cá estou eu. Mas confesso que ser professor com uma formação de administrador não é tarefa das mais fáceis. (EDUARDO - Entrevista Narrativa)

As motivações que nos levam a escolher a docência como profissão são diversas uma vez que em nossa sociedade infelizmente ser professor implica num retorno financeiro e em reconhecimento social que quando conseguidos, vêm à custa de muito esforço e dedicação. Nesse sentido, o interlocutor Eduardo, em sua narrativa, evidencia o encaminhamento recebido para tornar-se professor. Apresenta os contextos e caminhos presentes em sua vida que o conduziram para o exercício docente. Citas experiências que referendaram o exercício do magistério, no despertar de um interesse e de sua vontade em querer ser professor, numa identificação particular com a docência, respaldadas pelas experiências e olhares de sua vida discente, em que alguns de seus professores serviram de exemplo a considerar em sua atual atuação professoral.

Esse movimento de considerar ou não em suas formas de trabalhos a conduta de seus mestres da vida escolar pelos interlocutores é vista como positiva por García (1999a), para quem essa reprodução acrítica é comum nos professores iniciantes, sendo esta imagem/exemplo um componente balizador de sua atuação professoral. Muito do que os professores aprendem para assumir a carreira, especialmente no início: como agir, portar-se, relacionar-se, tem uma ligação direta a suas experiências como alunos ou como profissional da área técnica.

Em sua narrativa, ressalta Eduardo que a convivência com professores e com o ambiente professoral em sua atividade profissional de administrador foi um estímulo para seguir a carreira docente. Conhecer e se aproximar do cotidiano acadêmico dos professores despertou seu interesse para ser professor. O interlocutor deixa clara a casualidade em sua iniciação docente, num cenário de dificuldades iniciais para atuar como professor, que aos poucos foi sendo conquistado, passando a docência a ser sua principal atividade de trabalho.

A experiência que foi adquirindo enquanto professor de nível técnico e fundamental serviu de base e suporte para quando o mesmo tornou-se docente do ensino superior. Relata Eduardo que sua experiência como docente de Administração não foi imediata e o quão difícil foi atuar na docência com uma formação específica para ser administrador, refletindo as limitações, especialmente no início da carreira, relacionadas com a necessidade de uma formação direcionada para a docência.

A decisão em vivenciar a docência oportuniza ao interlocutor a concretização de um interesse profissional associado a uma gama de incertezas e angústias existentes pela lacuna formativa para a docência. Assim, as narrativas de Eduardo apontam a sua consciência acerca das dificuldades existentes no exercício do magistério, num sentimento implícito de solidão e desamparo, encontrando-se envolvidos pelos problemas oriundos dos primeiros passos na vida de professor.

Esse sentimento de solidão pedagógica, como já referenciamos, é definido por Isaia (2006) como o desamparo vivenciado pelo professor do ensino superior frente ao despreparo didático-pedagógico para sua atuação professoral. Nas narrativas analisadas, além da solidão, a ausência de uma formação específica fez falta, entretanto não foi um fator determinante no avançar da carreira, por todos ainda estarem exercendo a docência, o que também não implica em afirmar que essa condição os fez professores melhores somente pela realização da prática cotidiana em sala de aula, uma vez que a formação específica para a docência também é fator relevante na constituição do professor.

O interlocutor, conforme relata, não demonstra pela própria escolha da graduação em Administração, interesse inicial em tornar-se professor. Contudo, os caminhos e os percalços da vida que se sucederam oportunizaram escolhas e determinaram ações que provocaram mudanças em seus modos de ser e de atuar profissionalmente que implicaram na escolha da docência como profissão.

A esse respeito, a literatura informa que à medida que o indivíduo vai amadurecendo, tomando consciência de suas ações, responsabilidades, pensando em seu futuro e consolidando-se como indivíduo adulto e responsável por seus atos, a docência passa a ser tida como uma opção profissional ao futuro professor, possibilidade essa de atuação professoral que muitas vezes vem sendo desenhada pelos mediadores que predispõem para a docência (Behrens, 2011). Para Eduardo, o ingresso na carreira de professor do ensino superior ocorreu de maneira

circunstancial, não sendo esta a escolha fim que buscara no início de sua vida profissional, retratando de fato, mais uma oportunidade de trabalho.

Os trechos da narrativa da interlocutora Isis abordam as influências docentes recebidas na infância e dos direcionamentos para tornar-se professora.

Na minha infância duas professoras foram marcantes, pois o trabalho em sala era muito organizado e feito com amor e carinho. Também foram marcantes as metodologias diferenciadas de incentivo a leitura e a interpretação. Ainda hoje me lembro delas e seus exemplos sempre me fizeram olhar para a carreira de professora como meu desejo para o futuro. Na verdade a minha vida toda de estudante também foi me mostrando um pouco mais de como era ser professor. Acabei tornando-me professora, inicialmente de crianças e depois, pelo meu interesse em gestão, fiz Administração e fui então para o ensino superior. [...] Fiz a Escola Normal e quando terminei comecei a fazer o terceiro ano adicional que dava uma licença pra ir até o quinto ano. Então, quando eu estava terminando o terceiro ano adicional tive que desistir para trabalhar no comércio e ajudar a família. Mesmo com dificuldades fiz um concurso da prefeitura e fiquei entre os classificáveis, esperando quem sabe um dia ser chamada. [...] Então eu fui indicada para ser diretora de uma escola da zona rural, sem nenhuma experiência. Aí começou minha vida de professora. (ISIS - Entrevista Narrativa)

A interlocutora ressalta a admiração das crianças por seus professores e a influência indireta que esse apreço pode despertar na opção futura pela docência, por na infância ser comum a aproximação e afeto das crianças por suas professoras e por parentes docentes, sendo influenciadas ou estimuladas a quem sabe no futuro tornarem-se professores, os quais pelo conhecimento e postura são vistos como pessoa/profissional a seguir.

Nos relatos dos interlocutores é evidenciado que passaram a exercer a docência em momentos postergados de suas carreiras. Ressalvamos, a interlocutora Isis, a qual desde o início de sua vida profissional teve a docência atrelada a sua rotina de trabalho, até mesmo por sua formação na área de educação. Dentre os mediadores que predisõem à docência, Isis destaca o período em que foi aluna como um grande aporte ao seu interesse em ser professora e no modo como exerce a profissão, pois aspectos como posturas, habilidades, comunicação com os alunos, o devir docente, figuram no germinar de um interesse futuro em tornar-se professor, pelo exemplo e inspiração de suas professoras.

Os achados evidenciam que professores foram formados por outros professores, os quais em algum momento foram exemplo para esses quanto às

maneiras de estruturar e ministrar uma aula, à como portar-se e a ser professor. Partindo da ótica de que educar é educar-se, concordamos com Charlot e Silva (2010, p. 57) que “é impossível educar-se, se não se é educado por outros homens”. Professores formam outros professores e influenciam diretamente e indiretamente nesse movimento de construção e reconstrução da trajetória professoral.

O incentivo pelo exemplo ressaltado por Isis não se dá somente na escolha da docência, mas pode também servir de exemplo para práticas de sala de aula e posturas profissionais. Isaia (2006) nos faz compreender que a professoralidade do professor atém-se a especificidade deste em sê-lo por meio das ações engendradas nos comportamentos, valores e atitudes. Está relacionada com as características subjetivas dos professores, repletas de influências de pessoas e ocasiões que vão moldando esse sujeito em sua atuação docente.

As vivências escolares na infância e ao longo da jornada acadêmica podem despertar nos indivíduos o interesse pela docência e dar a esses possíveis futuros professores condições práticas de, quem sabe, ainda em suas épocas de estudantes, iniciarem uma preparação indireta para assumirem a docência enquanto profissão. O professor, por ser ao contrário dos outros profissionais, imerso em seu futuro espaço profissional de trabalho por cerca de vinte anos, sem embora pensar ou começar a trabalhar ativamente como docente, estabelece uma aproximação cotidiana com seu futuro ambiente de trabalho, ocasionando assim, um possível interesse prévio pela carreira no magistério.

Esses aprendizados constitutivos do ser professor vão se solidificando ainda mesmo antes deste iniciar na carreira. Influências essas que em determinados momentos da vida desse indivíduo farão sentido e irão se conectar em pontos que darão a ele os caminhos profissionais a seguir e as decisões a tomar. Pimenta (2000) explica que a experiência enquanto aluno permite aos professores caracterizar os bons e os maus professores, destacando aqueles bons professores, cujo perfil aponta os modos de ensinar e de ser professor. É o que faz a interlocutora, ao destacar duas de suas professoras de infância que influenciam seus modos de ser a atuar na docência.

A consolidação do indivíduo na profissão docente vai se concretizando pelas diversas interações pessoais, profissionais e sociais que esse vivencia na carreira, bem como pelos contextos e cenários pelos quais ele transita. Assim, cabe ao professor olhar para si, para suas necessidades profissionais e pessoais que

compõem seu cotidiano de trabalho, uma vez que a docência passa a ser vista como uma possibilidade de atuação profissional.

Isis demonstra essas dificuldades que vão surgindo e ora nos afastam, ora nos aproximam da docência. Apesar de sua opção formativa na área de educação, em certo momento precisou afastar-se momentaneamente dos percursos que a direcionavam para ser professora, mas sem, no entanto, se distanciar por completo da docência. Apesar das dificuldades iniciais, a atividade docente desperta o interesse em enfrentar as circunstâncias, como enfatiza Isis em seus primeiros passos como professora. O professor, ao assumir-se na carreira, por mais inexperiência e desconhecimento didático-pedagógico que tenha, está carregado de representações pessoais de uma vida acadêmica que acaba por se estabelecer como o parâmetro pessoal e particular para o exercício profissional. Em Tardif (2000, p.261), “essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente”.

Nos relatos da interlocutora Laís, evidenciam-se a casualidade da docência enquanto opção profissional e as influências familiares, de amizades e profissionais para a atuação profissional como professora.

Os primeiros incentivos para ser professora vieram das mulheres bem sucedidas da minha família e que estavam ligadas à área da educação, não somente com sala de aula, mas também coordenação e direção. Olhar para elas me levava a ver a docência como uma opção profissional e elas sempre perguntavam se eu também não queria ser professora. [...] Num outro momento, na época da graduação, foi se formando um grupo de amigos que trabalhavam na área da educação (inclusive esse grupo existe ainda hoje). Isso pra mim foi essencial. Talvez se não tivesse esses amigos atuando na docência do ensino superior e me estimulando, sinceramente, eu não sei se teria me tornado professora. [...] Eu trabalhei como auxiliar administrativo no Centro de Integração Empresa Escola e com o tempo passei a ministrar cursos profissionalizantes para estudantes adolescentes e essa foi uma época que me levou a ver a docência como uma possibilidade de atuação profissional, além de administradora. Outro fato foi assim que terminei meu mestrado profissional e uma colega me chamou para ministrar uma disciplina numa faculdade, o que eu aceitei de imediato, apesar de não me sentir nem um pouco preparada e confiante. Na verdade eu queria era trabalhar numa grande empresa, mas apareceu essa oportunidade, acabei me identificando e estou até hoje. (LAÍS - Roda de Conversa)

Ao enfatizarem seu ingresso na atividade docente no ensino superior enquanto profissão, é marcante perceber que todos os interlocutores iniciaram essa atividade somente após outras atuações profissionais e já com certa experiência e amadurecimento profissional. Em muitas ocasiões, essa opção profissional se deu por incentivo familiar, de amigos ou professores. E foi justamente isso que identificamos nas narrativas da interlocutora Laís, a qual externa os incentivos recebidos para a docência e o florescimento do interesse em querer ser professora quando passou a atuar na profissão.

Da mesma forma, Laís ressalta que sua experiência como docente também veio posterior a outras atividades profissionais. Em suas palavras, vemos que seu interesse enquanto administradora era o de trabalhar em empresas, mas, pelos caminhos da vida, surgiram oportunidades de trabalho na área docente as quais ela aceitou, despertando o interesse em querer continuar como professora, apesar da necessidade de uma formação para a docência. Para Laís, a docência seria inicialmente uma segunda atividade profissional a ser exercida em paralelo à sua atuação como administradora.

A interlocutora afirma que passou a atuar como professora pelo incentivo de amigos que eram professores, os quais pelas relações e proximidade com a interlocutora a deixavam próxima do cotidiano docente. Essa influência a conduziu para os caminhos professorais, apesar da mesma não se sentir preparada para atuar na carreira. Como frisa Laís, foi por acaso que começou a trilhar seus caminhos de professora. O incentivo de amigos para a docência é ratificado por ela em suas palavras quando afirma que se não fosse pelo estímulo e apoio de colegas, provavelmente não teria se tornado professora.

As vivências de cunho pessoal que Laís recebeu figuram como o incentivo e/ou direcionamento prévio para a docência, a qual passou a ser vista enquanto possibilidade de atuação profissional. Os relatos apontam que as pessoas e os momentos desse passado de vida da interlocutora figuraram como um exemplo a seguir ou vislumbrar quando se tornou professora. Tanto pela influência dos amigos professores, como pelo exemplo de familiares que também tinham uma vida profissional docente.

Laís deixa claro que apesar dos direcionamentos para a docência, não se sentia segura, confiante e preparada para ser professora. Apesar de sua iniciação como professora figurar como uma casualidade, conforme relata, essa

eventualidade reforça ainda o aspecto da preparação para ser professor. Tardif e Lessard (2011) enfatizam que os conhecimentos dos professores não são obrigatoriamente produzidos por eles e que alguns desses são oriundos de lugares e pessoas anteriores à sua atuação na carreira.

Por a iniciação na carreira docente dos interlocutores ter ocorrido sem uma preparação prévia, ficam evidentes as consequências desse acaso, uma vez que se tornaram professores repentinamente e não receberam uma formação direcionada para a docência pelas suas formações em Administração. Em contrapartida a essa condição, no ambiente da sala de aula cada vez mais se exige do professor além do compromisso com a profissão, uma apropriação constante de novos conhecimentos e competências, de novas atitudes e comportamentos que o possibilitem atuar como docente universitário.

É fato que para ensinar, a experiência docente e os conhecimentos específicos da área de atuação são importantes ao professor, mas esses não são suficientes, requerendo-se também conhecimentos pedagógicos e didáticos. Essa formação para a docência, na opinião de Veiga (2009, p. 26), consiste na preparação do professor para a docência, envolve “uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”.

Essa preocupação com a preparação adequada para o exercício docente não se faz presente no pensamento inicial dos interlocutores, uma vez que se evidencia nos achados a postergação por esses da atividade docente e de uma atenção à qualidade dessa formação para ser professor no ensino superior, reforçando assim um cenário educacional em que geralmente os professores bacharéis vão aprendendo a atuar na carreira com a prática.

Segundo Pereira (2001, p. 23-24), “vir a ser professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente (num campo coletivo) num dos seus inumeráveis movimentos de ser no mundo”, refletindo um pensamento de que os professores aprendem a trabalhar na prática, com seus erros e acertos, replicando modelos. Nesse caminhar profissional, vão edificando sua professoralidade ao longo da carreira, observando-se que esse trabalho docente se dá pelas experiências vivenciadas nos ambientes em que se relaciona com seus alunos e pares.

Passamos à narrativa da interlocutora Liziê, a qual referênciava sua infância, os exemplos e percursos que a direcionaram para a docência.

A atuação da professora e diretora na minha escola primária foi muito inspiradora, pois ela era alegre, espontânea, tinha voz alta e era um exemplo de mulher, de mãe, de profissional. Sempre a tive na lembrança e quando me tornei professora, procurei seguir seu exemplo. [...] uma época da minha vida que sempre marcou e me fez no fundo pensar em um dia ser professora foi logo em que fui alfabetizada, pois reuni as domésticas próximas de minha casa e ensinei o alfabeto, a escrever o nome e algumas palavras e, assim, fui professora delas no terraço de minha casa por um bom tempo. [...] quando eu era estudante, eu tinha o hábito de observar como meus professores trabalhavam e eu achava muito interessante o jeito particular de cada um trabalhar conosco. Mas ser professora de fato, não foi algo que aconteceu no início da minha vida profissional. Esperei algum tempo para, enfim, buscar a docência. [...] Numa outra oportunidade, quando trabalhei numa instituição financeira, atuei também como multiplicadora, ocasião em que vivenciei o ambiente da sala de aula pelos treinamentos que ministrava aos demais colaboradores da empresa. Com pouco mais de 40 anos fui aposentada pelo banco e como nunca gostei de ficar parada, procurei algo para fazer e não pensei duas vezes, fui ser professora, pois sempre também achei que poderia atuar na docência. Mas confesso que como administradora, ser professora foi uma experiência difícil de conceber pela minha formação para gestão e não para a docência, especialmente no início. (LIZIÊ - Entrevista Narrativa)

Fazemos referência à fase da infância por ser esse um momento de brincadeiras e aventuras que muitas vezes implicam numa influência direta e/ou indireta nos direcionamentos profissionais que o indivíduo acaba por tomar no futuro. Brincadeiras de ensinar e de aprender, de escola, de ser professor podem despertar um interesse inicial ou futuro pela escolha da profissão docente.

A interlocutora aborda sua alfabetização e suas brincadeiras de professora quando criança com uma fase da vida que a fez ter consciência de que um dia queria ser professora. Na infância, pelos relatos de Liziê, a mesma despertou pela docência uma possibilidade de atuação profissional no futuro, embora esse seja um momento da vida em que não há uma preocupação concreta com questões de trabalho, embora não signifique que possa ocorrer um despertar profissional. Afinal, como ressalta Pereira (2001, p. 32), a escolha em “ser professor passa necessariamente pela reconstituição de alguns fatos que antecedem essa decisão”.

Liziê cita uma professora de sua infância como um exemplo docente que a mesma possui. Em consonância, também relata a atenção que desprende em sua vida discente àqueles professores que admirava no exercício da docência. Esses

docentes evidenciados representam para a interlocutora, exemplo a seguir, pelas particularidades com que atuavam em sala de aula e que acabaram por marcar sua vida de estudante. Formosinho (2009, p. 39) sobre os aprendizados adquiridos como aluno afirma que “a docência é uma profissão que se aprende na vivência de aluno. Todos os futuros professores têm no seu longo currículo discente aprendizagens de onde emergem teorias e representações acerca do que é ser professor”.

A docência não foi algo que aconteceu no início da vida profissional de Liziê, embora a mesma relate que sempre acreditou que poderia ser professora. Os caminhos profissionais a levaram para o exercício da profissão de administradora, vivenciando no decurso dessa uma experiência docente, o que só reforçou seu interesse em querer tornar-se professora, fato ocorrido quando essa se aposentou. A docência passou a ser algo palpável e que a mesma se debruçou para vivenciar.

Relata Liziê que essa nova etapa de sua vida profissional como professora, em especial no início, foi muito árdua pela já referenciada ausência e/ou falta de uma preparação para a docência. O professor bacharel em Administração, pelo contexto aqui discutido, geralmente não recebe uma formação apropriada para atuar no magistério superior. E, por não receber uma formação didático-pedagógica, como poderá ser um bom professor, apto a desempenhar sua função com maestria? Questão essa que vai de encontro ao que coloca Zabalza (2004) quanto à necessidade que todo professor tem de um conhecimento pedagógico.

Esse início repleto de dificuldades, incertezas e inseguranças referenciado por Liziê, também é citado pelos demais interlocutores, em que a falta de uma orientação e de uma preparação para a docência são fatores comuns citados nas entrevistas. A iniciação na carreira docente não se relaciona somente ao tempo de experiência na profissão, mas varia de acordo com a situação vivenciada pelo docente. Implicam nessa caracterização as condições de exercício da profissão no local de trabalho, as relações com seus pares e alunos, e a formação recebida para lidar com o cotidiano profissional, associada com o apoio que recebem da instituição e de colegas mais experientes nessa fase profissional.

É, por conseguinte, “[...] um período muito importante da história profissional do professor, [podendo] determinar inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. É nessa fase que os docentes de “primeira viagem” compõem a experiência fundamental para o exercício da carreira (TARDIF, 2014, p. 84). Tornar-se professor é então “[...] como uma caminhada que decorre ao longo de toda a

vida; uma caminhada que tem fases, ciclos, que pode não ser linear, que se articula com diferentes contextos sistemáticos que o educador vai vivenciando” (FORMOSINHO, 2009, p. 62).

Apresentando certa similaridade aos demais relatos, a interlocutora Raimunda destaca as influências recebidas na infância e na sua vida de estudante para tornar-se professora.

Dois momentos marcam meu interesse em ser professora, embora a docência não tenha sido minha primeira opção profissional. O primeiro retrata minha infância entre 09 e 11 anos de idade no quintal da minha casa, onde eu ajudava sete crianças carentes na preparação das atividades escolares. Eram filhas, sobrinhas da empregada da casa da minha mãe. Sentia um prazer enorme em dar aula para aquelas crianças e elas me chamavam de professora. Isso para mim era muito gratificante e me fazia pensar em ser professora. O outro momento me faz lembrar minha mãe, pois ela sempre foi professora e dava aulas nas escolas estaduais da cidade. Como eu não tinha com quem ficar em casa para ela trabalhar, sempre a acompanhei e ficava assistindo suas aulas. Por muitas vezes me via no lugar de minha mãe, admirando o respeito dos alunos por ela e os conhecimentos que ela tinha. Isso sempre despertou em mim um interesse para ser professora, e isso me acompanhou enquanto estudante. Durante minha adolescência também tive professores que admirava pelo exemplo de dedicação e atuação na carreira docente. [...] Trabalhei por dez anos na gestão de uma empresa do ramo industrial de extratos vegetais, em que também ministrei aos colaboradores muitos treinamentos. Isso me despertou o interesse para a sala de aula. Após esse tempo, deixei a empresa e revolvi ser professora. Sugiram convites em faculdades e assim fui dando meus primeiros passos na minha vida de professora, embora, por ser administradora eu não tivesse noções e nem conhecimentos sobre docência, o que fez muita falta. (RAIMUNDA - Roda de Conversa)

O exemplo e a influência da família, escolas e professores anteriores, situações pessoais e profissionais vividas e relacionadas com a docência são aspectos que antecedem a vida profissional do professor e que, por decerto, muitas vezes influenciam em sua inclinação em optar pela carreira docente.

A admiração a familiares que atuam na docência ressaltada por Raimunda caracteriza-se como um incentivo a uma possibilidade em tornar-se professora, ressaltando a influência de sua mãe, pela qual lograva profunda admiração enquanto docente. A infância é uma época da vida repleta de sonhos, inquietações em que o professor para muitos é estimado como um exemplo profissional a ser

seguido. Uma figura que geralmente aproxima aluno e professor, que passa uma imagem fraterna e até materna que cativa e inspira.

O professor do ensino superior é um ser pensante que vai se construindo muito antes de pensar em ser professor. Ao tornar-se docente, olhando-se para trás, tem-se um sujeito repleto de histórias, fatos e pessoas que em certo momento passado o direcionaram e incentivaram na escolha e constituição profissional. A interlocutora enfatiza esse aspecto ao citar na infância sua experiência ensinando tarefas escolares, o que para ela foi um fator de inclinação a pensar em um dia tornar-se professora.

A docência não figurou para os interlocutores como uma prioridade de escolha profissional, mas posterior em suas vidas. E, por mais que esse sentimento de inclinação pela docência fizesse parte do íntimo dos interlocutores, o que percebemos é que acabaram por não priorizar esse anseio na escolha da carreira, deixando-se levar por outras prioridades e interesses. Embora o ingresso no magistério tenha ocorrido dessa forma, ser professor não deixou de ser uma opção particular desses indivíduos, representando o envolvimento e o interesse que tinham, conforme os relatos, pela docência antes mesmo de iniciarem uma vivência profissional docente.

Ressalta Raimunda, assim com os demais interlocutores, que o exercício da docência ocorreu numa fase posterior de sua vida profissional, momento em que a mesma despertou o interesse pelo magistério. Quando opta em ser professor, o indivíduo também faz uma escolha acerca do seu modo de vida, o qual com o desenrolar da atividade docente irá individualizar e particularizar o professor em seu jeito de ser na profissão, modo esse que é influenciado pelas lembranças e exemplos experimentados no passado. Acrescem ainda as experiências docentes que eles tiveram enquanto administradores e que são passos nos caminhos que os levaram para o exercício do magistério no ensino superior.

Esse aprendizado é ressaltado por Tardif (2014, p. 13) quando afirma que “boa parte do que os professores conhecem sobre o papel do professor, sobre o ensino e como ensinar provém da sua própria história de vida e, principalmente, da sua história de vida escolar”. Antes mesmos de buscarem respostas ao conhecido questionamento acerca “do que você quer ser quando crescer”, ainda estudantes, os interlocutores da pesquisa viviam imersos a um ambiente e cultura docente que eram suas escolas. Por muito tempo conviveram com seus professores e

intencionalmente ou não, observavam suas estratégias e modos de ensinar, de organizarem a sala e como se portavam e se relacionavam nas aulas, aprovando ou não suas atitudes e comportamentos.

A ausência de uma preparação para ser professora também é relatada por Raimunda, para quem essa necessidade dificultou as primeiras ações docentes, ratificando a necessidade de uma preparação nos cursos de bacharelado dos futuros administradores para também vivenciarem a docência com opção de exercício profissional.

O percurso formativo do professor bacharel em Administração vai se consolidando pelo desempenhar corriqueiro do exercício profissional, como evidenciado nos relatos, os quais apontam também que os aprendizados da profissão vão sendo incorporados gradativa e solitariamente, por afirmarem que sua constituição professoral e da professoralidade vão sendo compostas pelas experiências pessoais e profissionais relacionadas com a docência, pelas tentativas que realizam e os consequentes erros e acertos.

Num pensar genérico acerca dos mediadores que os conduziram para a docência e, por conseguinte, para a produção de sua professoralidade, apesar de em seus relatos, os interlocutores recordarem momentos, situações e pessoas que admiravam em certas fases de suas vidas pessoais, e que por ventura os influenciaram para uma inclinação futura para a docência, esses fatores devem ser vistos como um conjunto de aspectos que oportunizam ao indivíduo uma predisposição para querer tornar-se professor.

Aos poucos, o professor vai construindo sua professoralidade pela trajetória de formação contemplada pelo exercício da carreira docente, sem desconsiderar os percursos pessoais que o vão entusiasmando, passando pela formação inicial e continuando por toda sua vivência docente, num movimento ativo e reflexivo sobre sua prática. Não estamos aqui afirmando que a professoralidade se constitui anterior ao exercício docente, mas que sua produção a partir da atuação professoral tem uma relação com esses aspectos que predispõem o sujeito a tornar-se professor.

A professoralidade desse professor vai se constituindo e se estruturando principalmente com as vivências e experiências que vão ocorrendo ao longo da carreira docente. É a partir do exercício profissional pelo professor que a professoralidade inicia sua edificação. Percebemos pelos relatos que a docência como opção de trabalho não foi algo que figurava como um interesse imediato dos

interlocutores. O sentimento transmitido é de casualidade, a docência surgiu em suas vidas como resultado de uma conjunção de fatores que os conduziram por esse caminho.

A universidade é o lugar em que o professor do ensino superior com a prática profissional constitui sua professoralidade e, enquanto lócus, precisa dar a esse a possibilidade de estruturar sua carreira e atuação profissional. Entretanto, geralmente são poucas as ações voltadas a melhorar a qualidade do trabalho docente nos aspectos pedagógicos requeridos no exercício da profissão, conforme já referenciado nos relatos dos interlocutores. E, quando ocorrem, se dão na forma de palestras, congressos, simpósios e/ou oficinas geralmente organizados isoladamente por área de atuação dos professores. Destarte, conforme Masetto (1998), naqueles momentos e eventos em que a educação e a formação de professores não são a questão central, pouco se discute acerca das práticas docentes, em especial as que envolvem o professor bacharel.

Os interlocutores, além da docência, tiveram experiências profissionais no mercado de trabalho específico de sua formação, dedicando parte de sua jornada laboral semanal à docência enquanto atividade paralela à sua atividade fim ou tida como uma ocupação situacional que se estabeleceu frente a atuação no mercado em sua área específica de trabalho. Condição essa que dificulta ainda mais o interesse e a dedicação desse professor em buscar uma formação direcionada para o exercício professoral.

Os professores, interlocutores da pesquisa, também não explicitam em suas palavras a existência de uma relação de proximidade, interação e troca de experiências e conhecimentos com seus pares, relação essa importante à constituição da professoralidade, em especial pelas oportunidades de reflexão conjunta da prática. Reforça essa escassez nas relações Anastasiou (2006, p. 347), ao afirmar que na docência do ensino superior o “compartilhamento entre docentes é um desafio, por geralmente as atividades docentes se efetivarem de maneira isolada e solitária”.

Dessa forma, considerando a diversidade de desafios enfrentados pelos professores com formação bacharel que optam pela docência, faz-se oportuna e relevante a implementação de um programa de formação continuada docente destinado a orientar os professores da IES, acompanhando o ingresso e a atuação desses, em especial nos anos iniciais na carreira, uma ação preocupada com a

formação continuada e melhoria do desempenho dos professores que atuam no ensino superior, a qual pode se dá também por uma orientação e troca de conhecimentos, experiências entre aqueles professores com mais tempo de vivência docente e aqueles em início de carreira.

Essa ação formativa ao incluir, enquanto atores ativos no processo, professores com considerável tempo na instituição e experiência docente desperta para a relevância de um aprendizado conjunto, em que as interações entre professores iniciantes e aqueles consolidados na carreira oportunizam uma troca de informações, conhecimentos e práticas que levam à reflexão compartilhada de suas vidas de professores e à constituição da professoralidade.

4.1.2 O professor bacharel em Administração e as concepções de professoralidade

Nas últimas décadas o cenário educacional tem vivenciado muitas modificações pela globalização das sociedades, das economias, e especialmente, pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, e pelos estudos e pesquisas na área da educação. Essas modificações trouxeram transformações no modo de vida das pessoas, impactando também no trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula, num ambiente cada vez mais conectado e multicultural, exigindo desse um olhar diferenciado acerca do que é ensinado e do que é aprendido.

Essa nova ordem social e econômica globalizada instituída ocasiona um novo formato de produção de conhecimentos e de saberes, trazendo consigo desafios ao trabalho docente, deixando o professor de ser o cerne do processo de educação, agora visto em conjunto com o aluno enquanto responsáveis pela construção de novos conhecimentos.

O professor no exercício da profissão pratica o magistério com a tarefa de orientar e conduzir o ensino e a aprendizagem no contexto educacional. A relação do termo docência com o ensino leva-nos à noção de instruir, ensinar algo a alguém, fazer aprender algo. Historicamente, a imagem associada ao professor idolatra um ser de alto conhecimento, sabedoria e dedicação, que representa um modelo de vida e uma imagem social de destaque (CHARLOT e SILVA, 2010).

A prática do magistério pelo bacharel enquanto qualidade de sua ação profissional é uma ação que o incumbe de direcionar, orientar e conduzir o ensino e

a aprendizagem no contexto formativo universitário, figurando como responsável direto nos resultados acadêmicos alcançados, ao tempo em que vivencia nesse processo uma auto formação pessoal e profissional.

O docente do ensino superior, em especial aquele com formação bacharel, acerca da constituição da professoralidade, com sua experiência profissional professoral neste nível de ensino apresenta uma diversidade de aprendizados incorporados pela realização cotidiana de sua prática educativa. Compreendemos, fundamentados pelo aporte teórico da pesquisa, o professor como sujeito ativo na produção de sua professoralidade, sendo o principal responsável por sua formação profissional, aprendizados e consolidação na carreira.

A carreira do professor no ensino superior se manifesta com o exercício docente fundamentado por conhecimentos específicos de sua área de formação e de conhecimentos didáticos e pedagógicos, esses muitas vezes incipientes no início da carreira do docente bacharel. Com a realização de sua prática docente, com as muitas relações estabelecidas na universidade, pelos aprendizados cotidianos advindos da atuação em sala de aula, o professor vai se consolidando na carreira e produzindo sua professoralidade, amadurecendo e sentindo-se mais seguro no que realiza enquanto docente do ensino superior.

Pelos achados da pesquisa, por meio das narrativas docentes, identificamos que o sentimento para a docência é um fator relevante na opção que os interlocutores fizeram em serem professores, pois enfatizam que embora a carreira docente não fosse uma intenção inicial, fizeram essa escolha pelos incentivos e circunstâncias que os direcionaram para a docência, e que acabaram por abraçá-la, identificando-se como professores.

A universidade, enquanto espaço de atuação do docente do ensino superior, pode apresentar-se como local apropriado para a formação de seu quadro docente, valorizando seus conhecimentos e possibilitando o compartilhamento dos aprendizados docentes experienciais e de formação, mediando a cientificidade através de estudos e pesquisas sobre o processo de constituição da professoralidade do professor bacharel em Administração no ensino superior.

Professoralidade essa, definida por Pereira (2000, p. 38), como aquela “relacionada com o jeito de ser do professor e ao que este poderá vir a ser, compreendendo suas experiências, formação e aprendizagens constituídas no exercício profissional”. Em consonância a esse pensamento os interlocutores nas

narrativas a seguir destacadas, evidenciam suas concepções acerca da professoralidade.

Ser professor é ser além de professor, um educador. Compreendo como um trabalho que vai além da sala de aula, além do conteúdo ministrado, é um trabalho que vai repercutir na vida do aluno e do professor, na nossa forma de ser e de atuar na carreira. A professoralidade é o que somos enquanto professores, é um caminho contínuo que leva o professor a se (re)descobrir-se naquilo que faz em sala de aula e em como é, pretende ser ou não enquanto professor. O que mantenho e preciso mudar em mim? Essa necessita ser uma pergunta constante do indivíduo a si. (EDUARDO - Roda de Conversa)

A condição de ser professor contempla uma especificidade inerente ao professor em sua ação, reafirmando a necessidade de uma discussão investigativa sobre como as pessoas se constituem professores, associada a como se formam, o que são e como se portam diante das responsabilidades da profissão. São essas discussões que criam possibilidades de novas composições, posicionamentos e argumentos sobre a professoralidade.

O interlocutor Eduardo em suas palavras remete à complexidade e à amplitude do trabalho docente, evidenciando as implicações que vão além do que se espera de um professor, enquanto reflexo de uma ação docente que tem impacto na formação do aluno e, por conseguinte do professor, uma vez que essa relação que se estabelece entre docente-discente desencadeia um aprendizado de “via dupla”. Esse pensamento fica evidente quando o interlocutor afirma que essa relação incide diretamente em seu modo de ser e de atuar na profissão.

Os aprendizados oriundos do cotidiano da prática docente oportunizam ao professor conhecimentos que lhe conferem a segurança necessária para que este modifique a maneira de ser e de atuar na carreira, buscando as estratégias adequadas para melhor desenvolver seu trabalho de professor e, assim, edifique sua professoralidade.

A atividade docente é em sua essência complexa por compor-se de aspectos da história de vida do professor, de elementos de sua trajetória profissional e pela reflexão sobre sua prática, num movimento contínuo em que o professor vai constituindo sua professoralidade. Como enfatiza o interlocutor Eduardo, a professoralidade repercute em toda a vida do professor e, por consequência, do seu aluno, num pensar que denota a relação de reciprocidade entre aluno e professor. O

docente em sua prática vai consolidando-se na carreira e contribuindo na formação de seus discentes.

A ação professoral é tida pelo interlocutor numa ótica mais abrangente, não reduzida somente ao contexto específico de atuação dos professores, para o qual é consciente não apenas de suas responsabilidades profissionais, mas também das consequências e influências que ele tem sobre as escolhas, ações e conquistas de seus alunos. Ensinar, aprender, compartilhar é um processo conjunto e coeso em que os envolvidos devem em conjunto assumir os riscos do que se pratica e com o que se obtém enquanto resultado. A reflexão que se coloca necessária ao professor sobre sua prática é complexa e cobra desse uma maneira diferente de ver-se enquanto professor nos contextos e condições em que ele realiza a docência universitária. Ser professor é um contínuo que não cessa, mas prolonga-se em sua vida, alicerçada pelo conhecimento na ação e a reflexão da ação e na ação (SCHÖN, 2000).

Partindo da prática docente do professor bacharel em Administração e das curiosidades e dificuldades vivenciadas por esse no exercício da docência no ensino superior, estabelecer um movimento contínuo de construção, desconstrução e reconstrução dialógico dos aprendizados (experenciais e formativos) para ser professor, oportuniza a reflexão de si pelo professor, passando assim a conceber a produção de sua professoralidade.

Nesse movimento, destaca o interlocutor Eduardo que o professor é um ser em movimento que nas constâncias e inconstâncias de sua atuação profissional vai se constituindo, tipificado por sua individualidade e subjetividade. Com a prática o professor vai se edificando, fortalecendo suas estruturas pessoais e profissionais na carreira consequente das muitas interações e experiências que vivencia em sala de aula e no ambiente da instituição de ensino. Podemos ir mais além e estender esse cenário de aprendizagem do professor para fora das instituições de ensino, em que ele aprende em comunidade, com as atividades de campo.

É requerido do professor por essa necessidade de formação uma maturidade e abertura para que esse possa não somente aceitar o juízo de valor quanto a seu trabalho, mas também perceber-se em seu cotidiano, num olhar e movimento autocríticos quanto ao desenvolvimento de seu trabalho e as necessidades de melhoria que constantemente surgem pelo dinamismo da sala de aula contemporânea (POWACZUK; BOLZAN, 2009).

Na sequência, apresentamos fragmentos da entrevista da interlocutora Isis relacionados com as exigências para ser professor bacharel no ensino superior e das práticas e reflexões docentes coletivas relacionadas com a constituição da professoralidade.

Ser professora do ensino superior exige de mim uma abertura para o novo, para a mudança que a todo dia é requerida de nós pelos alunos, pelos colegas, pela universidade e pela própria sociedade. Devemos ter consciência de nosso papel e daquilo que pretendemos e de fato devemos ser enquanto professores, numa relação direta entre o eu pessoal e o profissional. O professor se constitui profissional em paralelo ao percurso pessoal. Está atrelado aos contextos de efetivação de todos os aspectos pertinentes à profissão docente, ou seja, a formação para ser professor não se dá de uma forma isolada, mas integrada com aspectos pessoais e profissionais, assim como pela reflexão particular e coletiva de sua prática educativa, edificando-se assim nossa professoralidade. (ISIS - Entrevista Narrativa)

A professoralidade está relacionada com a prática, com os saberes, aprendizados e os erros que o professor acumula em sua carreira. A professoralidade ocorre a partir do momento em que o professor exerce a docência, sendo constituída em seu cotidiano profissional e pela reflexão de sua ação professoral.

Destaca a interlocutora Isis a reflexividade inerente a ação do professor em sala de aula, pois à medida que ele reflete, analisa, seus modos de ser e de estar professor, este passa a edificar-se na carreira. Fica evidente pelos relatos que essa reflexão da prática pelo professor se torna mais rica quando este compartilha com seus pares as experiências vivenciadas em sala de aula. A troca de informações, conhecimentos e aprendizados docentes entre aqueles mais experientes e aqueles ainda imaturos oportuniza um engrandecimento profissional a ambos os professores.

O professor em sua subjetividade por meio de suas práticas e vivências coletivas vai construindo continuamente movimentos de formação, auto formação e inter formação. Na medida em que o professor realiza sua prática profissional e reflete sobre essa, este vai concomitantemente produzindo sua professoralidade.

Esse movimento reflexivo, quando compartilhado, oportuniza um maior aprendizado e crescimento profissional ao indivíduo. A interlocutora ressalta a importância da coletividade na construção da professoralidade. Enaltece que a

interação cotidiana, as trocas de conhecimentos teóricos e vivenciais com seus pares possibilita um crescimento do professor na profissão.

Destaca ainda Isis a existência de uma relação direta e intrínseca entre o indivíduo pessoa e profissional, o qual com o exercício cotidiano da prática aprende a ser professor pelos conhecimentos oriundos da experiência e da formação docente. Nesse movimento de aprendizado profissional, a professoralidade é vista como um processo de constituição do indivíduo como professor no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional, compreendendo os espaços e os tempos onde o professor constrói e reconstrói sua prática docente (OLIVEIRA, 2012).

Isis aborda a formação do professor para atuar na carreira, relacionada com as características pessoais e profissionais que o constituem docente, num movimento reflexivo particular e coletivo acerca do trabalho que realiza. Passa a ser então fundamental ao professor preocupar-se com sua formação para a docência, referenciada por Formosinho (2009) como um movimento constante de melhoria daquilo que o professor ou um grupo de professores desempenha destinados a resultados satisfatórios em favor dos alunos, das famílias, da sociedade e do próprio professor.

Compreendemos essa evolução do professor ao longo de toda sua trajetória de vida profissional, contemplando suas experiências, práticas e novos conhecimentos, bem como a troca de vivências com seus colegas de profissão, numa caminhada contínua e reflexiva acerca dos seus modos de ser, estar e atuar na docência, ao tempo em que paralelo a esse movimento edifica sua professoralidade. A formação continuada docente é um componente intrínseco na carreira do professor que lhe oportuniza uma melhoria da sua prática docente, desde que esse passe a perceber, refletir e melhor agir acerca de sua atuação no magistério superior.

O professor bacharel, além de receber um aporte teórico específico de sua formação, necessita também de um conhecimento específico para atuar na docência, aprendendo não somente com a prática, como geralmente ocorre com esses professores. Ao professor confere o direito de receber uma formação inicial e continuada que lhe possibilite refletir sua formação para a docência, sua atuação profissional e a constituição de sua professoralidade. Observar seu ambiente de trabalho e as diversas relações que esse professor estabelece no exercício docente no ensino superior é necessário por compreendermos que essa formação é

complexa em seu espaço temporal pelos muitos contextos educativos para os quais o professor precisa está preparado.

A formação dos professores está pautada nas situações cotidianas do trabalho, visto o professor como sujeito do processo formativo, responsável pelo planejamento, a prática e a avaliação de sua atividade profissional. É salutar ao professor no decurso de sua prática docente constantemente refletir suas ações passadas, presentes e futuras, atentando à sua formação profissional continuada e ao desenvolvimento de sua professoralidade.

Em continuidade, Laís em sua narrativa traz a relação entre a professoralidade e os modos de ser e atuar na carreira docente, e desta com a trajetória profissional.

Somos sujeitos em mudança. Isso é a professoralidade. É está sempre em alerta com o nosso trabalho, aos modos como nos portamos, agimos e reagimos como professores do ensino superior. Refletir sobre nossa atuação é uma ação necessária ao professor para melhorar na carreira docente. A professoralidade é produzida pela construção do indivíduo enquanto professor a partir das suas vivências pessoais e profissionais. Sua trajetória na profissão docente o vai constituindo como professor, devendo este refletir sobre sua atuação professoral com seus pares. (LAÍS - Roda de Conversa)

No exercício do magistério o professor vivencia no âmbito da IES as responsabilidades inerentes à sua profissão, associadas às relações e interações que esse estabelece com seus pares e alunos, num cotidiano que lhe exige uma preparação e competências que o capacite a oferecer um ensino de qualidade, trazendo a máxima da necessidade de uma formação específica contínua e continuada centrada no caráter didático-pedagógico do professor.

Fundamentados pelos estudos de Tardif (2000) e Charlot e Silva (2010), acreditamos que os professores no decurso de suas vidas profissionais constroem e reconstróem constantemente seus saberes professorais pelas imposições do cotidiano da prática. Em sua atividade profissional os professores acabam por fundirem de forma única suas características pessoais e profissionais. Como ressalta a interlocutora Laís, se sobrepõem numa tentativa de contribuir com melhorias no desempenho do trabalho docente. Para a interlocutora, os professores ao mesclarem suas vidas pessoal e profissional vão se constituindo e, a partir da reflexão sobre si e suas ações, desenvolvem e produzem sua professoralidade.

Laís evidencia em suas palavras que ensinar é mais do que transferir conhecimentos e conteúdos, pois a mesma afirma que para ser professor, o mesmo necessita observar constantemente seus modos de ser e de atuar na profissão, pensando os resultados de seu desempenho enquanto docente, e estando aberto para buscar melhorias necessárias.

Relacionada aos pensamentos da interlocutora, a professoralidade remete a um sentimento de continuidade, de ação, de evolução, o qual representa a reflexividade do docente acerca de si enquanto professor, assim como de seus passos e ações a partir dessa ponderação, numa linearidade de sua ação professoral em prol de seu desenvolvimento na carreira e, por conseguinte, de sua professoralidade.

Bolzan e Isaia (2006) ressaltam que a professoralidade está além do domínio de conhecimentos, saberes e fazeres de uma formação profissional específica. Essa consiste num processo que engloba os conhecimentos e fazeres de determinado campo, além das atitudes e valores do professor enquanto pessoa e profissional, ao mesmo tempo em que reflete seus modos de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente.

A construção do sujeito professor narrado por Laís replica que a prática docente vai a seu contexto e cotidiano moldando, formando e transformando o professor, constituindo assim a sua professoralidade. No ensino superior, aprender a ser e ser professor requer esforços e investimentos por parte do próprio docente, assim como por parte da universidade em favor de uma melhoria e desenvolvimento da formação profissional de seu corpo docente.

A ideia de um profissional pronto e acabado, completo, em nosso entendimento não se conclui, tido o professor como um indivíduo em constante (re)construção, pensamento corroborado pela interlocutora ao afirmar que o professor é “um sujeito em mudança”. A universidade passa assim a ser compreendida como um espaço de discussão e promoção da formação contínua e continuada de seus professores.

O professor no âmbito da universidade constrói sua trajetória profissional, encontrando no seu cotidiano professoral as ferramentas e estratégias que o guiam no exercício do magistério superior. Laís referencia a trajetória do professor do ensino superior alicerçada com as interações que este estabelece, em especial com

seus pares, as quais oportunizam uma rica troca de informações, conhecimentos, aprendizados e experiências.

Nesse sentido, Nóvoa (1997, p. 16) assevera ser “[...] no espaço da universidade, no cotidiano da sala de aula que o professor também encontra subsídios que darão suporte no processo de sua formação”. A professoralidade do professor bacharel no ensino superior é alicerçada, pois, nas experiências pessoais e profissionais, nos relacionamentos de trabalho estabelecidos. Relaciona-se com as experiências de seu trabalho, construindo a base prática para uma atuação de qualidade.

As narrativas professorais da interlocutora Liziê no relato a seguir descrevem a constituição da professoralidade e sua interferência direta no jeito de ser e de atuar do professor bacharel no ensino superior.

O professor enquanto ser social, ao realizar as interações cotidianas passa a perceber que seu trabalho no ensino superior não depende somente dele. E essa constatação leva-o a compreender a professoralidade como um processo contínuo que incide sobre seu jeito de ser e atuar na docência. A professoralidade vai além do aprendizado de conhecimentos e de fazeres do professor. Implica também na formação do professor no que se refere ao conhecimento pedagógico e à necessidade de refletir sua prática docente. A professoralidade é produzida pelo professor em conjunto com seus pares pela reflexão coletiva de como o professor vai se constituindo na carreira. (LIZIÊ - Entrevista Narrativa)

Os sentimentos que se relacionam com a docência dinamizam a ação educativa dos professores representando suas vivências e crenças afetivas, as quais valorizam frente às dimensões pessoais, profissionais e coletivas. Sentimentos de pertença, de responsabilidade, de coletividade, de missão a cumprir dão ao professor universitário um querer agir na profissão de forma a possibilitar uma mudança social que reflita melhorias às pessoas e, por consequência, à comunidade.

Pelas palavras da interlocutora, temos que a professoralidade conecta-se, então, com o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, pois a partir do momento em que o professor percebe e tem consciência de sua prática, refletindo sobre essa, enxerga a necessidade de buscar uma qualidade no ensino e na aprendizagem, cercado-se daquilo que acredita ser essencial para que seja um bom professor.

Compreendemos que ser um professor apropriado exige uma formação pedagógica específica, experiência, domínio e equilíbrio pessoal e profissional para lidar no seu cotidiano com as muitas situações presentes no ambiente da sala de aula, requerendo desse uma maturidade e experiência para conjuntamente com seus alunos explorar novos olhares e perspectivas acerca do ensino e da aprendizagem.

Vão de encontro a esse pensamento as palavras de Liziê ao enfatizar que o professor ao ser consciente de seu trabalho numa concepção de coletividade, acaba por compreender que essa constatação implica diretamente no seu exercício docente. As narrativas ressaltam os sentidos atribuídos pela interlocutora à professoralidade na docência universitária pela compreensão de que as relações entre a formação profissional específica, os saberes pedagógicos para ser professor e o exercício docente passam a ser vistos como uma condição *sine qua non* para o professor no âmbito do ensino superior, compreendendo que o sentido conferido por este à docência tem uma influência direta na maneira de ser e atuar como professor, e de constituição de sua professoralidade.

A ausência de uma formação específica para atuar como professor, relativa aos docentes bacharéis, interfere diretamente no modo e na qualidade do trabalho que desempenham, em especial no início da carreira. Ratificando nossa preocupação com esse cenário, citamos Cunha (2000), ao afirmar que não existe exigência de uma formação didático-pedagógica aos professores desse nível de ensino, cuja preocupação de fato é em produzir novos pesquisadores e conhecimentos científicos oriundos de pesquisas, ficando os saberes específicos para a atuação docente para um “segundo plano”, quando esse existe. Esse pensamento ratifica a representação de que o saber e a formação pedagógica não são necessários enquanto condição para a docência no magistério superior, numa replicação de que a prática é satisfatória.

A prática docente, na medida em que ocorre ao longo dos anos, oportuniza ao professor experiências e aprendizados que vão semestres após semestres, anos após anos caracterizando e transformando o docente no ensino superior, modificando seus modos pessoais e profissionais de pensar e agir no contexto das universidades. Assim, temos que as práticas docentes oportunizam a constituição da professoralidade.

Em anuência com Nóvoa (1997, p. 24), “para além das salas de aula, os professores tem de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte com os atores educativos”. Cabe assim ao professor despertar para a necessidade de uma autonomia dentro e fora da sala de aula, estando capaz de perceber suas limitações e necessidades formativas. Relata Liziê em sua narrativa que a professoralidade, vai, pois, além do aprender novos conhecimentos e atribuições pelo professor, representando sua ação docente. Exercício profissional esse que se relaciona com “seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos e leitura do mundo” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.178).

A professoralidade, como enfatiza Liziê, é resultado de uma interação conjunta que incide diretamente no modo como os professores atuam na carreira. Os aprendizados que o professor adquire para atuar na docência se constituem nas diversas experiências que experimenta no decorrer da vida, ganhando subjetividade e personalidade. Não podemos deixar de observar que por mais particular que sejam a formação, a ação e os conhecimentos do professor, essas não podem ser vistas de maneira isolada, pois a ação docente centra-se também numa relação dialogada com a coletividade da qual esse professor faz parte.

O relato da interlocutora Raimunda também referencia os aprendizados, os conhecimentos didático-pedagógicos e as experiências adquiridas no exercício do magistério superior, assim como a constituição da professoralidade.

A construção e o aprimoramento dos conhecimentos didáticos e pedagógicos respaldados na experiência adquiridos ao longo do tempo em que exercemos a docência nos caracteriza e particulariza enquanto docentes do ensino superior. A relação de complementação entre aquilo que é pessoal e aquilo que é profissional no professor resume a constituição da professoralidade. A professoralidade vai sendo produzida ao mesmo tempo em que o professor se constitui e se estabelece na carreira pela reflexão compartilhada de sua prática. (RAIMUNDA - Entrevista Narrativa)

Os professores aos poucos vão percebendo a necessidade e a relevância de (re)pensarem sua prática, promovendo mudanças em suas metodologias de trabalhos, ações e atitudes destinadas a uma melhor prática educativa. Os conhecimentos da profissão docente são temporais, e por assim serem, exigem que

os aprendizados, as atitudes, competências e habilidades presentes sejam gradativamente revistos e modificados, em conformidade com as necessidades apresentadas pelos contextos nos quais os professores e as instituições transitam.

A realidade dos professores bacharéis que atuam no ensino superior aponta que a maioria dos docentes carece de uma preparação didático-pedagógica, esta relevante para sua atuação profissional. Os principais componentes da prática docente como planejamento, escolha de conteúdos, elaboração de avaliações, metodologias e didáticas, conhecimentos e saberes específicos e necessários ao professor não lhes foi apresentado, privando-lhes da oportunidade de um conhecimento mais técnico e científico sobre a carreira.

Essa maneira de se ver a formação contínua de professores, talvez, advenha da máxima do “aprender fazendo, com a prática” ou naquela de que “quem sabe fazer, sabe ensinar”. Concepções essas que acabam sendo incorporadas e difundidas nos contextos universitários, mas, que levam em muitos casos, a um professor desmotivado ou solitário, desempenhando uma prática educativa para a qual esse docente acredita estar totalmente preparado.

Raimunda, em sua narrativa aborda que o trabalho do professor vai além de sua ação em sala de aula, integrando seus modos de ser e atuar docente no contexto universitário. Assim sendo, compete ao docente uma capacitação pessoal e profissional de acompanhamento ao dinâmico ambiente pelo qual transita no âmbito do ensino superior.

Os aprendizados docentes vão se constituindo pelos conhecimentos sociais e pedagógicos que esses vão incorporando ao longo da carreira, numa prática docente que acaba por em sua ação contribuindo para a formação do professor. Um indivíduo marcado pelas suas experiências de vida professoral, cujas vivências podem possibilitar ou não seu engrandecimento profissional.

Powaczuk e Bolzan (2009) contemplam a formação contínua como uma iniciação e um processo, apresentando ligações entre as experiências construídas pelo professor ao longo de sua trajetória professoral. Como afirma Raimunda, repercute no trabalho desempenhado pelo docente, expressando seus modos de ser e de atuar na carreira, num reflexo da produção da professoralidade desse professor.

A prática revela conhecimentos produzidos e agregados como se fossem “células” que aos poucos vão sendo incorporadas aos professores, contribuindo para

sua formação. Cada momento, cada interação, cada experiência vivenciada vão contribuindo na constituição desse professor e de sua professoralidade. Em sua narrativa, Raimunda reporta-se à ideia de continuidade enfatizando que o professor frequentemente analisa sua atuação buscando aquilo que precisa aperfeiçoar em favor de um melhor desempenho, remetendo-nos ao que Isaia (2006, 2007) chama de empolgação pela docência, tida como a motivação para se desenvolver na função docente.

Compreendemos que a prática educativa provoca uma necessidade de transformação e adequação do saber científico para o acadêmico e desse para o profissional. Assim, o desafio passa a ser o de desenvolver estratégias voltadas à formação do professor que contemplem os interesses e os esforços dos docentes e da universidade em favor da aquisição de novos conhecimentos. A formação contínua do professor “depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho dele se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional do próprio professor” TARDIF (2014, p. 16). Os conhecimentos do professor são estabelecidos no decurso de sua atuação profissional compartilhada com os demais docentes e do conseqüente desenvolvimento de sua professoralidade.

Nesse indicador, verificamos que as práticas dos professores bacharéis geralmente fundamentam-se mais na intuição, na experiência em detrimento a teorias e conhecimentos técnicos e específicos acerca da docência. Os interlocutores são convictos de que com a prática eles aprendem. É essa vivência docente que os qualifica e os desenvolvem enquanto professores do ensino superior e, por conseguinte, sua professoralidade. Bolzan e Isaia (2006), afirmam, pois, que a professoralidade implica na sensibilidade do professor enquanto pessoa e profissional acerca dos valores e comportamentos que consolidam e guiam sua ação como docente do ensino superior.

Os interlocutores afirmam que a professoralidade tem uma ligação íntima com o modo como os professores assumem seus aprendizados e as responsabilidades atreladas ao papel de ser professor, correlacionadas às suas subjetividades e particularidades, implicando numa formação, auto formação e inter formação profissional que tem na reflexão uma condição de existência. Estas narrativas reportam-nos a afirmar que o trabalho do professor vai além de sua ação cotidiana em sala de aula e, por essa característica abrangente da ação professoral,

engendrando-se na personalidade e nos pensamentos do indivíduo, numa influência direta em seu modo de ser e estar professor.

Nas narrativas os interlocutores abordam os aspectos pessoais e formativos que constituem o professor do ensino superior, ressaltando a reflexão de sua prática docente como componente intrínseco nesse processo de edificação do professor. Pelos relatos, a professoralidade do professor bacharel em Administração é constituída na medida em que o professor vai realizando sua prática docente.

Complementam ainda os interlocutores da pesquisa que essa ação professoral necessita está vinculada a uma reflexão da prática em que o professor observa, questiona, analisa e compartilha com seus pares os modos como se faz e está professor no ensino superior. É justamente essa reflexão crítica sobre sua atuação que possibilitará sua edificação na carreira e, por conseguinte, constituir sua professoralidade, como ressalta Schön (2000), ao abordar o conhecimento na ação e a reflexão na ação. Ao docente, cabe então a sutileza, o conhecimento, a reflexão e a autonomia de posicionar-se perante os desafios e as vivências da profissão.

Evidenciam os professores em suas narrativas que a professoralidade se constitui concomitantemente aos percursos pessoal e profissional do professor, refletindo sua maneira de ser e atuar enquanto docente. Essa se edifica na própria construção do sujeito como professor, alicerçada em suas vivências pessoais e profissionais no magistério. A intercessão entre aquilo que é ensinado, aprendido e compartilhado baliza o professor em sua atividade docente, lhe oportunizando a reflexão de seu papel e sua atuação frente a sala de aula, a seus colegas professores e a si, tendo assim, a capacidade de desenvolver-se mais e coesamente enquanto professor.

SEÇÃO V

**PROFESSORALIDADE NO ENSINO SUPERIOR:
CONCATENAÇÕES ENTRE PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE**

SEÇÃO V

PROFESSORALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: CONCATENAÇÕES ENTRE PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE

A prática docente vista numa ótica mais abrangente, não reduzida somente ao contexto específico de atuação dos professores, possibilita a esse docente uma consciência não somente de suas responsabilidades profissionais, mas também das consequências e influências que têm sobre as escolhas, ações e conquistas de seus alunos. Ensinar, aprender, compartilhar é um processo conjunto e coeso em que os envolvidos assumem conjuntamente os riscos do que se pratica e sobre os resultados alcançados.

Nessa perspectiva, o professor acaba por preocupar-se com sua formação, com sua preparação para atuar na carreira, em especial pela frequência de professores bacharéis que não receberam e nem recebem uma formação didático-pedagógica para atuarem na carreira. É requerido do professor por essa necessidade de formação específica na área de atuação e pedagógica, uma maturidade e abertura para que esse possa não somente aceitar o juízo de valor quanto a seu trabalho, mas também perceber-se em seu cotidiano, num olhar e movimento autocríticos quanto ao desenvolvimento de seu trabalho e as necessidades de melhoria que constantemente surgem pelo dinamismo da sala de aula contemporânea.

O professor universitário, para sê-lo, tem consciência das exigências inerentes à profissão, dos conhecimentos específicos necessários e da formação pedagógica que tanto o auxilia para ser professor universitário. Os aprendizados docentes adquiridos com a prática vão se constituindo nos cenários vivenciados pelo professor na carreira e fora dela, como os ambientes da família, da educação lato, da escola nos níveis educacionais que o professor vivenciou enquanto aluno, das ferramentas utilizadas na profissão, bem como pela prática em si e pelas relações constituídas em decorrência dessa ação profissional.

4.2 Eixo 2 - Aspectos da prática e da formação docente e o desenvolvimento da professoralidade

Nesse eixo trazemos uma discussão sobre a prática docente do professor bacharel em Administração e sua relação com o desenvolvimento da professoralidade. Abordamos inicialmente os aprendizados adquiridos com o início na carreira de professor, enfatizando esse momento singular que muito influencia na continuidade ou não do professor no magistério superior pelas dificuldades inerentes a essa fase profissional.

Tratamos também dos conhecimentos e aprendizados advindos da prática e da formação, necessários e valorativos do professor, assim como relevantes nas contribuições a seu exercício profissional e à constituição de sua professoralidade. O professor é um ser em movimento que nas constâncias e inconstâncias de sua atuação profissional vai se constituindo, tipificado por sua individualidade e subjetividade. Com a prática o professor vai se edificando, fortalecendo suas estruturas pessoais e profissionais na carreira consequente das muitas interações e experiências vivenciadas por ele em sala de aula e na IES.

Para Nóvoa (2009), as situações cotidianas oriundas da prática dos professores são fontes de investigações teóricas e mobilização de conhecimentos. A formação docente, inicial ou continuada, seria enriquecida se fosse balizada por situações concretas, próximas à sua realidade, que oportunizassem ao professor analisar e buscar as melhores soluções a cada situação específica.

A formação dos professores para atuar no ensino superior não pode voltar-se apenas para a certificação dos docentes para esse fim, mas ser vista como uma oportunidade de reflexão e análise da prática desses professores, lhes oportunizando vivenciar seu cotidiano de trabalho melhor preparado, com vistas a desenvolver-se na carreira e a constituir sua professoralidade.

4.2.1 Aprendizagens de primeira viagem: o início da docência

O início de carreira em toda profissão é cercado por muitas dúvidas e incertezas. O questionamento que geralmente a pessoa faz sobre se de fato está apta a assumir determinada profissão é comum a muitas profissões e indivíduos. No caso da docência, é comum que esse sentimento também ocorra, em especial, para

aqueles que se tornam professores, mas não receberam uma formação específica para atuar no magistério superior.

Nesse contexto, o professor é um sujeito ativo no processo educativo sem desconsiderar os acontecimentos que o envolvem. A profissão docente engloba a trajetória pessoal e profissional formativa dos professores, sendo esta última composta dos anos iniciais de formação e pelo exercício docente. No ensino superior, aprender a ser e ser professor requer esforços e investimentos por parte do próprio docente, assim como por parte da universidade em prol de uma melhoria e desenvolvimento da formação profissional de seu corpo docente.

Concordamos com o pensamento de que a pessoa começa a aprender a ser professor ainda na infância quando inicia sua vida escolar, perdurando esse aprendizado por toda sua jornada acadêmica nos diversos níveis de ensino pelos quais transita esse futuro professor como aluno. Apropriando-nos das palavras de Formosinho (2009, p. 39), “a docência uma profissão que se aprende na vivência discente. Todos os futuros professores têm no seu longo currículo discente uma aprendizagem de onde emergem teorias e representações acerca do que é ser professor”.

Mas há de enfatizarmos também que, como salienta García (1999a, p. 55), “não se deve pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados”. Como o próprio nome diz, essa é uma formação introdutória para o exercício profissional. Também já ressaltamos que a prática tem uma considerável contribuição na formação desse professor, ainda que na sua fase de docente principiante. “[...] é no espaço da universidade, no cotidiano da sala de aula que o professor também encontra subsídios que darão suporte no processo de sua formação” (NÓVOA, 1997, p. 16). A ideia de um profissional “pronto e acabado”, completo, em nosso entendimento não se concretiza por termos o professor como um indivíduo em constante (re)construção.

Acerca da relação entre docência universitária e pedagogia são incipientes as ações de formação dos professores universitários no Brasil, ou quase que inexistente. Esse fato se demonstra latente no início da carreira docente, como enfatizado pelo interlocutor Eduardo em sua narrativa.

Acho que todo início de carreira é marcado por insegurança e muitas dificuldades, e comigo não foi diferente. Tive que aprender a machadadas, até porque ninguém me ajudou e nem se preocupou se eu sabia ou não ser professor. As instituições por onde andei foram totalmente omissas e vejo também o quanto a pós-graduação não ajudou na preparação para atuar na docência [...] No início não foi fácil. Eu não sabia muito bem para onde ir, pois era um espaço novo e que eu desconhecia na condição de professor. Eu me perguntava o que fazer sobre aulas, provas, planejamentos e diários de turma, metodologias de ensino e disciplinas. Ser professor não é uma tarefa fácil, ainda mais quando não se recebe uma preparação para a carreira. E isso é muito comum aqui na universidade. (EDUARDO - Entrevista Narrativa)

A transição da condição de aluno para professor leva a uma reflexão e observação do indivíduo sobre si enquanto profissional agora envolto por responsabilidades que exigem uma maior preparação e amadurecimento para vivenciar o ensino superior na condição de professor, a qual é adquirida com o tempo, no dia-a-dia da sala de aula pelas muitas experiências vivenciadas e nas formações e conhecimentos adquiridos com a educação continuada.

A docência em seu início é uma fase de muitas descobertas, novidades e aprendizados. É também, em paralelo, um momento da vida do professor marcado pelas inquietações e necessidades formativas, como referencia Eduardo ao citar as dificuldades e inseguranças as quais vivenciou no início da carreira docente. Nas palavras do interlocutor percebemos a ausência de uma orientação de como o mesmo deveria proceder, sobre quais ações e comportamentos deveria ter. Noções básicas que o professor precisa ter, como por exemplo, a preparação de aulas e provas, o mesmo relata que não tinha conhecimento.

Nesse processo de iniciação na docência é salutar a consideração das necessidades formativas do professor, uma vez que essa fase inicial, via de regra, tem uma continuidade e, nesse processo, o auxílio da instituição e de outros docentes mais experientes é uma contribuição significativa, aliada aos aprendizados da prática cotidiana e das formações recebidas, uma vez que não podemos renegar a necessidade de aquisição de uma teorização acerca da docência a esse professor iniciante, destinada a uma consonância entre conhecimentos teóricos e práticos.

Os professores ao ingressarem no ensino superior muitas vezes são envolvidos por um sentimento motivacional relacionado com seus anseios e perspectivas de enfrentamento e superação desse momento turbulento inicial, acreditando na superação e adaptação a esse novo exercício profissional que é o

magistério. Em sua narrativa Eduardo ressalta esse sentimento de incerteza e o quanto foi difícil sua iniciação no magistério superior pela dimensão solitária que caracterizou seu início de carreira, expressando um sentimento de desamparo em relação ao posicionamento da IES.

Veiga (2009, p. 190-191) chama a atenção para as responsabilidades das universidades “estimulando e propiciando condições para que os professores se preparem para o exercício do magistério”, em que a preparação dos docentes iniciantes, bem como os investimentos na carreira docente se tornem questões presentes e corriqueiras na gestão das IES. Enfatiza o interlocutor Eduardo a necessidade de uma formação para atuar no ensino superior, ratificando o sentimento de incompletude existente em muitos docentes bacharéis em seu início de carreira.

Nesse solitário processo de adaptação vivenciado pelos docentes, a universidade como responsável direta pela contratação dos professores, ao voltar-se para as limitações de seus novos colaboradores para serem professores, além de auxiliá-los nessas faltas, contribui para a prestação de ensino de qualidade. A adaptação, o ensino e a aprendizagem vivenciados pelo professor durante seus primeiros passos como docente universitário configuram-se num conjunto de informações que oportunizam a esse uma maior segurança e maturidade para se estabelecer na carreira.

Reforça essa complexidade do trabalho docente Zabalza (2004, p. 10), ao afirmar que “a universidade se constitui como um cenário complexo e multidimensional no qual incidem e se entrecruzam influências dos mais diversos tipos”. Nesse sentido, a prática docente apresenta aspectos que concorrem diretamente no desenvolvendo da professoralidade, por ser o cotidiano profissional responsável pela consolidação do sujeito na carreira de professor, em concomitância com a constituição da professoralidade, a qual se relaciona diretamente com o modo como o sujeito está professor, compreendendo suas vivências, formações, aprendizados e conhecimentos adquiridos com a prática e com a reflexão do exercício docente.

Na construção da professoralidade, com o tempo e o conseqüente exercício profissional, o professor vai buscando e encontrando novos significados, valores e convicções acerca de seu trabalho, passando como conseqüência, a refletir e a ressignificar sua prática. O desenvolvimento da professoralidade tem uma relação

direta com a percepção intrínseca do professor sobre seu trabalho e sua formação profissional, vista enquanto processo de produção e agregação de aspectos comportamentais que o caracterizam como professor, num pensar direcionado aos “[...] conhecimentos que estão em constante ressignificação, desenvolvendo uma postura de professor transformador que reflete sobre sua prática, questionando, pensando, criticando, buscando soluções, refazendo conceitos” (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 196).

Assim, o professor em seu início de carreira no ensino superior, em especial o bacharel, percebe a necessidade e se vê sem uma formação pedagógica adequada para atuar em sala de aula, num momento profissional em que o conhecimento e a preparação são importantes na construção e edificação de seus pilares de conhecimentos profissionais. Geralmente esse é um momento de questionamentos, inseguranças, desconhecimentos em que aos poucos o docente vai, com a prática, vivenciando e aprendendo como é a melhor maneira de atuar no magistério superior.

Abordando a narrativa de Isis, a interlocutora aborda os contextos e sentimentos que nortearam seu início de carreira, assim como a importância e contribuições da prática docente cotidiana em sua atuação professoral.

Eu não sou mais aquela jovem inexperiente e insegura do início da carreira que não sabia o que era e para que servia um plano de disciplina, como elaborar e corrigir uma prova ou do que se tratava didática e metodologias de ensino. Confesso que meus primeiros passos docentes não foram fáceis de serem dados, mas hoje me sinto mais segura do que sou e do que faço enquanto docente. A prática da sala de aula dia após dia e as leituras e estudos sobre o trabalho docente me deram a maturidade e o conhecimento necessários para seguir na carreira. Tudo para mim era novidade, a universidade para mim enquanto professora era um locus desconhecido. No início meus colegas mais experientes não se importaram com minhas dificuldades. Sentia-me só, excluída. Vejo que eles refletiam o pensamento da IES quanto à socialização do professor novato. (ISIS - Roda de Conversa)

O início de carreira em toda carreira é cercado por muitas dúvidas e incertezas. O questionamento que geralmente a pessoa faz se de fato está apta a assumir uma profissão é corriqueiro em muitas profissões e indivíduos. No caso da docência, é comum que esse sentimento também ocorra em especial para aqueles

que se tornam professores, mas não receberam uma formação específica para atuar no magistério superior.

As dificuldades do início da carreira, o desconhecimento pelos professores bacharéis em Administração do saber científico específico para a docência, as tensões, dúvidas e incertezas de quem se depara com um ambiente educacional visto agora pela ótica de quem está na condução do processo de ensino e de aprendizagem, são externadas pela interlocutora Isis em sua narrativa, a qual retrata em suas palavras a falta de preparação, orientação e suporte educacional e comportamental para ser e agir como docente do ensino superior. Acrescenta ainda Isis que muito da professora que é hoje decorre do exercício da profissão e da auto formação desprendida pela própria em favor de sua capacitação para atuar na docência, alicerçada, em especial, por sua também formação em Pedagogia.

O professor bacharel iniciante, como referenciamos a pouco, identifica que não recebeu nenhuma formação pedagógica em sua graduação para ser professor. Uma dificuldade que muito tem sido vivenciada pelos professores, apontada e discutida no meio acadêmico, mas que tem recebido pouca atenção e ações por parte das universidades, como explicita a interlocutora, a qual se sentia desamparada em um local até então desconhecido em sua agora condição de professora do ensino superior. O desinteresse das IES acerca da iniciação de seus professores na docência, assim como com a formação continuada desses reflete a ausência de políticas e ações desenvolvidas pela universidade que se voltem à melhoria desse cenário.

Essa formação docente é representada, em certo momento, pelas atividades de formação continuada enquanto instrumento de melhoria profissional, de melhoria no trabalho desempenhado pelo professor e, conseqüentemente, de desenvolvimento da professoralidade. A carreira docente é complexa e, por assim dizer, assevera García (1999) que a trajetória professoral é processual, contemplando etapas representadas pelas exigências pessoais e profissionais, institucionais, contextuais e psicológicas.

A fase inicial é uma parte da vida do professor que ao dar lugar à maturidade e segurança profissional concede a esse um aporte de conhecimentos e vivências que potencializam seu desempenho em sala de aula, como ressalta Isis ao enfatizar as contribuições que a atividade docente lhe proporcionou ao longo de sua trajetória como professora do ensino superior.

A experiência oportuniza ao professor em seu cotidiano vivenciar situações e contextos que lhe exigem soluções frente às dificuldades e desafios interpostos pelos diversos contextos pelo qual transita na universidade. Esses diferentes desafios com os quais lida o professor corriqueiramente fazem com que a atuação docente seja encarada por muitos professores, como afirma Perrenoud (2002), a agir na urgência e ter que decidir na insegurança. Isis expressou esse pensamento ressaltando a maturidade e a segurança oriundos da sua prática docente.

Embora legitimemos as contribuições da experiência no contexto da formação contínua do professor, ressaltamos que somente essa não é suficiente para viabilizar as “ferramentas” necessárias e adequadas para exercer a profissão. O início da carreira é sim um momento de desafios e incertezas na carreira do professor, assim como em toda profissão, mas há de ser enxergado como a etapa inicial de um processo que não cessa. A formação contínua dos professores para o magistério superior, como referencia García (1999), relaciona-se com as aprendizagens oriundas das experiências e destinadas à melhoria dos conhecimentos, competências e disposições do professor acerca de do desempenho de seu trabalho.

A realidade no início da docência explicitada pela interlocutora da pesquisa nos leva a destacar a interação e relações estabelecidas pela professora com seus pares, enfatizando o distanciamento e o pouco apoio e orientação recebidos de seus colegas de trabalho, uma vez que nem todos os professores se inclinam a participar e contribuir com esse momento de “boas-vindas”, especialmente aqueles professores que já se encontram consolidados na carreira, externando assim um sentimento que denominamos de egoísmo professoral.

Os aprendizados do início da carreira contemplam suas experiências pessoais e profissionais, as relações que esse professor estabelece no âmbito da universidade com alunos e pares, e sua prática docente. Essa experiência é para o professor, conforme Tardif (2014, p. 21), “a condição para a aquisição e produção de seus próprios conhecimentos profissionais”. Nesse contexto, o professor é um sujeito ativo no processo educativo sem desconsiderar os acontecimentos que o envolvem.

Na sequência, a interlocutora Laís apresenta seu início de carreira e os aprendizados adquiridos com a prática docente ao longo de sua trajetória profissional.

No início tudo era novidade, a universidade era um ambiente desconhecido para mim, agora professora na graduação de Administração. No início eu estava totalmente sem direção, orientação e apoio da IES e de meus colegas docentes que já estavam na universidade há mais tempo. Didática, preparação de aulas, avaliações, condução e domínio de turma, diversidade de disciplinas, responsabilidades e outras questões da docência eram novidade embora eu já tivesse mestrado [...] a cada turma que a gente leciona é como se a gente fosse aprendendo novas formas de ser na profissão. [...] Hoje eu me percebo com muito mais maturidade e segurança em ser professora pela prática docente que vivencio e pelos conhecimentos adquiridos com meus próprios estudos sobre a docência. (LAÍS - Roda de Conversa)

A sala de aula e seus alunos estão lá aguardando por ele docente, ao tempo que este está a esquivar-se do contexto de uma realidade já existente, consolidada e exigente em que o mesmo deverá transitar e aceitar as muitas imposições e relações profissionais individualizadas existentes. Essa condição que retratamos reporta à importância do posicionamento, planejamento e ação da universidade destinados à condução e inclusão do professor bacharel nesse novo ambiente de atuação profissional que é a sala de aula, numa tentativa de melhor recebê-lo e conduzi-lo nesse processo de iniciação na docência. Desse modo, ressaltam Masetto e Gaeta (2013) que esse movimento de integração pode ocorrer de forma mais prazerosa caso esse professor conheça a IES onde irá trabalhar.

Afirma Laís que a universidade figurava como um ambiente desconhecido que cessava sua empolgação e euforia características do início da ação professoral. Essa fase inicial, segundo Huberman (2000), é de experimentação e exaltação por parte do professor pelo envolvimento com as responsabilidades que lhe cabem. Entretanto, é também o período de sobrevivência frente aos problemas e dificuldades que nessa fase se apresentam maiores pela inexperiência e pouca formação pedagógica que possui o professor, levando-o a vivenciar um choque de realidade.

O relato da interlocutora nos remete à importância de uma atenta percepção e compreensão dessa fase inicial na carreira pelo professor bacharel em Administração, em suas relações com a IES, com seus pares e com os primeiros passos como docente do ensino superior. A inexperiência e insegurança apontadas somadas à ausência de um conhecimento didático-pedagógico requer desse

professor uma inclinação em buscar reconhecer as dificuldades e os percursos pertinentes a esse momento inicial incerto do exercício docente.

Essas dificuldades, segundo Mariano (2006) trazem consigo um sentimento de contínua submissão a provações pertinentes à sua capacidade de conviver com as dificuldades inerentes ao cotidiano docente, o que por decerto, pode ocasionar a desistência pela profissão. O professor se vê num embate frente às dificuldades cotidianas e ao querer aprender a dinâmica de sua atuação no ensino superior, a qual é repleta de barreiras a transpor, como as relações de trabalhos, a inexperiência, a preparação de aulas e planos de ensino, a elaboração e correções de provas, didáticas e metodologias de ensino e diversidade de disciplinas. A transposição cotidiana desses desafios pelo professor no início de carreira oferece e este aprendizados que o levam a uma auto formação profissional oriunda da prática, como relatada pela interlocutora.

Por ser uma profissão desafiadora, a docência implica na formação e melhoria constante por parte do professor quanto à sua atuação profissional de forma a melhor se adaptar às dinâmicas inerentes ao ambiente universitário. Essa capacidade adaptativa do professor é apontada por Laís ao relatar a maturidade e a segurança que possui em seu exercício professoral decorrentes dos conhecimentos oriundos da prática docente vivenciada ao longo de sua trajetória no magistério superior.

Laís comenta o desconhecimento que tinha sobre questões específicas da atuação do professor, embora já possuísse curso de mestrado. Pelo relato da interlocutora atentamos que a formação do professor universitário muitas vezes é destinada à responsabilidade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, considerado como necessário àqueles que almejam atuar como docentes no ensino superior. Essa formação na pós-graduação representa uma “[...] preparação do docente no ensino superior, segundo estabelecido na LDB nº 9.394/1996, e tem como objetivos fundamentais a pesquisa e a produção de conhecimento” (ALMEIDA, 2012, p. 63). Ressaltamos, pois, segundo a narrativa da interlocutora, que a formação para a docência pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu* são em maioria incipientes ou inexistentes. Geralmente, a capacitação dos professores para o magistério superior é creditada aos cursos de pós-graduação, cujo foco central continua sendo a pesquisa.

Apesar de todas as dificuldades e obstáculos vivenciados pelo professor no início da carreira, cabe a este lidar com os cenários e pessoas que o envolvem, atuando sobre seu cotidiano de maneira a atribuir uma significação particular ao trabalho que desenvolve como docente. Ao ter uma maior compreensão daquilo que realiza em seu exercício profissional, o professor passa a ter uma maior consciência de seu papel e de suas responsabilidades, refletindo sobre o que desempenha e constituindo sua professoralidade.

O aprendizado do ofício docente pelo professor iniciante no ensino superior requer deste uma compreensão de que sua atuação profissional não se restringe a sua atuação em sala de aula como professor de uma disciplina específica, mas remete-se a seu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional, aprimorando seus modos de ser e de estar professor, produzindo por conseguinte sua professoralidade e edificando-se na carreira.

A interlocutora Liziê, em sua narrativa, também cita as dificuldades do início da carreira, ressaltando os aprendizados adquiridos nessa fase de sua trajetória professoral. Aborda também as contribuições da pós-graduação em sua capacitação para exercer a docência e a atuação da IES nesse contexto.

Apesar de toda a dificuldade, insegurança e desconhecimento do início da carreira, vejo que essa fase contribuiu muito para a professora que sou hoje. Não foi fácil, mas eu venci e aprendi. [...] antes do ensino superior eu já havia sido professora em outros níveis educacionais, mas foi uma experiência muito rápida. Como foi difícil iniciar sem uma formação adequada e específica para ser professora nesse ambiente novo que era a universidade apesar de já ter pós-graduação. Não tinha muita noção de planejamento de aulas, metodologias de ensino, diários de classe, postura em sala de aula, aspectos pedagógicos, avaliação e uso de recursos em aulas. Além disso, senti falta de apoio e orientação da IES e dos outros professores. (LIZIÊ - Entrevista Narrativa)

Os achados da pesquisa apontam que o professor bacharel iniciante na docência do ensino superior é consciente das dificuldades relativas a essa fase profissional, envolta em tensões as quais poderão ser melhores vivenciadas caso esse tenha recebido uma orientação que oportunize pensar e aperfeiçoar sua formação profissional específica e a assunção da docência.

O professor ao sentir-se preparado e seguro de suas responsabilidades como docente universitário transparece, como relata Liziê, conhecimentos

provenientes da prática, os quais são relevantes para sua decisão em continuar na carreira, por perceber-se capaz de lidar com os obstáculos a transpor nos anos iniciais no magistério superior.

Em sua narrativa, a interlocutora evidencia, assim como fizeram Eduardo, Isis e Laís, sentimentos de incertezas e inseguranças, os quais despertam em muitos docentes uma desmotivação em ser professor, contribuindo às estatísticas negativas referentes ao abandono da carreira docente por professores iniciantes na profissão. Entretanto, destaca a interlocutora que essa fase inicial também foi um momento de muito aprendizado. Observou a mesma que os obstáculos que se fizeram presente no início de sua jornada professoral foram uma motivação para prosseguir.

Diante das primeiras dificuldades que surgem, pela falta de uma preparação adequada, muitos professores pensam e acabam por desistir. Esse ambiente desconhecido, citado por Liziê, se apresenta ao professor iniciante repleto de desafios que figuram em seu cotidiano de trabalho como fatores dificultosos de sua atuação docente em decorrência da ausência de uma formação específica para a docência. Essa fase inicial na carreira é vivenciada pelo professor ora de maneira prazerosa decorrente do desafio de transpor as dificuldades, mas também ora é vivenciada de forma dolente pelo pensamento de incompletude e de possibilidade de fracasso em sua atuação como professor (MARIANO, 2006).

Por consequência dessa prerrogativa, o que se observa no âmbito das universidades é um professor sem uma formação direcionada aos processos de ensino e de aprendizagem, geralmente sem um conhecimento científico acerca dos conhecimentos didáticos e pedagógicos para ser professor, como destaca Almeida (2012, p. 67) ao ressaltar a incipiência formativa desses para atuar no ensino superior, apresentando “os elementos constitutivos de sua atuação docente, como: planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno”, os quais geralmente são desconhecidos por esse professor iniciante, como relatado por Liziê e também pelos demais interlocutores.

Numa referência ao papel esperado das universidades, a interlocutora assegura que em seu ingresso no ensino superior não recebeu a orientação e o apoio esperados por parte da IES. Ressalta que as dificuldades e questionamentos relacionados com essa fase de sua carreira não foram considerados pela instituição.

Recai, pois, sobre a universidade, a compreensão da importância das contribuições de uma socialização adequada tanto para o professor bacharel iniciante na carreira quanto para a própria IES, além da continuidade do movimento integrativo e social desse docente. Sobre a integração do professor iniciante, Liziê expõe também a ausência de uma orientação e apoio por parte dos colegas mais experientes na profissão, os quais geralmente não demandam de tempo e interesse hábeis para contribuir com aqueles que se encontram numa condição profissional a qual já estiverem em momento anterior de suas carreiras.

No contexto da universidade, a voz, o pensamento e o interesse do professor em início de carreira não são considerados ou recebem a atenção devida. Podemos exemplificar, quando o docente iniciante se ver obrigado a assumir uma disciplina complexa para alguém com ingresso recente no magistério superior em virtude de colegas professores que ministravam a referida disciplina estarem gozando de algum tipo de licença ou não se interessam em ministrar tais conteúdos, ou ainda por os demais não terem interesse em lecioná-la. Isso acarreta uma influência direta sobre a qualidade da aula do docente iniciante. É oportuno, assim, observamos a necessidade do acompanhamento contínuo pela universidade frente ao aprendizado e ao trabalho desempenhado por seu corpo docente, seja esse professor iniciante ou não na carreira.

Em continuidade, Raimunda relata as dificuldades do ingresso no ensino superior e a falta de apoio e orientação pela universidade e colegas de trabalho.

O início da minha carreira docente foi marcada por dois momentos. Um bom e outro ruim. O bom foi o apoio, o incentivo e as orientações de minha mãe que também era professora. Esse auxílio foi muito valioso nessa difícil fase que foi meu ingresso no ensino superior. O ruim foi a omissão, falta de preocupação e de orientação pela universidade e meus colegas professores. Era um ambiente desconhecido e eu não sabia de nada específico sobre como atuar na docência, sobre aulas, cadernetas, elaboração e correção de provas, avaliação, disciplinas diferentes a ministrar e metodologias de ensino. Sentia-me insegura e sozinha. O que importava para a universidade era minha aprovação no concurso e minha titulação. Mas com a prática fui adquirindo experiência e sentindo-me segura enquanto professora. (RAIMUNDA - Entrevista Narrativa)

Nesse ingresso do professor bacharel iniciante na carreira, considera-se a instituição enquanto espaço físico, a qual será apresentada como um novo *locus* de trabalho em que atuará agora docente. Essa estrutura tem uma interferência direta

na qualidade do desempenho desse professor, pois o ambiente de sala de aula, além dos recursos e materiais didático-pedagógicos disponibilizados pela IES são facilitadores de seu aprendizado pelas possibilidades que oferecem ao docente de melhor compreender sua atuação, num lócus de trabalho complexo que demanda certo tempo para ser compreendido.

Retomando acerca dos sentimentos de insegurança e abandono, observamos pelos relatos da interlocutora que essa ausência de uma prévia preparação específica para ser professor do ensino superior aumenta as dificuldades do docente nessa fase inicial da carreira. A empolgação inicial passa a dar lugar para um sentimento de angústia, dúvidas e incertezas. O professor sente-se sozinho, sem apoio e orientação de como proceder em seu cotidiano de trabalho. No caso de Raimunda, particularmente, a mesma afirma ter recebido apoio e orientação da mãe, por também ser professora já experiente no ensino superior. Auxílio esse externo à universidade e que muitos professores não possuem.

O professor iniciante geralmente sente-se “sem rumo” quanto a sua atuação na carreira, desestimulado pelos conflitos e pela falta de apoio e orientação por parte de seus pares, acrescido das condições de trabalho às vezes não muito satisfatórias, da ausência de valorização salarial e dos próprios conflitos externos relacionados ao posicionamento e fixação na carreira. O professor acaba, pois, por tornar-se fragilizado e inseguro no desempenho de sua atividade profissional, apresentando dificuldades, como explicitado por Raimunda, em elaborar suas aulas e provas, relacionar-se com alunos e pares, refletindo o sentimento de solidão pedagógica explicitado por Isaia (2006).

A narrativa da interlocutora mostra a fragilidade da inserção desses professores bacharéis no ensino superior, despertando muitas vezes nesses um sentimento de frustração referente ao que se espera da universidade enquanto mediadora desse processo. Essa incipiente atuação por parte da instituição leva-nos a questionar a de fato preocupação e preparação da IES para conduzir seus professores nessa jornada inicial de trabalho.

Raimunda em sua narrativa argumenta ser, de fato relevante acerca de seu ingresso e atuação no ensino superior, somente sua aprovação em concurso e sua titulação. Enfatizamos, pois as seleções docentes para o ingresso no magistério do ensino superior, uma vez que observamos processos inertes que seguem uma linha de pensamento e orientação centrada principalmente na titulação e produção

científica do candidato. Os aspectos didáticos até são observados na seleção por meio de uma etapa didática, mas essa muitas vezes é analisada por outros professores bacharéis que também possuem apenas os conhecimentos experienciais da docência. Os conhecimentos científicos específicos da docência não são por vezes observados, representando uma renegação desses aspectos no contexto da seleção.

Essa situação representa, a nosso ver, uma contradição por, num processo de seleção de professores para o ensino superior, aspectos didáticos e pedagógicos não terem o peso merecido e necessário, uma vez que são candidatos para atuarem como professores. Não estamos aqui desmerecendo a titulação e nem o conhecimento e produção científica, embora Raimunda e os demais interlocutores tenham sido enfáticos em afirmar que a pós-graduação não os preparou para a docência, mas evidenciando a pouca atenção destinada aos aspectos didáticos e pedagógicos tão importantes na atuação professoral.

O ingresso do professor numa IES geralmente se dá através de processo seletivo ou a convite, esse em decorrência de sua competência profissional naquilo que desempenha em sua área específica de atuação e da disciplina que por ventura poderá vir a lecionar. Contudo, evidenciamos que o modo como este ingressou na IES não se relaciona com o acolhimento que o mesmo deverá receber, devendo ocorrer de forma igual o tratamento e a socialização profissional desse professor ao ingressar na instituição, respeitando-se a maneira como este vivencia esse processo de acolhimento, uma vez que cada uma possui uma postura particular de dialogar com essa questão.

Uma boa integração do professor na IES implica no desempenho de seu trabalho como professor e nas competências por este desenvolvidas e apresentadas. Segundo Imbernón (2002), o professor iniciante desenvolve no decorrer de seu exercício profissional um conhecimento dinâmico e não estático que vai sendo moldado no seu cotidiano de trabalho, conduzido muitas vezes por estereótipos da docência recorrentes de sua experiência como discente e que muitas vezes são difíceis de serem superados. Depara-se, pois, com a decisão em reproduzir o que foi observado de seus antigos professores ou adotar uma postura inovadora e autônoma que poderão individualizar e caracterizar sua atuação pedagógica frente aos pares e ambientes educacionais em que atua.

Passando a uma observação geral acerca das narrativas, os interlocutores deixam claro em suas palavras a necessidade de se buscar um equilíbrio entre teoria e prática docente ao evidenciarem as contribuições da prática na constituição de sua professoralidade, ao tempo em que reforçam a percepção de que a teorização da docência pouco é vivenciada pelos professores bacharéis nesse momento inicial na carreira de professor. Observamos pelos achados que os docentes pelo cotidiano da sala de aula vão gradativamente se consolidando como professores, melhorando sua postura, habilidades, comportamento e maturidade, sentindo-se mais seguros naquilo que desempenham como docentes do ensino superior.

O pensamento e ação de partilha de conhecimentos e experiências é muito incipiente no ensino superior, em especial para os professores iniciantes uma vez que as relações e laços de amizade com seus pares não estão estabelecidos de uma maneira que possibilite um elo de confiança e companheirismo. Nas falas dos interlocutores é notória a falta que o amparo e a orientação de seus pares e da universidade tiveram em seus inícios de carreira. Esse fato despertou o sentimento de abandono, de impotência, de incerteza desses professores quanto a sua atuação inicial como professores universitários.

Reportamos essa falta de atenção e auxílio ao professor iniciante às ações da IES, a qual é apontada pelos interlocutores como uma das principais responsáveis pelas dificuldades que tiveram no início da atividade docente por não estabelecer uma preocupação, comunicação e ações direcionadas para as limitações desses professores quando se viram docentes do ensino superior.

Os interlocutores da pesquisa em suas narrativas fazem referência à ausência de um acolhimento e atenção da universidade a seus novos professores bacharéis, processo esse visto como importante para a identificação das dificuldades iniciais desses no magistério superior, por ser essa uma fase profissional em que muitas das dificuldades surgem em decorrência do novo ambiente de trabalho e das novas relações que o docente estabelece com seus pares e alunos. Acreditamos que o estabelecimento de uma política de socialização do professor oportuna aos professores iniciantes no ensino superior um melhor ingresso na atividade docente facilitando seus primeiros passos na carreira.

Nesse momento de iniciação na docência os professores vivenciam o que Huberman (2000, p. 38) denomina de dificuldades na nova profissão, referindo-se

que “[...] o desenvolvimento de uma carreira é assim, um processo e não uma série de acontecimentos”, representando as dificuldades iniciais dos primeiros anos de “entrada na carreira”. Essa fase inicial transcorre até o terceiro ano e é caracterizada pelas descobertas iniciais realizadas professor bacharel acerca de um ambiente ainda desconhecido enquanto profissional, o ensino superior.

Para esse professor a realidade vivenciada é, por certo, desconhecida, o que o leva a indagações, como ressaltam Masetto e Gaeta (2013, p. 16):

A quem devo responder como professor? Quem são meus colegas? Como será meu relacionamento com eles? Como se organiza esse ambiente institucional? Como os alunos aprendem? Como irão receber-me? São inúmeras as dificuldades, inseguranças e expectativas que o docente iniciante terá, e caberá a ele fomentar sua autoconfiança necessária para que possa dar início a um trabalho diferenciado e acolhedor.

Essa socialização e integração do professor bacharel iniciante na carreira não é uma ação linear, mas cíclica, a qual requer uma periódica avaliação da evolução e das novas necessidades formativas relacionadas a esse professor. Esse movimento acarreta no professor uma autorreflexão acerca do trabalho que desempenha e, por conseguinte, da constituição de sua professoralidade. Na medida em que vivencia e reflete sobre sua prática, sobre o desenvolvimento de sua professoralidade no início da carreira, o professor vai identificando as dificuldades por ele vivenciadas e aprendendo a lidar com as interjeições presentes em seu cotidiano profissional.

O embate que esse professor iniciante trava está justamente na replicação das aulas ministradas por seus antigos professores nos muitos anos como aluno, numa “imitação” daquilo que considera inerente a um bom professor, ou no pensar e querer agir enquanto professor de modo mais autônomo sem, no entanto, dispor de experiências e conhecimentos professorais que o oportunize exercer a docência com confiança e desenvoltura, conforme ressaltam Masetto e Gaeta (2013) ao afirmarem que o aluno ao iniciar como professor universitário assume um papel que lhe requer uma mudança de postura frente à sua percepção da figura do professor, vendo-se como também responsável pelo aprendizado dos discentes enquanto resultado de sua atuação professoral.

O professor iniciante ao buscar ajustar as metodologias de ensino ao que compreende ser adequado às necessidades dos alunos acaba por estabelecer uma relação de proximidade com seus discentes, o que pode facilitar sua integração e interação no âmbito da sala de aula, representando um passo rumo à segurança que esse tanto busca nessa difícil fase inicial de sua vida professoral no ensino superior, como relatado pelos interlocutores. Agrega-se à busca dessa segurança uma relação de troca e proximidade com seus pares por meio do diálogo, a qual poderá auxiliá-los nos primeiros passos profissionais por ser o relacionamento com os demais professores e alunos um dos pontos cruciais a ser enfrentado pelo docente bacharel iniciante.

Esse momento inicial do professor bacharel no ensino superior é fundamental para seu estabelecimento na carreira em que esse por meio da prática e da busca de conhecimentos específicos da atuação docente procura amenizar as lacunas provindas de sua formação profissional específica, refletindo sobre sua atuação no ensino superior de modo a melhor compreender os aprendizados provenientes da prática docente que vão produzindo sua professoralidade.

4.2.2 Formação e prática docente no ensino superior e a constituição da professoralidade

O professor universitário é a todo o momento desafiado a lidar com a celeridade, dinâmica e inovações no campo do conhecimento e também das tecnologias. Somam-se a isso as avaliações governamentais e das agências de fomento. Na verdade, o ambiente das universidades é um ambiente em que o professor é constantemente avaliado por seus pares, por seus alunos, por chefias, pela sociedade.

Nesse contexto de avaliações e cobranças o professor se ver obrigado a um movimento continuado na busca de novos aprendizados, preocupando-se com sua formação e atuação no ensino superior. Esse cenário exige dele uma multiplicidade de conhecimentos que acabam por moldá-lo frente às exigências avaliativas internas e externas.

A trajetória profissional dos professores representa que esses são eternos “aprendentes”, o que implica numa continuidade formativa, sendo seu percurso profissional marcado por uma formação que deve ir além da sua atuação em sala de

aula, da rotina destinada a preparar e ministrar aulas. A profissão de professor requer desse um conjunto de características e atitudes que o individualizam e o apropriam para atuar na profissão.

A formação profissional do professor bacharel em Administração determina-se pelas diversas experiências da prática que vão constituindo e complementando o professor resultante de sua história de vida particular, da sociedade, das instituições de ensino e dos locais de formação. Diante disso, Tardif (2000, p.119) define os professores como “atores competentes e sujeitos ativos cuja prática não se constitui somente como espaço de aplicação de conhecimentos provenientes de teorias, mas também espaço de produção de saberes específicos, oriundos de sua prática”.

A ação docente é personalizada, traz as marcas intrínsecas do ser humano que vivencia e se relaciona com outros (professores, alunos, funcionários), enchendo-se de significações e representações que dão a essa ação uma subjetividade particular que se molda gradativamente com suas experiências de trabalho. Essa individualidade docente está presente no trabalho que o professor desenvolve em sala de aula em conjunto com seus alunos. Sua prática profissional continuamente produz aprendizados que vão constituindo sua ação no ensino superior. O professor vai, assim, construindo um “aprendizado da experiência, que muito cedo é transformado em certezas profissionais, rotinas, gestão de classe e de transmissão da matéria” (TARDIF, 2000, p.14).

Fica evidente nos relatos a seguir que o interlocutor Eduardo ao se perceber professor do ensino superior é consciente da necessidade de uma formação específica para a docência, de uma formação para a prática e da ausência de investimento nesta formação pela IES.

[...] minha formação universitária em Administração não me deu embasamento teórico para ser professor e na minha carreira docente no curso de Administração não recebi e nem recebo qualquer formação voltada a esse fim. Na verdade a universidade tem outras preocupações, como a nossa titulação. Ela vale muito na seleção. Aí recebemos muitos doutores que nunca pisaram numa sala de aula, sendo aqui a primeira vez, totalmente sem conhecimentos para atuar como professores. Ao entrarmos na universidade temos que fazer um momento de integração que ninguém leva muito a sério e não se volta muito para nossa formação de docente. Nós é que nos formamos quando temos tempo e interesse. Aprendi e aprendo muito com a prática. É ela que me ensina aula após aula a ser professor. [...] foi no decorrer das aulas que aprendi a me relacionar com meus alunos da forma adequada, a buscar a melhor maneira de ensinar,

numa caminhada muitas vezes compartilhada com meus colegas de trabalho. Ao longo desses anos aprendi muito e ainda hoje aprendo a ser professor. (EDUARDO - Entrevista Narrativa)

O exercício profissional docente requer do professor uma formação específica, fazendo-se necessário pensar e discutir a formação continuada desses professores no âmbito das universidades, voltada à geração de novos conhecimentos e aprendizados relacionados com a prática docente e, por conseguintes, com a constituição da professoralidade.

Pelo relato, o interlocutor Eduardo ratifica a incipiente ação da universidade destinada à formação e seu corpo docente, reportando-se a um contexto corriqueiro ao referenciar ser essa uma prática que ainda perdura na IES. Afirma não ser a formação continuada uma preocupação presente nos planos da instituição, o que implica em sérias consequências na formação contínua de seu corpo docente. Por outro lado, ao apontar que o próprio professor é o principal responsável por sua formação continuada, Eduardo aborda que o tempo e o interesse deste professor são uma relevante contribuição em favor de sua capacitação profissional. Essa colocação do interlocutor representa a pouca comunicação existente entre a IES e seus professores, a sobrecarregada jornada de trabalho docente e o desinteresse desses em decorrência de acreditarem ser a prática cotidiana a principal responsável pelos profissionais que se tornaram, desmerecendo a necessidade de uma capacitação teórica específica para algo que na concepção de muitos é desnecessária em virtude de já se conceberem como bons professores.

Os aprendizados advindos da prática tornam-se, pois, os elementos que respaldam a ação docente para os professores bacharéis, por serem esses aprendizados experienciais suas referências na atuação professoral, num movimento que exige uma constante avaliação e reflexão daquilo que desempenham como professores. Assim, os conhecimentos da experiência vão se constituindo no dia-a-dia da profissão, responsáveis por formar “um conjunto de representações a partir das quais os docentes interpretam, compreendem e orientam” sua ação em sala de aula (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 215).

Esse movimento de aprendizado contínuo decorrente da prática docente é referenciado por Eduardo, apontando que essa aprendizagem resulta daquilo que vivencia continuamente em seu cotidiano profissional. O interlocutor demonstra o interesse em continuamente melhorar sua prática e sua carreira docente por meio do

que vivencia em sala de aula, num movimento de auto formação enquanto processo que se destina a ampliar os conhecimentos que o professor domina sobre os objetivos, os processos e os resultados que vislumbra obter, identificando as necessidades professorais existentes em seu exercício profissional.

Embora essa auto formação faça parte do cotidiano no qual o professor bacharel constitui sua professoralidade, acreditamos que essa auto formação relaciona-se com as contribuições advindas de uma relevante interformação enquanto “ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimentos [...] e que existe com o apoio privilegiado do trabalho da equipe pedagógica” (GARCÍA, 1999, p.20).

Envolver os professores nas ações formativas realizadas pelas IES voltadas a seus professores, englobando os iniciantes na carreira e aqueles já atuantes, experientes é importante para o desenvolvimento desse processo, como relatou Eduardo ao comentar sobre o compartilhamento de informações e experiências com os demais colegas de trabalho. Acrescentamos a relevância de, nesse contexto formativo, a universidade não considerar o professor como um mero espectador convidado a participar de uma capacitação que geralmente não considera suas necessidades formativas e nem a opinião deste professor acerca daquilo que precisa melhorar em sua atuação professoral. É necessário que o docente participe, interaja e opine acerca de sua formação continuada em conjunto com a IES, conscientes de ser esse um processo benéfico a ambos.

No entanto, os professores não podem ter como foco de trabalho o repetido pensamento de que o docente precisa saber somente elaborar uma prova, realizar um planejamento de aula e outras ações pertinentes à ação professoral. Pensar assim nos remete a Pimenta (2000) quando esta destaca as ilusões dos conhecimentos docentes em que esses por acreditarem dominar determinado assunto, modo de atuar em sala de aula, tomam isso como os alicerces de sua prática docente.

A formação contínua dos professores vai sendo construída pelas experiências, pelos conhecimentos e aprendizados incorporados no decurso da prática profissional frente aos diversos sujeitos, cenários e situações que emolduram suas ações docentes. Relacionado a esses conhecimentos da experiência, Eduardo e os professores bacharéis em Administração relatam em suas narrativas a ausência, a falta que uma formação específica para a docência tem em seus

cotidianos docente, capacitação essa que em muito contribuiria no trabalho desses professores, uma vez que o seu exercício profissional requer uma gama de conhecimentos provenientes de uma formação específica para a docência, a qual pressupõe que o professor possua os conhecimentos da formação profissional para o magistério em associação com aqueles advindos da prática (TARDIF, 2000).

Em continuidade, a narrativa da interlocutora Isis aborda a insegurança do início da carreira e os aprendizados docentes advindos da prática.

Muito do que sei para ser professora vem da prática e pouco de uma formação específica. Na verdade eu até tenho, mas essa vem da minha época de aluna de Pedagogia e isso faz tanto tempo. Depois me graduei em Administração e vejo o quanto uma formação direcionada para ser professora faz falta. [...] Sim, foi a prática no dia-a-dia quem me ensinou e ainda me ensina a ser professora. Ela é a responsável por eu saber planejar uma aula, elaborar uma prova ou utilizar um recurso didático. Os meus conhecimentos para atuar como professora não vieram dos livros ou de manuais, mas dos erros e acertos cometidos ao longo desses anos. Meus colegas e eu também aprendemos muito com as interações que estabelecemos. Não há na universidade um planejamento voltado para a formação e capacitação contínua e continuada de nós professores, apenas um curso assim que entramos. Eu vejo a universidade totalmente omissa com os conhecimentos para nossa formação e para nós é complicado dispor de tempo e recursos para nos qualificarmos por conta própria. (ISIS - Roda de Conversa)

A prática docente exige do professor conhecimentos, habilidades e atitudes na realização de sua ação professoral, alicerçada por um bom relacionamento com seus alunos e seus pares. A prática aprimorou, como referenciado pela interlocutora Isis, seu desempenho e postura em suas atividades de sala de aula. Agora, com o passar do tempo e com os aprendizados provenientes dessa prática, a professora afirma em sua narrativa que se sente mais madura e segura para atuar no ensino superior.

Pelos achados desta pesquisa, identificamos que os aprendizados docentes da interlocutora provêm da prática, de seus cotidianos, daquilo que vivenciou e vivencia enquanto atua no ensino superior. Vão se constituindo no decurso do exercício profissional pelos conhecimentos pessoais oriundos da formação escolar e profissional do magistério, bem como daqueles provenientes da experiência em sala de aula.

Acerca da formação continuada do professor e de sua relação com o conhecimento e uso da teoria e das práticas nas imputações de ensinar, o docente enquanto ator social tem uma personalidade e pensamentos próprios que ao longo da carreira vão marcando e tipificando sua ação profissional pelos muitos contextos nos quais ele transita. Isis é muito convicta em declinar sua preparação para a docência à sua prática professoral enquanto principal responsável pela professora que se tornou.

Assim como o interlocutor Eduardo, Isis argumenta o quanto a ausência de uma formação específica voltada à sua atuação professoral faz falta. Destina essa responsabilidade totalmente à universidade e envereda pelo discurso da pouca disponibilidade como fator limitante de uma formação continuada mais ativa. A inclusão dos professores no planejamento das ações da universidade em favor da capacitação de seu corpo docente é muito favorável, pois isso oportuniza que o plano de ação leve em consideração a realidade como de fato acontece, considerando os olhares da instituição, dos responsáveis pelo processo e dos professores que no cotidiano vivenciam as dificuldades e desafios inerentes à sala de aula.

Os aprendizados vivenciados caracterizam o docente e consolidam o processo de “tornar-se professor” numa vinculação direta entre formador e formado. E esse passa a ser um desafio cotidiano da prática, compreender que o trabalho do professor está muito além de ensinar algo a outrem, numa relação dialógica em favor da apropriação de conhecimentos que não cessam, mas se renovam continuamente nas muitas dimensões que envolvem o trabalho docente, como referencia Isis ao relatar os aprendizados advindos da prática docente como um processo contínuo.

A partir da consciência de que a prática lhe dá a segurança aceitável para assumir-se como professora, a interlocutora acredita ter os modos plausíveis de ser e de agir na profissão, sentindo-se segura na realização do exercício professoral. O sentimento de pertença à profissão docente requer do sujeito a capacidade de adequar-se, de modo particular, a todo o conjunto de tradições e conhecimentos relativos à docência. Pelos desafios e situações que o professor vai vivenciando ao longo da profissão, esse vai edificando um conhecimento e perfil profissional, criando uma maneira particular de ser, pensar e atuar na carreira. Os docentes se (trans)formam no trajeto da prática profissional, envolvendo processos interativos e

mediacionais na universidade, em que pelas trajetórias profissionais e pessoais o professor constitui sua professoralidade (ISAIA; BOLZAN, 2008).

Nesse contexto, com o exercício profissional o professor bacharel atuante no ensino superior vai aprimorando suas formas de pensar, agir e reagir na profissão, melhorando a cada aula o planejamento de suas atividades, a metodologia e a didática utilizada, o relacionamento com seus alunos e com os demais professores, passando a refletir suas ações, sua postura profissional e a constituição de sua professoralidade.

A interlocutora Laís, ao apresentar suas narrativas revela a insegurança e o despreparo iniciais presentes no início de sua atividade professoral. Revela também os aprendizados para atuar na docência advindos da prática e das interações com seus pares.

Eu não tenho formação para ser professora. Eu não tinha aquela didática voltada para o pedagógico, para o ensino. O meu conhecimento foi apoiado em professores amigos mais experientes que muitas vezes nem são dessa universidade, e que me auxiliam nessa questão da minha atuação como docente. Os conhecimentos de uma formação específica, didática e pedagógica para ser professora, esse eu nunca recebi, e confesso que é difícil encontrar um tempo em nossa jornada de trabalho. Nem no mestrado, o que eu esperava que fosse acontecer. E muito menos aqui na UFPI, pois tem apenas um curso que somos obrigados a fazer. Para a universidade, nossa formação para sermos professor é realizada nos mestrados e doutorados da vida, os quais ela nos apoia [...] Como se diz no popular aprendi a ser professora dando a cara a tapa. Era insegura e não me sentia preparada, e por muitas vezes entrei em sala de aula nervosa. Mas o tempo e a prática deram-me confiança e fui aprendendo meu trabalho. A troca de experiências, as amizades e orientações de outros colegas professores também me ajudaram. Devo muito a eles. Hoje vejo o quanto aprendi a ser professora praticando. [...] a minha professoralidade se relaciona com a prática que desenvolvo e que aprendi a analisar. (LAÍS - Roda de Conversa)

A formação continuada destina-se à formação docente com vistas a uma melhoria de sua prática docente a partir do momento em que esse passa a incorporar a si e a sua ação profissional os conhecimentos e os métodos específicos ao campo de atuação da docência. Essa formação dá ao professor a possibilidade de melhorar seu trabalho e amadurecer pessoal e profissionalmente em virtude daquilo que vai aprendendo e incorporando à sua ação professoral.

Entretanto, no âmbito do ensino superior, a formação do professor bacharel geralmente, como enfatiza a interlocutora Laís, ocorre por iniciativa e investimentos próprios ou via instituição através da liberação total ou parcial dos professores de suas funções, e/ou financiando as despesas para que esses possam participar de estágios técnico-científicos, cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, pois, conforme enfatizado, a universidade valoriza suas titulações.

Essa constatação nos leva a questionar: sentem os professores necessidade de uma formação específica para atuarem como professores? Pelo que identificamos nos relatos, sim. Entretanto, percebemos que o próprio docente tem dificuldades em determinar os aspectos, pontos que são necessários para seu melhor desempenho e requerem uma atenção voltada a uma formação específica para trabalhar essas limitações da prática. E, quando vislumbram suas necessidades de formação para a docência, geralmente reportam-se às estratégias de ensino, entendidas como dicas, modelos de como atuar em sala de aula, as quais são, pois “ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento” (ANASTASIOU, 2006, p.76). As ações coletivas de formação continuada, quando ocorrem, geralmente são realizadas por meio de cursos, palestras, oficinas, seminários, outros, ofertados aos docentes, cuja participação pode ser voluntária ou obrigatória.

Aquilo que vivencia e as experiências que vai constituindo no exercício da docência são uma fonte de aprendizagem e um ponto de apoio ao professor, que no cotidiano profissional estabelece uma conexão entre os conhecimentos adquiridos, os valores e as crenças pessoais e a conduta sobre o que é ser professor no ensino superior. A interlocutora esclarece em sua narrativa que sua capacitação para ser professora decorre da prática, daquilo que vivenciou ao longo dos anos de magistério associadas às trocas de experiências com os demais colegas docentes.

Afirma ainda Laís em seu relato que esses conhecimentos experienciais deram-lhe a capacidade de realizar uma auto avaliação do trabalho que desempenha, observando os pontos a melhorar e em quais aspectos está no caminho certo. A experiência no magistério ao longo dos anos credita aos professores a habilidade de identificar a maneira adequada de lidar com as diversas situações que envolvem seu cotidiano de trabalho.

Para muitos professores bacharéis as propostas formativas iniciais em seus ingressos nas universidades são as primeiras e as únicas ações que vivenciam. A

IES, numa tentativa de mudar essa realidade, ao realizar uma formação continuada a seus professores vislumbra que essa seja melhor compreendida e que esses passem a praticar a teoria oportunizada nos encontros de formação. Entretanto, geralmente as ações de formação continuada são vistas como processos de pouco efeito pela rapidez e distanciamento que essas têm da realidade dos professores, não considerando o contexto no qual estão inseridos no exercício profissional (SANTOS, 2005).

Nóvoa (1997, p. 52) explicita que as atividades de formação continuada em muitos casos ressaltam uma característica burocrática e administrativa sobre os professores, fundamentadas numa lógica de atualização de seu corpo docente que se volta aos professores isoladamente, sem considerar as propostas coletivas e institucionais, “organizando-se à margem da carreira docente e do desenvolvimento profissional dos professores”.

Desse modo, a formação continuada não possibilita ao professor desenvolver um conhecimento profissional que o permita, segundo Imbernón (2002, p. 45), “analisar a qualidade da formação continuada docente ofertada pela IES, desenvolver habilidades básicas acerca das estratégias de ensino e proporcionar um contínuo de adaptação das competências docentes à diversidade e ao contexto”.

A prática profissional do professor no ensino superior é por demais complexa pelas exigências, desafios e peculiaridades relativas aos cenários, contextos e pessoas com as quais o docente transita no âmbito da IES. Nesse contexto, o professor bacharel em Administração vai constituindo sua professoralidade pela formação continuada e contínua docente, sem desconsiderar os aprendizados e os conhecimentos provenientes e edificados com a prática professoral vivenciada em seu cotidiano na universidade.

Assim, com a gradativa constituição da professoralidade oriunda da prática, esse professor passa a perceber que sua ação vai além do domínio de conteúdos de determinada disciplina, do currículo do curso, das responsabilidades corriqueiras do professor, abrangendo seu comportamento, seus modos de ser e de atuar enquanto docente do ensino superior.

A análise das narrativas da interlocutora Liziê nos aponta que o início da carreira é marcado por dificuldades que incidem diretamente sobre o exercício profissional desse professor. A prática docente figura, pois, como o alicerce que

direciona e fundamenta a segurança e a maturidade necessárias ao docente para melhor atuar no ensino superior.

Tenho duas graduações em cursos de bacharelado e ambas não abordaram a possibilidade da docência. Não estudei nada que tivesse me ensinado a ser professora. Essa formação docente fez e faz falta. Onde está a universidade que não olha para essa nossa necessidade? Recebemos um único curso quando entramos, mas que pouco se direciona para a docência. Assim como fomos preparados para sermos administradores, precisamos ser capacitados para sermos professores. A formação para a docência não faz parte do ensino da Administração e sentimos uma falta quando nos tornamos professores. Ah, e como sentimos! [...] A primeira aula a gente nunca esquece, não é mesmo? E como muita coisa mudou depois dela, como eu mudei. Sou outra mulher e outra professora. Tudo por causa de todos esses anos e tudo que fui aprendendo dentro da sala de aula. Foi lá, junto com meus alunos que aprendi a ser professora, na prática com os erros, os acertos, as dúvidas e os conhecimentos adquiridos com a reflexão sobre o que eu vivenciava e com as trocas de conhecimentos e experiências com os colegas professores. (LIZIÊ - Roda de Conversa)

Professores formados em bacharelado, ao adentrarem na docência universitária carregam consigo idealizações e variadas experiências do que vem a ser o professor. Inicialmente, esses professores não se identificam como docentes, pois decorrem de um contexto profissional externo ao da universidade, muitas vezes com o olhar ainda de aluno ou de um profissional com uma formação específica distinta da necessária para atuar como professor. Figura, pois, como um desafio a mudança no posicionamento que esse docente tem sobre sua ação professoral agora que incorpora o quadro de professores de uma universidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Em sua narrativa a interlocutora Liziê fala de suas necessidades formativas acerca dos conhecimentos inerentes à atuação do professor do ensino superior, questionando a presença e as ações da universidade quanto à capacitação de seu quadro docente para o exercício do magistério. A universidade assume, na visão da interlocutora um papel relevante na formação continuada de seus professores.

A identificação pelo professor das estratégias de ensino destinadas a melhorar a aprendizagem discente através da observação de sua atuação em sala de aula, de relatórios de avaliação semestral realizados pelos alunos, das trocas de experiências com seus pares e de vivências externas ao ambiente da IES dá a esse

professor a oportunidade de incrementar sua prática docente, desenvolvendo pela prática sua ação docente no ensino superior.

A esse respeito, Liziê enfatiza que na universidade os professores precisam ser capacitados para serem professores no ensino superior. Acrescenta a interlocutora que muito do que aprendeu para atuar em sala de aula vem do cotidiano da prática, ressaltando ser uma nova professora em decorrência das exigências e do dinamismo do ambiente universitário e não do apoio e orientação da IES acerca de sua atuação no magistério superior. Cunha (2005) ainda atenta que esse docente precisa lidar com toda a complexidade inerente aos percursos docentes no ensino superior, afirmando que esse professor “enfrentará dificuldades para desenvolver sua profissão, a qual exige o domínio de diferentes conhecimentos, que na sua formação não se fizeram presentes (p.80)”.

A formação continuada da interlocutora é resultado da prática, dos erros, acertos e aprendizados adquiridos no decorrer do exercício profissional. Há uma relação direta entre a autoformação e a interformação, conforme identificamos na narrativa da interlocutora, uma vez que o bacharel ao realizar sua prática docente estabelece no cotidiano uma avaliação de seu trabalho e busca os aspectos que requerem uma intervenção com vistas a uma melhoria na deficiência identificada. A interformação, nesse contexto, colabora na troca de aprendizados e experiências entre os docentes de modo forma que essa interação oportunize soluções concretas aos problemas evidenciados.

Como geralmente o professor bacharel não possui uma formação específica para ser professor, aliada muitas vezes ao pouco tempo de experiência no magistério, aqueles com uma maior vivência docente apresentam condições de orientar os inexperientes na busca de melhorias do seu trabalho como professor. Nesse cenário, Liziê dedica ao auxílio, apoio e contribuição de seus colegas de trabalho também professores, significativo reconhecimento à professora que se tornou, asseverando que a troca e o compartilhamento daquilo que os professores aprendem e se vivenciam na docência é muito relevante da formação contínua docente.

A maioria dos cursos formativos transmite um falso pensamento de que basta o professor utilizar as teorias na prática, sendo que no fundo, no exercício profissional essa teoria será aplicada por um sujeito carregado de subjetividades e particularidades num ambiente dinâmico e diversificado, o que requer uma

adaptação dessa teoria ao ambiente e às pessoas com as quais esta será relacionada/aplicada. Esses cursos, ao desenvolverem uma perspectiva de trabalho inovadora que valorize alternativas de formação mais participativas e que oportunizem uma reflexão do professor sobre sua prática, estimulando e envolvendo-o no processo de planejamento e de avaliação dos planos de formação contínua na IES, desperta nesse docente um interesse em ver-se como professor e em querer inclinar-se para suas necessidades formativas.

Os achados da pesquisa nos certificam que a legitimação da carreira docente para Liziê e os outros interlocutores ocorre pela experiência enquanto docente. Em decorrência, os conhecimentos que balizam as ações dos professores no ensino superior, na maioria das vezes, são os curriculares, disciplinares e aqueles experienciais, ainda que sejam insuficientes. Os entrevistados demonstram que a legitimação da docência em suas vidas iniciou no momento em que as experiências da profissão passaram a auxiliá-los a desenvolver aprendizados úteis na ação docente que realizam.

As relações estabelecidas com a prática dão a esses professores um aprendizado experiencial em que amadurecem e passam a identificar as melhores estratégias para relacionar-se com seus alunos. Vão assim, adquirindo conhecimentos experienciais que no percurso de constituição da professoralidade respaldam os professores no exercício da docência. Esses aprendizados advindos da prática despertam nos docentes um pensamento positivo da profissão, conscientes de seus papéis e responsabilidades no exercício do magistério.

Passando à narrativa da interlocutora Raimunda, a mesma expressa também as influências da prática em sua formação contínua, assim como as contribuições do ambiente universitário em sua atuação na carreira.

Tornei-me pelos caminhos e escolhas da vida professora, mas não fui preparada para isso. Aqui na universidade não há um planejamento para nossa formação docente e às vezes nosso tempo também é escasso. Na verdade o que importa é nossa titulação. É isso que determina aqui se estamos ou não preparados para a docência. Não deveria ser assim. Vejo aqui colegas doutores que só se preocupam com a pesquisa. O ensino é para quem quer ser professor. Tem uns até que se apresentam como pesquisadores da universidade e não como professores. [...] O dia-a-dia da sala de aula nos transforma. Aquela professora imatura das primeiras aulas não existe mais. A prática me tornou madura e consciente do que sou e preciso ser. Aprendi e muito com as muitas experiências vividas ao

longo desses anos de professora. A gente aprende a perceber os alunos, a analisar nossas aulas, a ver no que precisamos melhorar. (RAIMUNDA) - Entrevista Narrativa

É comum os professores bacharéis ingressarem na universidade sem terem participado anteriormente de qualquer formação direcionada para a ação docente. E, considerando que geralmente esses professores não têm uma formação voltada ao exercício da docência, espera-se que as universidades assumam essa responsabilidade em conjunto com os próprios docentes, viabilizando cursos que os auxiliem em suas práticas educativas, até porque alguns não demonstram interesse ou desconhecem a necessidade de participarem de alguma formação, por considerarem as experiências e aprendizados da prática suficientes.

Na sua narrativa, a interlocutora Raimunda reporta a ausência de uma formação continuada ao longo de sua carreira docente, a qual impacta diretamente na sua prática docente. A interlocutora afirma ainda procurar refletir suas ações em sala de aula e identificar os aspectos que precisam de uma intervenção para melhoria, embora essa ocorra de maneira individualizada e fundamentada por seus próprios pontos de vista e observações.

Destaca Raimunda sua imaturidade no início da carreira e o quanto a prática diária na universidade contribuiu para sua edificação na carreira, ao tempo em que lamenta a ausência da universidade em seu processo formativo enquanto professora. Evidencia a interlocutora que a IES não lhes oportuniza uma formação continuada adequada e satisfatória frente às necessidades e dificuldades vivenciadas por esses em seus cotidianos profissionais. Ressaltamos ainda, que esse pensamento acaba por figurar, pela opinião da interlocutora, como uma responsabilidade em sentido único. Expressa que a obrigatoriedade da formação continuada docente recai sobre a universidade, além de ainda justificar que não dispõem de tempo, como já anunciamos e comentamos anteriormente.

Formosinho (2009) aborda a aprendizagem profissional e a ação docente, mostrando que a relação entre esses aspectos demonstram a complexidade dos contextos em que os professores estão inseridos. Aborda também os novos papéis docentes, destacando a necessidade dos professores desenvolverem sua formação continuada associada aos diversos contextos vivenciados enquanto estabelece sua prática docente.

As ações destinadas à formação continuada docente ao serem formuladas pensando em resolver dificuldades imediatas, num curto período de tempo, fazem com que os professores se vejam como meros aplicadores de uma teoria que desconhecem, sentindo que suas particularidades do cotidiano não são consideradas, gerando assim um desinteresse por parte dos professores em querer participar e contribuir, como externaram os interlocutores ao reportarem-se à suas limitações de tempo em decorrência da exaustiva rotina de trabalho.

Considerar essa formação para a prática do professor, dando voz e vez a esse para participar ativamente refletindo sobre o seu fazer e sobre o seu saber fazer, oportuniza uma riqueza de experiências advindas de sua trajetória profissional que, além de ser compartilhada, pode apontar interessantes alternativas e ações relacionadas aos conhecimentos formativos necessários para a prática docente.

A constituição da professoralidade oportuniza ao professor um amadurecimento profissional que conscientiza o professor sobre si e sobre sua atuação no ensino superior a partir da reflexão que esse desprende a respeito de seu saber e o seu fazer docente acerca de sua ação educativa, conforme externa Raimunda ao relatar sua maturidade profissional e a consciência de suas responsabilidades enquanto docente do ensino superior.

Corroborando com os estudos de Nóvoa (2009), García (1999), Imbernón (2002) compreendemos que a formação docente consiste num processo de aprendizagem do professor que ocorre por toda sua vida docente, sendo assim tido como um indivíduo inacabado, um eterno aprendiz. Assim, pensar a formação do professor do ensino superior sugere o entendimento da dificuldade em desassociar no docente suas características pessoais e profissionais.

Os professores têm convicção daquilo que devem ser e de como devem agir para contribuir com a missão das IES e com o próprio engrandecimento e amadurecimento deles na carreira. O professor, por sua prática docente, constitui-se na carreira e (re)constrói sua ação profissional e, na reflexão dessa prática desenvolve sua professoralidade.

Nesse indicador da pesquisa, fundamentados pelas narrativas dos interlocutores, observamos que os docentes bacharéis que contribuíram com este estudo foram ao longo de suas vidas passando por um processo de formação pessoal e profissional em que o exercício da profissão de administrador lhes deu um conhecimento específico da área e, por essa experiência profissional, construíram

nessa prática um aprendizado experiencial que muito auxilia esses professores em sua atuação docente.

O professor, ao tempo em que atua, também desenvolve um pensar reflexivo sobre sua atuação. Essa inclinação possibilita a construção de uma relação necessária entre teoria e prática profissional de modo que o professor reflita continuamente seu cotidiano docente enquanto um componente intrínseco de sua formação contínua.

As evidências encontradas nas narrativas de que os professores têm consciência de que sempre há algo para melhorar em suas práticas nos leva a constatar que a reflexão sobre o exercício profissional é uma condição *sine qua non* para o professor instituir seu crescimento na carreira ao tempo em que edifica sua professoralidade. Enquanto os professores se esquivarem da condição de que sempre possuirão lacunas formativas, os conhecimentos teóricos relacionados à sua formação contínua e continuada não terão a validade e o resultado esperados se não forem vistos na relação com as situações cotidianas da prática docente e suas necessidades formativas destinadas à melhoria de sua atuação professoral.

Contrário ao que pensam os interlocutores, ressaltamos que a formação continuada e contínua são uma responsabilidade conjunta envolvendo professores e instituição. Assim, creditamos serem os professores também responsáveis por sua formação, cobrando, sugerindo, dialogando acerca das suas necessidades cotidianas que se relacionam com seu crescimento profissional e com o desenvolvimento de sua professoralidade.

Comungamos da ideia de que os professores precisam deixar a visão de que a formação continuada é responsabilidade somente da universidade. Essa é uma responsabilidade conjunta em que IES e o próprio professor ao se enxergarem como responsáveis e conscientes nesse processo passam a dialogar conjuntamente em favor de um professor melhor qualificado para atuar na profissão. Passa a ser essencial que esse aprendizado contínuo seja balizado por dois pilares: o próprio professor enquanto sujeito ativo de sua formação e a universidade como lugar permanente de incentivo à formação profissional continuada de seu quadro docente.

Consideramos esse aprendizado oriundo da prática docente relatado pelos interlocutores numa relação próxima com a constituição da professoralidade desse professor bacharel. A professoralidade, em sua essência, refere-se aos modos de ser e de estar do indivíduo enquanto docente. Aspectos esses que vão sendo

construídos e estabelecidos no cotidiano professoral justamente com a prática que realiza. Temos, pois, que na medida em que o professor bacharel em sua trajetória profissional concretiza sua prática vai, também, edificando sua professoralidade.

Nesse contexto, a professoralidade docente e os aprendizados que se vão instituindo ao longo das práticas docentes modelam a trajetória de formação do professor no ensino superior. Jornada essa que se estabelece pela relação entre as trajetórias pessoais e profissionais do professor, associadas aos percursos formativos que contemplam o início da carreira e sua ação continuada como professor do ensino superior.

SEÇÃO VI

**PERCURSOS, REFLEXÕES E RESSIGNIFICAÇÕES
DA PROFESSORALIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**

SEÇÃO V

PERCURSOS, REFLEXÕES E RESSIGNIFICAÇÕES DA PROFESSORALIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

O professor, como todo indivíduo e profissional é um ser social imerso em diversos ambientes nos quais interage, num movimento contínuo de muitas direções. Nesse, contexto, tem-se a dinâmica da formação e do papel do professor numa sociedade marcada por múltiplos contextos sociais, econômicos e culturais. O professor, tido como agente de mudanças e de transformações nesse meio, necessita de uma formação contínua e continuada que o possibilite pensar, refletir, ressignificar e agir em prol de seus ideais e de sua atuação professoral.

A busca por um equilíbrio entre a satisfação pessoal e profissional possibilita ao professor, a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre os percursos em que essa ocorre, a certeza de estar docente, pelas responsabilidades que esse assume e pelas ações que desenvolve no ambiente educacional. Nesse contexto universitário, aos docentes recai uma oportunidade de (re)pensarem suas práticas docentes frente aos muitos contextos pelo quais transita no âmbito do ensino superior.

Nessa trajetória profissional, o professor ao tempo em que vivencia, observa, reflete e ressignifica sua prática, vai constituindo sua professoralidade e se estabelecendo na carreira. Nessa seção, aborda-se a trajetória profissional desse professor do ensino superior e a relação desse percurso com a constituição da professoralidade.

4.3 Eixo 3 - Trajetória profissional e o desenvolvimento da professoralidade

A professoralidade vai ocorrendo na medida em que a história de vida docente do professor vai se constituindo. As diversas pessoas e as muitas experiências que vivencia em sua vida profissional são os responsáveis pelos contornos que sua postura e ação docente vão tomando ao longo da carreira.

Enquanto vivencia sua trajetória profissional ele adquire e internaliza representações da docência as quais lhe atribuem características particulares responsáveis pelas posturas profissionais apresentadas ou não por ele enquanto

atua no ensino superior. O professor pelas influências que recebe durante sua vida pessoal e profissional é tido como um indivíduo em constante desenvolvimento. Nessa jornada processual, num contínuo de acertos e erros, de experiências boas e ruins, ele vai se constituindo na carreira e edificando sua professoralidade.

Nesse eixo abordamos a trajetória docente do professor bacharel em Administração evidenciando os caminhos constitutivos da professoralidade desse professor frente aos muitos desafios referentes à sua ação professoral e às interações estabelecidas em seu cotidiano acadêmico universitário. Tratamos também das ressignificações desse professor bacharel acerca de sua prática, enfatizando as mudanças, os erros, os acertos, as reflexões, amadurecimentos, aprendizados e novos significados atribuídos por esse professor relativos à sua ação professoral no ensino superior.

4.3.1 Caminhos da professoralidade do professor bacharel em Administração

A trajetória docente representa uma socialização, identificação e incorporação pelo professor das práticas e rotinas estabelecidas pela IES. Nesse contexto, há de observarmos a realidade de muitos professores do ensino superior que é a da ausência de uma acolhida e socialização quando do ingresso desses novos professores na instituição. Muitos dos docentes em seu ingresso na IES não só são novatos na instituição como também na carreira do magistério, recaindo sobre esses a conquista gradativa de seu espaço e os conhecimentos necessários ao novo contexto que lhe vai sendo apresentado.

Achamos, pois pertinente, trazermos nossa compreensão de trajetória, a qual parte do entendimento de que esta se refere ao caminho, aos percursos percorridos pelo professor bacharel em sua ação professoral no ensino superior, considerando os espaços e os tempos em que realiza ao longo da carreira sua atividade docente e constitui sua professoralidade, envolvendo as pessoas e os eventos que se entrelaçam e se sobrepõem, emoldurando as particularidades e características do professor no exercício da docência.

A trajetória docente compreende as dimensões pessoais e profissionais do professor bacharel contemplando as características particulares de seu exercício professoral, as quais acabam por individualizar sua ação professoral associadas com as muitas experiências profissionais vivenciadas em outras universidades ou

em outras empresas nas quais desenvolveu atividade profissional, numa relação íntima entre suas características e conhecimentos pessoais e profissionais que acabam por representá-lo.

Nessa caminhada, por suas trajetórias pessoal e profissional, o professor vai adquirindo as experiências e segurança necessárias para lidar com o cotidiano da profissão, o que não implica necessariamente no preparo adequado para assumir a docência universitária. Compete ainda a esse professor uma formação didática e pedagógica para a carreira, essa muitas vezes inexistente ou incipiente em seus caminhos profissionais enquanto professor bacharel atuante no ensino superior.

Os trechos das narrativas a seguir relacionam a trajetória profissional dos interlocutores da pesquisa e a constituição da professoralidade. Iniciamos com a narrativa do interlocutor Eduardo, o qual relata as dificuldades relacionadas com sua trajetória docente, retratando como se deu seu aprendizado para ser professor e como conduz seus percursos formativos no âmbito do ensino superior.

Eu tornei-me professor, mas não me formei professor. Isso foi bem difícil, especialmente no início. A ausência de uma teorização e de uma formação adequada para ser professor contou muito na minha prática, no meu dia-a-dia docente. Olhando para a minha carreira de professor, vejo que fui me produzindo enquanto exercia o magistério. À medida que fui atuando como professor, construí minha imagem profissional resultante dos esforços em sala de aula. Assim me fiz e continuo professor. É uma caminhada que não cessa. A cada ano eu procuro modificar meus materiais e minhas aulas, adaptá-los às novas necessidades, compartilhar com os colegas as experiências e aprendizados, além de refletir sobre meu desempenho no trabalho.
(EDUARDO - Roda de Conversa)

O professor bacharel recebe durante sua formação na graduação uma formação técnica específica para atuar no mundo do trabalho. Mas quando esse profissional aproxima-se da docência esse percebe um dilema a ser resolvido: a ausência de uma formação didática e pedagógica que o auxilie e dê segurança para exercer o magistério. Essa dualidade traz um sentimento de dúvida e inquietude quanto a seguir na docência, em especial nos anos iniciais da carreira. Nesse sentido, pelas narrativas dos interlocutores, podemos considerar que a insegurança na docência é um sentimento comum, especialmente para aqueles professores em início de carreira em decorrência das dificuldades de relacionamentos e de aprendizados para a docência.

É notória sim a omissão de muitas universidades quanto à formação de seus professores, mas, não convém aos docentes conceder à instituição total responsabilidade sobre sua formação continuada. Como já referenciamos, o professor precisa também pensar e refletir sobre sua autonomia na carreira, uma vez que em sua trajetória profissional o professor, por sua autonomia, por meio da sua prática cotidiana engrandece suas aprendizagens, tornando-se um professor melhor, mais consciente de seu papel.

Na narrativa o interlocutor Eduardo deixa claro esse sentimento quanto ao seu amadurecimento profissional decorrente da prática docente. O sentimento para a docência, segundo Isaia (2006) constitui-se de elementos dinamizadores da atividade educativa desenvolvida pelo professor em sua escolha profissional e no decorrer de sua jornada professoral. O sentimento para ser professor está intrinsecamente relacionado com as vivências pessoais e profissionais do sujeito professor, respaldando suas escolhas e atitudes no exercício da docência.

O ingresso no magistério superior leva o professor a refletir sobre sua preparação e ação profissional questionando sua aptidão para ser docente. Nesse pensar, Nóvoa (1997, p.25) sugere a formação do professor numa ótica crítico-reflexiva “que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação auto participada”. Identificamos na narrativa do interlocutor que o mesmo é consciente de seu desempenho como professor, requerendo-lhe um saber e uma formação específicos para atuar na docência, as quais o mesmo referencia ao afirma que não se formou professor, apontando os impactos dessa ausência formativa docente em sua carreira no magistério superior. Ser professor requer, portanto, um conhecimento didático-pedagógico sem o qual o indivíduo terá dificuldades em instituir-se como docente do ensino superior.

A reflexão da prática educativa pelo docente propõe um trabalho e uma discussão coletiva sobre questões cotidianas vivenciadas em diferentes contextos, não remetendo a um aprisionamento do pensamento e ações docentes, mas à construção de uma rede de reflexões em que o professor é uma parte do todo. Afirma Eduardo que as interações e trocas de experiências com os colegas professores sobre sua atuação professoral tem uma significativa contribuição em sua atuação professoral.

Este professor do ensino superior desenvolve uma carreira rica em experiências que o individualizam em sua prática docente, ao tempo em que a

interação com seus pares enriquece seu aprendizado e lhe proporciona uma segurança e aprendizados que facilitam sua prática docente. Nesse contexto, o professor amadurece e desenvolve-se enquanto profissional do magistério superior e, nesse movimento de construções, interações, rupturas e renovações, vai se modificando em suas essências, comportamentos e atitudes pessoal e profissional e edificando sua professoralidade no ensino superior.

Na sequência temos os relatos de Isis, interlocutora que em sua narrativa apresenta seus percalços professorais, destacando os aprendizados adquiridos nesse percurso e o quão é importante observar e se adaptar à dinâmica do ambiente no qual o professor está envolto.

Hoje me considero professora, mas sei o quanto foi e é difícil atuar sem uma preparação, sem uma formação didática e pedagógica voltada para a docência. A minha trajetória enquanto professora representa quem eu sou. Os percursos que percorri ao longo desses anos são um reflexo dos erros, dos acertos, dos aprendizados que aula após aula deram vida a essa professora que sou hoje. O professor precisa atualizar constantemente sua maneira de ser e de atuar na docência. Evoluir é uma condição. (ISIS) - Roda de Conversa

Ser professor no ensino superior traz uma série de exigências formais e informais que vão desafiando o professor ao tempo em que dificultam sua fixação na carreira. A prática na profissão oportuniza ao professor, além da segurança e dos aprendizados uma capacidade singular para lidar com a imprevisibilidade do seu dia-a-dia de trabalho. O professor procura então valer-se de metodologias que o auxiliem em favor do amadurecimento na carreira à medida que edifica sua trajetória profissional, lhe oportunizando deixar sua marca pelos contextos universitários em interação ao longo de sua jornada profissional.

Em sua trajetória docente muitos professores embora conhecedores dos conteúdos específicos que trabalham em sala de aula não apresentam o mesmo conhecimento acerca da ação docente pelo “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (PIMENTA, 2000, p.37). É comum ouvir dos alunos a afirmação de que “ter didática é saber ensinar” e que “muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar” (PIMENTA, 2000, p. 24). Ao professor do ensino superior recai a necessidade de

conhecer como se organiza e ocorre a sua aprendizagem frente às experiências e relações estabelecidas em sala de aula, assim como pelas interações com seus pares e outras vivências representativas ocorrentes no âmbito universitário. Essa percepção e aprendizagem é requerido que esse professor na medida em que estabelece sua prática docente também reflita e amadureça sobre a mesma.

Isis, em seu relato, afirma representar enquanto professora sua trajetória profissional, ressaltando os erros e acertos, os aprendizados que ao longo dos anos foram lhe proporcionando os conhecimentos que balizaram seu crescimento profissional e atuação docente. Associado aos aprendizados da prática a interlocutora aponta também as dificuldades decorrentes das escassas capacitações recebidas durante sua trajetória profissional, dificultando de certa forma seu exercício profissional.

Acerca da formação continuada, incluir os professores nos planejamentos, formatações e execução das ações de capacitação docente seria uma ação que enriqueceria não somente a formação desses professores, como, por conseguinte, a qualidade dos relacionamentos docentes-discentes e dos resultados alcançados em sala de aula. O trabalho professoral no ambiente educacional consiste numa ação didático-pedagógica de duplo sentido em que professor e alunos assumem responsabilidades e compromissos nos diversos contextos que envolvem o ensinar e o aprender (IMBERNÓM, 2010).

Essa busca e abertura para novos conhecimentos e posturas por parte do docente bacharel é uma intencionalidade que deve partir do próprio professor em conjunto com a universidade. Isis assevera ser esse movimento em prol da evolução na carreira um contínuo que acompanha a trajetória do professor, sendo esse capaz de olhar para sua atuação no ensino superior, planejar e traçar as ações de capacitação que o direcionem para a melhoria de sua prática docente.

O professor ao compreender a riqueza e as muitas possibilidades que se prontificam quando esse se inclina para o novo, para as mudanças e para uma convivência mais próxima e dialogada com seus pares assume-se na carreira e inclina-se a um propósito de vida, a um ideal em servir a seus alunos e, por conseguinte à universidade e à comunidade. E, à medida que o professor alcança esses objetivos, vai se estabelecendo e amadurecendo na carreira, modificando seus modos de ser e de atuar na carreira, constituindo, por conseguinte, sua professoralidade.

Continuando a análise das narrativas, passamos para os relatos da interlocutora Laís, cuja narrativa aponta a relação entre trajetória e atuação profissional, ressaltando sua consciência acerca de suas responsabilidades docentes e as dificuldades decorrentes das ausências de uma formação docente continuada.

Devo a professora que sou a tudo que vivenciei ao longo da minha história docente. Foram muitos os fatos e as pessoas que contribuíram para quem estou agora. A minha trajetória me fez mais segura e mais madura na minha atuação e comportamento em sala de aula. Sou consciente das minhas responsabilidades e papel docente. A professora de hoje devo à minha trajetória professoral. Ela me permitiu chegar até aqui aula após aula. Mas confesso que a ausência de uma formação específica e continuada para a docência faz uma falta enorme para a nossa atuação docente. O professor no decorrer da carreira ele vai percebendo que ele é mais do que um mero transmissor de informações e que precisa evoluir na sua carreira. (LAÍS - Entrevista Narrativa)

A complexidade da ação docente exige dos professores além do domínio sobre o conteúdo e sobre a disciplina, conhecimentos específicos sobre o ensinar e sobre as competências requeridas para se executar essa tarefa. Ser professor requer então, além dos conhecimentos da área de atuação, um conhecimento didático-pedagógico que geralmente a maioria dos professores bacharéis não evidencia em suas trajetórias docentes.

A prática docente do professor bacharel sugere a observação das múltiplas decisões que esse toma em sua atuação, as quais implicam em caminhos seguidos e numa trajetória de sucessos e fracassos, de erros e acertos, mas, sobretudo, numa jornada de aprendizagem. Temos, pois, que a aprendizagem e o crescimento profissional são intencionais, necessita um querer e iniciativa do professor. Assim como a universidade tem suas responsabilidades, o professor também tem as suas e precisa assumi-las.

É fato, como afirma a interlocutora Laís, de que as lacunas deixadas pela formação continuada impactam diretamente na atuação do professor no ensino superior, mas, há de se considerar também que cabe ao professor posicionar-se frente a esse contexto. A interlocutora explicita que cabe ao professor evoluir em sua carreira, buscar os conhecimentos e as estratégias que lhe possibilitarão acompanhar as dinâmicas presentes na universidade.

Distintas são as maneiras como cada professor executa sua prática educativa, particularizando suas aulas e todas as demais ações relacionadas com essa atividade docente. No cotidiano professoral as muitas situações desafiadoras que vão ganhando vida na sala de aula vão instigando o professor a buscar soluções para velhos problemas e novidades para novos alunos. À medida que sua atividade profissional vai exigindo, novos saberes se evidenciam e contribuem nas decisões e ações que o professor apresenta frente aos constantes desafios emergentes.

Destaca Cunha (2005) que os professores compreendem que o conhecimento é uma construção dinâmica em que o erro e a dúvida são constantes e presentes em sua prática. Percebem que o exercício docente é provisório e cercado de subjetividades, requerendo dos professores uma abertura para o novo, para as mudanças inerentes à sala de aula.

A interlocutora, consciente de sua atuação docente, enfatiza a prática desempenhada ao longo de sua trajetória docente no ensino superior como a principal responsável por sua consolidação e estabilidade na carreira. As experiências advindas do cotidiano professoral oportunizaram a Laís aprender e reaprender aquilo que vivenciava e praticava em sala de aula, mostrando-se consciente de seu papel e responsabilidade docente.

A ação e modo de ser dos professores provêm de uma trajetória que foi sendo edificada ao longo dos anos, resultado de uma complexa socialização desempenhada entre aqueles que compõem o universo das universidades. Essa socialização é vista enquanto processo no qual o ser humano desenvolve seus modos de estar no mundo e de se relacionar com os outros e com o meio em que se insere, tornando-se assim um ser social. Com base na trajetória de Laís e dos demais interlocutores da pesquisa identificamos que a postura do professor em sala de aula relaciona-se com as características pessoais, da personalidade e do comportamento deste. O que o professor é na sala de aula para seus alunos é também o que este aparenta na sua vida, no seu dia-a-dia pessoal e profissional.

A prática docente desenvolvida ao longo do percurso profissional oportuniza ao professor uma ação mais madura, segura e rica de aprendizados práticos e sociais que o constituem, ao tempo em que estabelece alguns critérios que asseguram as características, o perfil docente esperado pelos alunos e pela universidade. Ser professor bacharel no ensino superior engloba as características

profissionais e pessoais, subjetivas desse indivíduo associadas e utilizadas em seu cotidiano de trabalho, “[...] não só os seus conhecimentos acadêmicos, mas também as suas experiências prévias, os seus sentimentos, atitudes e valores pessoais” (GARCÍA, 1999, p.72).

A experiência dá aos professores a possibilidade de desenvolver-se na carreira e, por outro lado, os alunos estão constantemente a avaliar o desenvolvimento da prática desse professor. Esse movimento avaliativo vai pelas informações e comunicações indireta e culturalmente criando uma imagem estereotipada do professor. A formação de estereótipos docentes requer mudanças constantes nas ações deste ao longo da carreira, as quais figuram como necessárias a seu crescimento profissional. E, à medida que o professor se desenvolve e amadurece na carreira, refletindo sua prática docente e sentindo-se mais seguro naquilo que realiza nos contextos do ensino superior acaba por edificar sua professoralidade.

Abordando as narrativas da interlocutora Liziê, contemplamos que os caminhos percorridos em sua trajetória professoral contribuem com sua evolução no exercício da profissão, associada a uma maior segurança e maturidade profissional, em especial pela observação das próprias necessidades formativas, apesar das limitações impostas pelo cotidiano universitário quanto a uma formação continuada de qualidade.

Ao olhar para trás e ver o caminho percorrido até aqui, vejo o quanto evolui em minha trajetória de vida como professora. Atuar como professora me trouxe uma maturidade de vida e profissional. Aprendi a olhar para mim e para o meu trabalho, observando aquilo em que precisava melhorar. Acredito que é assim que se faz nossa trajetória no magistério, pela constante evolução de quem somos. Infelizmente, por sermos administradores, não recebemos uma formação específica apropriada e voltada para a atuação do administrador como professor. Quando nos tornamos professores, vemos o quanto isso faz falta. (LIZIÊ - Entrevista Narrativa)

A preocupação por parte do professor com sua formação continuada, com sua preparação para atuar na carreira é incipiente, em especial pela frequência de professores que não receberam e nem recebem uma formação didático-pedagógica para atuarem na carreira. A formação continuada docente apresenta-se como uma condição para a atuação do professor em seu contexto de trabalho e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Em conformidade com as narrativas anteriores dos interlocutores, Liziê ressalta as dificuldades presentes em sua trajetória docente em decorrência da escassez de uma formação continuada específica para atuar no magistério superior. Essas limitações vivenciadas pelos professores do ensino superior em sua formação para melhor atuar na carreira acabam por influenciar diretamente no ensino e na aprendizagem, refletindo quão importante é a formação continuada do professor para os resultados esperados e conquistados em sala de aula. Assim, a ação de ensinar precisa ser compreendida e fundamentada pelos professores num aprendizado que se constitui dos conhecimentos formais e daqueles apreendidos com as experiências cotidianas.

Dessa forma, Veiga (2009) afirma que se a peculiaridade da docência é o ensino, não se pode contemplar que professores universitários não dominem e não recebam um conhecimento específico e necessário ao docente. O ensino superior acaba por apresentar então, corroborando com a referência acima, professores conhecedores dos conteúdos que ministram, mas na maioria inseguros acerca dos conhecimentos didático-pedagógicos relacionados à prática docente esperada em sala de aula. A narrativa afirma que a interlocutora sente falta dessa formação pedagógica e sabe que necessita de uma formação específica que a oriente a ser professora e melhor atuar no ensino superior. Embora Liziê relate os aprendizados e crescimentos resultantes de sua caminhada como docente, o ideal é a busca de uma conjunção e sintonia entre teoria e prática docente.

Os conhecimentos profissionais evoluem, necessitando assim, de uma formação contínua e continuada por parte dos professores que se adequem às realidades e exigências do dinâmico ambiente universitário. É perceptível a necessidade que os interlocutores apresentam de terem conhecimentos e desenvoltura para atuar na profissão, saber fazer, como e por que. Os professores buscam adequar seus conteúdos às reais condições exigidas por seu trabalho pela docência ser uma atividade profissional complexa que se constitui da história de vida, do percurso profissional e, como respalda Schön (1992), na reflexão que o professor desprende da e sobre a prática.

Ressalta, assim, Tardif (2000), ser a prática docente resultado das vivências dos professores no cotidiano da profissão enquanto resultantes também das interações estabelecidas com os diversos contextos e atores presentes no ambiente universitário. O professor aprende, como ressaltado por Liziê e os demais

interlocutores da pesquisa, em decorrência de seus contextos de trabalho, em que passam a melhor compreender, vivenciar e refletir sobre o bom e o ruim daquilo que experimentam em sala de aula e fora dela na convivência com seus pares, alunos e com a universidade.

Schön (2000) esclarece que para refletir sobre a ação o professor precisa pensar sobre o que fez, descobrindo descubra como o ato de conhecer-na-ação contribuiu a um resultado imprevisto. Ele pode agir assim após o fato ocorrido, num ambiente mais propício para pensar a ação. Refletindo na ação se dá quando o professor, no momento em que ocorre a ação, faz uma pausa no meio desta e pensa sobre o que acontece. Assim, a denominação de reflexão-na-ação apropria o professor de um aparato profissional a ser utilizado quando surgirem acontecimentos inesperados, refletindo sobre sua prática. E, a reflexão sobre a reflexão-na-ação, que consiste em o professor pensar em momento posterior sobre a reflexão-na-ação, de modo que a melhor compreenda.

A narrativa de Liziê aponta os caminhos da formação contínua em que a prática da docência lhe oportunizou refletir e agir sobre seu exercício profissional, ao tempo que com essa experiência aprendeu a compreender melhor a si, suas atitudes, comportamentos e atuação enquanto professora. Essa formação é vista enquanto processo norteado por acontecimentos que englobam a trajetória do professor no ensino superior, compreendendo as múltiplas interações no espaço e no tempo em que o docente realiza o exercício professoral. Nessa jornada formativa, na medida em que aprende e amadurece na carreira, com suas ações, interações, erros e acertos, o professor vai estabelecendo sua formação contínua, ao tempo em que também edifica sua professoralidade.

Em referência à interlocutora Raimunda, a mesma expõe em sua narrativa que as universidades precisam despender esforços e maior atenção à formação continuada de seus professores. Aliada a essa necessidade formativa, destaca em sua narrativa as contribuições da prática ao longo de sua trajetória profissional para a professora que se tornou.

O desconhecimento das teorias da educação interfere muito nos professores que somos e nas práticas que desenvolvemos. A formação para atuar no ensino superior deve ser mais valorizada pelas universidades. A prática é enriquecedora. E, à medida que vamos amadurecendo e aprendendo com o dia-a-dia, devemos pensar e refletir sobre nossa atuação em sala de aula. É essa

reflexão que edifica o docente que somos. O papel do professor é o de buscar constantemente um novo conhecimento, um novo aprender a cada dia. (RAIMUNDA - Entrevista Narrativa)

Ao longo da experiência docente universitária o professor percebe que o aluno não quer aquele professor que chega e ministra somente uma aula dialogada, ele quer ser envolvido, conquistado pelo professor. A prática da sala de aula demonstra que a relação entre aluno e professor é um jogo de conquistas que se dá pelo saber, pelo aprender.

Nesse contexto das universidades é responsabilidade dos professores e também dos alunos encarar a universidade longe de uma posição de neutralidade, tendo-a como um ambiente em constante transformação e construção intelectual e social. Isso reflete que a IES não pode ser vista somente como um ambiente de assuntos, normas, nomes, tempos, mas também como lugar de discussões acerca de questões econômicas, culturais e sociais com os quais professores e alunos se relacionam numa troca mútua de valores, conhecimentos e aprendizagens. Reporta Anastasiou (2006) o caráter complexo que envolve professores e discentes num ato recíproco de ensinar e de aprender em favor da construção de um conhecimento realizado em sala de aula e além desta. Enfatizamos, pelos comentários da interlocutora Raimunda, pois, a necessidade de se repensar os planos e ações determinantes dos modos como se executam as formações continuadas dos professores, enfatizando-se as maneiras que essas têm acontecido e a real efetivação dos resultados.

A trajetória profissional docente proporciona ao professor condições de se desenvolver profissionalmente, apresentando a partir dessas melhorias resultados significativos em sua atuação no magistério. Assim sendo, a formação dos professores não pode ser pensada, refletida e executada de forma individual. Mas coletiva e institucionalmente, associando processos voltados a uma melhor estrutura de trabalho para o docente, aliada a múltiplas interações no ambiente das IES, especialmente com seus pares objetivando o fortalecimento das práticas educativas através das trocas de experiências e dos conhecimentos acerca da profissão docente, numa tentativa de oportunizar uma formação adequada, em especial aos professores bacharéis.

Levados pelo posicionamento de García (1999) que considera importante na ação docente um esforço consciente por parte do professor sobre aquilo que ele

desempenha em sua rotina de trabalho, apresentamos em decorrência da narrativa da interlocutora, ser presente em Raimunda e nos demais professores contribuintes com a pesquisa, essa consciência com o trabalho que realizam e com seus desempenhos, com os caminhos seguidos e ações tomadas para paulatinamente irem se firmando na carreira.

Temos de ressaltar, no entanto, que pelos sentidos conferidos aos professores e pelos conhecimentos tidos como necessários ao exercício da docência, que existem por um lado aqueles professores que pensam a partir de perspectivas contínuas de mudanças em suas ações e na formação profissional. E, por outro lado, identificamos muitos professores que apesar do tempo considerável na profissão não se apresentam para o novo e para as necessidades de melhorias em sua prática docente, fundamentando-se apenas na experiência enquanto argumento de seus conhecimentos quanto a lecionar.

A narrativa de Raimunda comunga com o pensamento dos demais interlocutores ao abordar o sentido de continuação relativo à formação contínua e continuada do professor, numa ideia de processo e de continuidade ao se referenciar a relação entre a trajetória profissional dos interlocutores e a professoralidade. Ambas ocorrem concomitantemente e vão se engendrando pelos diversos aspectos do cotidiano da sala de aula e da universidade que permeiam e norteiam o trabalho do professor enquanto profissional consciente no exercício da docência.

Assim, o sujeito professor vai se constituindo a partir das relações estabelecidas consigo e com seus pares, como referencia Zabalza (2004) sobre essa evolução profissional do professor, a qual para o autor ocorre segundo o conhecimento das variáveis que se referem à prática docente e a experiência necessárias para dominar sua atuação professoral, referindo-se à experiência do próprio professor e de seus pares nos diversos contextos constitutivos da universidade.

Acerca das narrativas dos interlocutores dispostas nesse indicador, temos que embora a prática do professor seja permeada por suas subjetividades e particularidades, como ressaltam os interlocutores, por cada professor trabalhar e desenvolver sua prática em sala de aula de uma maneira particular, esses apresentam a necessidade de uma troca e partilha frequente de informações e

experiências com seus pares daquilo que sabem e vivenciam no ensino superior, enquanto algo enriquecedor aos envolvidos nessa interação professoral.

Expressam os interlocutores um sentimento de isolamento na carreira. É comum ouvirmos dos próprios professores quando da busca por melhores condições de trabalho que os docentes são uma classe profissional muito desunida. Pensamento esse que se exprime no cotidiano desses professores quando externam em suas opiniões que os docentes precisam conversar e interagir mais sobre a atuação profissional, que a prática educativa passa pelo compartilhamento dialogado daquilo que sentem, aprendem e experimentam como professores do ensino superior, na inclinação de um despertar para a importância dessas trocas entre os professores.

A denotação da trajetória docente dos interlocutores expressa uma concepção de que esse percurso formativo é processual, numa ideia de continuidade. Por esse pensar, e numa aproximação da trajetória profissional do professor com a produção de sua professoralidade, temos que esta também segue um contínuo que vai estabelecendo o sujeito professor em seus aspectos pessoais e profissionais pelas experiências vivenciadas e pelos aprendizados da carreira provenientes desse decurso.

É na trajetória profissional que o professor vai edificando sua professoralidade pelas relações que vai estabelecendo, pelos conhecimentos adquiridos e amadurecimento profissional resultantes da vida de professor. Os interlocutores ressaltam que na medida em que vão exercendo a docência, em paralelo edificam a maneira e os modos de ser, de atuar e de estarem professores no ensino superior.

Para ser docente, não há uma receita pronta, não se encontram manuais e livros explicando o passo-a-passo de como atuar na docência. Defendemos que esse é um aprendizado que se constitui e se estabelece no cotidiano. Ser professor se aprende de fato com a prática, é preciso vivência em sala de aula, relacionamento face a face com alunos e com colegas de trabalho. Sem, no entanto, desconsiderar a necessidade formativa específica para o exercício docente. É a comunhão desses conhecimentos que possibilitam a efetiva preparação para a assunção da docência.

A professoralidade do professor bacharel em Administração nesse contexto é construída na medida em que esse vai trilhando sua trajetória profissional na

prática do ensino superior. Portanto, o professor bacharel em seu percurso professoral assume seu papel docente, ensinando e aprendendo, reconstruindo-se constantemente pela sua prática enquanto possuidor de um saber experiencial particular que merece ser compartilhado com seus alunos e outros professores. Assim, este vai coletivamente construindo e estabelecendo sua professoralidade no magistério superior.

4.3.2 Ressignificações da prática docente no magistério superior

O professor constitui sua professoralidade na medida em que acontece sua história de vida professoral. Com a prática e a reflexão sobre esta, o professor amadurece na carreira, aprendendo a partir da resignificação de seu exercício docente. Reflete sua trajetória profissional, redefinindo, reorientando e criando novos sentidos para sua atuação no ensino superior. É justamente essa resignificação que procuramos apresentar nesse indicador, destacando os movimentos e os pensamentos realizados pelos interlocutores da pesquisa enquanto descrevem as condições de atuação na carreira no âmbito do ensino superior.

A preparação, formação do indivíduo para a docência está relacionada com as consequências que uma melhoria na ação docente pode trazer para a sociedade. Liga-se à função social da docência, do professor enquanto instrumento ativo no processo de ensino e de aprendizagem no ensino superior. Nesse sentido, afirma Contreras (2002) que o ensino enquanto um ofício não pode ser definido só de modo descritivo, ou seja, pelo que encontramos na prática real dos professores em sala de aula, já que a docência define-se também por suas aspirações e não só por sua materialidade.

Acerca da resignificação das práticas de bacharéis em Administração que atuam no ensino superior, os interlocutores da pesquisa expõem nas narrativas seus pensamentos sobre essa temática. Inicialmente, o interlocutor Eduardo compreende que a profissão docente é um contínuo e que a professoralidade é um dever. Reconhece ainda a reflexão como relevante na consolidação do professor e na constituição de sua professoralidade, além de também destacar seus sentimentos e descontentamentos com os planos, interesses e ações da universidade em favor da formação continuada dos professores.

Não posso mais ser e agir na universidade da mesma maneira que eu agia no início da minha carreira. Os tempos são outros e o aluno é outro e o professor também precisa ser outro. Na profissão docente não existe a expressão acabei os estudos. Devemos constantemente pensar e refletir como atuamos em sala de aula. É comum a gente pensar da seguinte forma: geralmente o aluno não quer nada, mas será que o professor quer? Precisamos refletir sobre nós também, olhar, pensar e agir acerca da nossa prática docente, pois é ela que muito nos engrandece como professores universitários. [...] A sensação que temos muitas vezes é de esquecimento, de abandono. É como se o que contasse para a universidade é que estejamos dentro da sala de aula fazendo nosso papel. Não importa como e com qual qualidade. Para a universidade, se você tem mestrado e doutorado você está apto para ser professor. Geralmente os concursos da universidade são para professor e não para pesquisador. Aí quando o doutor chega, ele só quer fazer pesquisa. O ensino para ele vem depois, pouco importa. Outro aspecto que considero relevante, mas que infelizmente não é muito observado são nossas condições e jornada de trabalho. (EDUARDO - Entrevista Narrativa)

A experiência docente possibilita ao professor edificar sua professoralidade pelos modos como esse se estabelece e atua na carreira. Nesse pensar de como o professor bacharel atua no ensino superior, indagamos se há uma forma adequada de atuar na docência pelas subjetividades da profissão. Nóvoa (1997, p.17) afirma que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. As escolhas que fazemos ao desempenhar a docência não podem ser “dissociadas do eu pessoal e do eu profissional, pois nossas ações revelam a nossa maneira de ensinar na nossa maneira de ser”. Sugere a formação do professor a partir de uma ótica crítico-reflexiva através de um pensamento autônomo que favoreça sua formação e auto formação.

As palavras de Eduardo referenciam a compreensão de que o exercício da docência remete a um contínuo, em que o ambiente universitário contemporâneo exige um aprimoramento constante de suas competências profissionais para atuar no ensino superior. Esse ambiente requer um professor ativo na carreira, que dialoga com seus pares, alunos e universidade, um docente que percebe, pensa, analisa e executa as melhorias necessárias em sua ação professoral. Ao realizar esse movimento contínuo, o professor vai, em sua trajetória no ensino superior edificando sua professoralidade enquanto devir, implicando em sua mudança e (re)transformação enquanto docente.

A reflexão de sua prática possibilita ao professor as competências pedagógicas resultantes de diversos conhecimentos que vão, nos percursos de sua trajetória profissional moldando, qualificando e particularizando sua ação docente e edificando sua professoralidade. Esses conhecimentos do professor originam-se na sua história profissional, pelas experiências de vida e pelas interações sociais em seu ambiente de trabalho. Refletir sobre si, sobre a realização de seu trabalho é algo que o professor aprende ao longo de sua trajetória profissional no ensino superior, com as experiências, erros e acertos que no decorrer de sua atuação o estabelecem na carreira. Essa reflexão realizada pelo docente lhe proporciona uma maturidade capaz de engrandecê-lo naquilo que desempenha como professor do ensino superior.

Percebemos, pela narrativa de Eduardo, que o professor é consciente de seu papel e responsabilidades, assim como do quanto sua evolução profissional é importante para sua carreira docente, ao tempo em que a iniciativa de observar, pensar e refletir sobre sua prática o consolida na profissão. Tardif (2000, p. 11) acentua que os professores, nessa ótica, são “produtores de saberes, sujeitos do conhecimento, e assumem sua ação a partir dos sentidos por eles atribuídos à profissão”.

Diante desta narrativa, pelas palavras de Eduardo, percebemos que o professor constantemente toma decisões diante das diversas situações que vivencia em sala de aula, construindo a partir desses conhecimentos advindos de suas experiências docentes uma imagem profissional que o particulariza e caracteriza no ambiente da universidade. O professor com as experiências da profissão e com as habilidades que vai adquirindo aprende a lidar com as inconstâncias e as imprevisibilidades da sala de aula. Para isso, desenvolve um conhecimento de si, do que sabe, do que aprende, de como faz sua ação professoral e procurar conhecer a quem se destina essa ação. Esse movimento reflexivo e ativo do professor acaba por contribuir na constituição de sua professoralidade.

Como já referenciado e ratificado pela narrativa do interlocutor, a prática tem uma significativa contribuição na edificação do professor enquanto profissional, balizando e figurando como um dos pilares de sua atuação no magistério superior. No percurso dessa análise, ficou evidenciado o papel e as ações da IES voltadas à formação continuada de seu quadro docente, expressa na narrativa de Eduardo por meio do sentimento de abandono pela universidade. A instituição precisa investir e

contribuir com o desenvolvimento da formação contínua do professor e de sua professoralidade.

Apresenta o interlocutor certo descontentamento com os planos e ações da universidade destinadas à formação continuada de seu quadro de professores, a qual demonstra uma incipiente atenção e intenção quanto às reais necessidades formativas de seus professores. Reforça Eduardo em sua narrativa pensamento de Pimenta e Anastasiou (2014) de que para muitas universidades o pensamento transmitido a seus docentes é o de que o bom professor é também um bom pesquisador.

Na sequência, a interlocutora Isis relata a reflexão sobre o exercício profissional como condição para a melhoria do desempenho do professor, num processo que necessita de um apoio, atenção e iniciativa por parte da universidade, numa ação conjunta e colaborativa que se destine a uma melhor formação contínua de seus professores.

A cada semestre sou outra professora, uma nova professora. Cabe a nós refletirmos e repensarmos nossa didática, nossas ações em sala de aula. Eu procuro conhecer a turma, as necessidades dos alunos, pois cada turma é muito diferente uma da outra. Refletir a nossa ação é muito importante para os resultados alcançados. Não vejo a universidade como parceira na formação do professor, vejo que esse trabalho aqui é isolado e de responsabilidade de cada curso. O sistema de pós-graduação no Brasil leva os cursos e os professores a valorizarem a pesquisa em detrimento ao ensino. As pontuações, os credenciamentos, as verbas estão muito atrelados à produtividade e aos resultados com pesquisas. De que adianta um quadro docente cheio de doutores se a maioria não tem interesse pelo ensino. Mas essa é a formação docente adotada pela universidade como a ideal. As condições de trabalho na universidade poderiam ser melhores. Tem uma sobrecarga de trabalho e é certo que isso interfere em nosso desempenho. (ISIS - Roda de Conversa)

Uma ação docente satisfatória implica que o professor passe a olhar, pensar e refletir frequentemente sua prática. Em sua narrativa a interlocutora Isis ressignifica que a subjetividade que a particulariza em sua atuação docente é resultado de uma prática reflexiva sobre seu desempenho no cotidiano da sala de aula. Essa subjetividade incide diretamente sobre seu modo de ser e de estar docente, e de atuar na docência.

Os professores interlocutores desta pesquisa compreendem o dinamismo do contexto universitário no qual estão inseridos conscientes da necessidade que lhes é

imposta de constantemente refletirem e ressignificarem sua atuação professoral. Referencia, pois, Isis, nessa ótica, que constantemente sente-se desafiada pelos cenários e contextos universitários, o que lhe proporciona um aprendizado e amadurecimento na carreira frente ao ambiente, contextos e pessoas com os quais interage enquanto atua no ensino superior.

Ao professor universitário recai a necessidade de ressignificar constantemente sobre como esse vai se constituindo na carreira. Cabe a este refletir sobre sua formação, sobre sua prática docente. Essa reflexão é definida por Schön (2000) com um triplo movimento da prática profissional: o conhecimento na ação, a prática na ação e a reflexão sobre a ação. Recomenda que a formação docente fundamenta-se na valorização da experiência e do conhecimento implícito. Essa formação contínua vai se estabelecendo pelas suas interações sociais e pelas reflexões que esse estabelece na e sobre a prática.

Esse processo evolutivo a que nos referimos associa o professor do magistério superior a uma ação de continuidade do seu aprendizado profissional enquanto exerce sua prática. O aprender contínuo, ressalta Nóvoa (1997), é fundamental e se edifica sobre dois pilares: o professor enquanto agente e a universidade enquanto espaço de desenvolvimento profissional constante. Numa ação que exalta a necessidade de um interesse mútuo acerca da formação continuada docente e dos consequências desse para o ensino. Complementa Tardif (2000) que ao findar dos estudos na universidade deve o profissional docente autoformar-se. Essa condição de auto formação é considerada uma característica da formação continuada do professor a qual oportuniza o aprimoramento dos conhecimentos requeridos para sua atuação no ensino superior.

Sobre as contribuições da IES em favor da formação continuada de seus docentes, a interlocutora não percebe a instituição, nesse sentido, como uma parceira dos professores, reportando-se à prioridade em demasia à pesquisa em detrimento ao ensino, às condições de trabalho existentes e à sobrecarga de trabalho. À universidade compete mostrar-se como um espaço de aprimoramento profissional capaz de proporcionar a seus professores uma formação continuada que atenda às demandas conjunturais universitárias, oportunizando comunidades de aprendizagem a seus professores para que possam conviver e compartilhar experiências, conhecimentos e diálogos, apoiando-se e estimulando uns aos outros no desenvolvimento e socialização de práticas docentes coletivas, uma vez que

intenções e ações formativas docentes desconexas de suas realidades comprometem a ação docente.

Em seu relato, a interlocutora Laís aborda a formação continuada do professor como um movimento intencional inclinado ao próprio docente, relacionado à sua prática profissional e à reflexão sobre essa. Ressalta ainda a necessidade de uma atuação mais efetiva da IES referente à capacitação de seus professores, não deixando essa sob responsabilidade dos cursos de pós-graduação.

O conhecimento é algo quem está em constante evolução e com o professor deve ser da mesma forma. Precisamos progredir a todo o momento de modo intencional. O professor precisa constantemente pensar e refletir: que professor eu fui, estou e pretendo ser? A prática faz o professor mais conhecedor de seu papel e de seu trabalho. Eu aprendi e aprendo muito como professora. Percebi que para isso eu precisava refletir sobre o meu trabalho. Não há uma padronização da minha postura em sala de aula. Eu nunca me comporto da mesma maneira nas turmas, eu tento perceber a turma para eu saber como que eu vou agir e avaliar o meu desempenho em sala de aula. Alguns cursos se mobilizam entre seus professores e buscam maneiras de melhorar as ações do professor em sala de aula. Mas a universidade em si não realiza ação nesse sentido de vislumbrar a troca de práticas de sala de aula, capacitações quanto à didática. A formação do professor para a docência aqui na universidade não é uma prioridade da instituição. Isso infelizmente fica a cargo dos cursos de pós-graduação que fazemos, os quais têm como finalidade a pesquisa. É tanto que uma das principais exigências para prestar concurso para a universidade é ter mestrado ou doutorado. Os professores quando saem para um curso, principalmente doutorado, eles se envolvem tanto com pesquisa que quando retornam para suas atividades, muitos deixam de ter a sala de aula como atividade principal de sua prática docente. Além disso, temos que nos dividir entre ensino, pesquisa e extensão, e isso não é nada fácil. (LAÍS - Entrevista Narrativa)

Os professores ao refletirem sobre seu trabalho assumem responsabilidades e a necessidade de uma maior iniciativa particular voltada à melhoria de seu desempenho professoral enquanto aspecto contínuo na trajetória profissional do professor. A interlocutora Laís percebe a necessidade de uma constante autoavaliação acerca da realização de seu exercício professoral. Nessa caminhada, aponta a prática docente como aliada em sua formação e capacitação para atuação em sala de aula. É no cotidiano da profissão, segundo Laís e os demais interlocutores, que o professor aprende a lidar com as situações presentes à medida

que as experiências vividas o forma e lhe permite adquirir as habilidades requeridas para a execução de sua atividade profissional com a desenvoltura necessária.

Laís destaca a necessidade intrínseca de o professor pensar e refletir sobre sua prática enquanto condição de aprimorar seus aprendizados e desenvoltura no magistério. Nesse movimento reflexivo, o interlocutor cita a auto avaliação como uma etapa que a acompanha em sua trajetória professoral. É essa avaliação e reflexão sobre sua jornada no ensino superior que lhe confere a segurança e maturidade que julga necessárias na carreira. Portanto, a formação contínua do professor se dá pela reflexividade crítica que realiza sobre suas práticas cotidianas, associadas com sua participação em cursos, oficinas, palestras, encontro ou orientações técnicas. Pimenta (2000) complementa que a formação continuada não deve ser vista apenas como uma maneira de certificar o docente, mas como um complemento formador do professor para o enfrentamento das imprevisibilidades de seu cotidiano profissional ao longo de sua caminhada professoral.

Em suas atividades habituais, Laís destaca a utilização dos conhecimentos práticos de suas vivências, das interações sociais e dos conhecimentos advindos dessa prática. Suas técnicas e estratégias de trabalho se baseiam nos conhecimentos adquiridos no dia-a-dia, provenientes das relações cotidianas vivenciadas no âmbito universitário, associadas às reflexões dessa prática. Também é enfatizado por Laís o fato de a formação continuada dos professores não ser uma prioridade da universidade. Complementa ainda que essa preocupação com a formação docente ocorre isolada e esporadicamente por iniciativa de alguns poucos cursos que dispõem desse olhar em favor da capacitação de seu quadro de professores. Cenário esse que segundo a interlocutora não repercute nos objetivos, planos e ações da universidade.

No cotidiano e contexto universitário a opinião dos alunos é quase que unânime ao replicarem que “nem sempre um bom pesquisador também é um bom professor” ou que “o professor tem muito conhecimento, mas não tem didática para transmitir o que sabe”. Destaca a interlocutora ser a titulação em cursos *stricto sensu* na maioria dos casos uma exigência para o ingresso do professor no ensino superior, por acreditarem as IES ser esse o momento e ambiente propício para a formação continuada docente para o exercício do magistério.

Entretanto, o que se observa é um grupo de professores que ao retomarem suas atividades docentes após regressarem dos cursos de pós-graduação, em

especial de doutoramento, têm sua intenção e atenções centradas muitas vezes para a pesquisa, relegando o ensino para o “segundo plano”. Essa questão levantada por Láis faz-se oportuna por enfatizar o ensino como uma mera formalidade a ser cumprida enquanto tarefa do professor, acarretando por vezes um prejuízo de seu desempenho em sala de aula, comprometendo o ensino e inviabilizando, mais ainda, o estabelecimento de uma efetiva formação contínua dos professores no âmbito do ensino superior.

Além dessas questões pertinentes à pós-graduação enquanto *locus* formativo dos professores, outro aspecto levantado pela interlocutora refere-se à exaustiva jornada de trabalho vivenciada e que acaba por dificultar a inclinação desse em preocupar-se com sua formação para a docência, contribuindo para um “processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar” (CONTRERAS, 2002, p. 37).

Essa rotina dos professores por vezes dificulta que esses recriem e aprimorem suas metodologias e habilidades de ensino. Ao tempo em que ressaltam a importância de uma melhoria contínua em suas ações em sala de aula, vivenciam uma dificuldade em conciliar suas necessidades formativas docentes com suas jornadas de trabalho com ênfase no ensino, pesquisa e extensão.

Em continuidade, assevera a interlocutora Liziê que a reflexão da prática docente compõe o cotidiano do professor, associada a uma melhoria de sua desenvoltura no magistério superior. Trata das dificuldades em atuar no ensino superior em virtude da jornada de trabalho e das condições de trabalho, citando ainda as responsabilidades da universidade diante desse cenário.

Enquanto professora eu sempre reflito e avalio minha postura e de como eu posso melhorar, pois esse movimento faz parte da rotina do professor. Devemos sempre refletir nossa ação profissional, é uma necessidade e uma condição para o professor na contemporaneidade. Eu já tenho alguns carnavais como professora universitária e isso me deixou segura quanto à minha atuação docente. Aqui é como se fosse minha segunda casa. O dia-a-dia me levou a mudar minha maneira de ser professora. Eu mudei totalmente a minha forma de lecionar hoje em comparação a quando eu ingressei no ensino superior. A universidade precisa entender que um título de pós-graduação não significa qualidade e bons resultados. Isso é alcançado pela prática apresentada pelo professor em sala de aula. A própria estruturação da carreira no magistério superior nos leva a pensar somente na titulação e o professor a

pensar que a pesquisa é mais relevante do que o ensino. Nossa rotina e condições de trabalho são bem exigentes. Precisamos nos desdobrar entre ensino, pesquisa e extensão. (LIZIÊ - Entrevista Narrativa)

O professor ao refletir sua ação docente acaba por ressignificar sua ação. Esse movimento intencional transforma o professor e lhe mune de estratégias, comportamentos, atitudes e ações que lhe garantem uma preparação proveniente da prática para lidar com as implicações, situações e imprevisibilidades presentes em seu cotidiano da sala de aula.

As contribuições oportunizadas pela reflexão no exercício da docência possibilitam a valorização da profissão, dos saberes professorais, da ação coletiva dos professores e da universidade enquanto *locus* de formação continuada. Uma ação consciente provoca uma transformação duradoura no trabalho realizado pelo professor e conseqüentemente a seus alunos, pares, universidade e à comunidade. Perrenoud (2002) diz que refletir na ação e sobre a ação não determina o professor como profissional reflexivo. É necessário se distinguir uma postura profissional de fato reflexiva daquela feita pelo professor sobre suas ações de maneira não intencional, com a finalidade de transformar sua prática.

Em seus relatos, a interlocutora Liziê assevera a reflexão enquanto exercício contínuo, intencional e necessário ao professor em sua trajetória docente no ensino superior. Aborda em sua narrativa a frequência de reflexão da prática docente como algo incorporada à rotina do professor, expressando a intencionalidade dessa, acrescida da ideia de necessidade em virtude da dinâmica existente no âmbito universitário na contemporaneidade.

A ação do professor em seu campo de atuação no contexto da universidade leva-o a uma necessidade de ressignificar seus modos de pensar, de agir e de refletir, questionando constantemente suas posturas, comportamentos, atitudes frente aos movimentos conjunturais do ensino superior. Repensar ativa e eficazmente sua participação e contribuição na aprendizagem, no desenvolvimento do aluno, na edificação e compartilhamento de novos conhecimentos e nas modificações vivenciadas pela sociedade derivadas das ações da universidade requer uma preparação para melhor lidar com esse contexto.

Ratificando os relatos de outros interlocutores, Liziê também enfatiza as contribuições da prática docente em sua formação contínua pelas muitas situações

as quais vivenciou, refletiu e aprendeu a lidar, adquirindo com essas a sabedoria, a segurança e a desenvoltura que a tornam apta a exercer a docência. Referencia a interlocutora que a prática cotidiana no magistério superior a levou a modificar sua maneira de ser professora, numa constatação de edificação gradual com a prática de sua professoralidade.

Liziê também questiona a atenção e a valorização destinadas pela IES para a pesquisa frente ao ensino. Afirma a limitação da universidade em observar que não somente a pesquisa científica e/ou as titulações em pós-graduações *stricto sensu* são suficientes para determinar a qualidade de um professor. Na verdade, observamos que pesquisa e ensino tem sua quota de contribuição na formação continuada do professor, cabendo à universidade estimular o interesse de seus docentes por ambos. Os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) têm uma significativa contribuição na formação desse professor, pelo aperfeiçoamento desse profissional em determinado campo do saber, o qual certamente será utilizado em sua trajetória professoral.

Portanto, compete à universidade como frisamos, dedicar maior atenção a essa questão e às opiniões docentes, envolvendo-os e considerando os diversos pontos de vista e, a partir dessa discussão, estabelecer um plano de trabalho que de fato contemple a maioria de seus professores em suas necessidades formativas e, a partir desse planejamento, realizar um movimento contínuo de ações que favoreçam a formação continuada enquanto contribuição efetiva à formação contínua docente.

Percebemos que os professores deixam externar certo ressentimento por perceberem-se excluídos ou afastados das discussões no âmbito da universidade sobre a formação continuada que lhes é destinada, bem como pela não vinculação dessas às reais necessidades vivenciadas no cotidiano na profissão. Enquanto sujeitos do conhecimento, aos professores deve ser oportunizada a participação e voz quanto à sua formação profissional. Nesse sentido, Tardif (2000) ressalta ser estranho que os professores enquanto responsáveis pela formação de pessoas, não atuam sobre sua própria formação e não tenham o controle sobre essa, no sentido de determinar em conjunto com outros atores da educação os conteúdos e formas desse processo formativo. Isso incide justamente sobre a participação mais ativa dos professores do ensino superior no planejamento, nas decisões e ações pertinentes à sua formação profissional.

Liziê, também referencia as dificuldades vivenciadas no cotidiano da sala de aula, reportando-se em especial à jornada excessiva de trabalho, comum na rotina docente, agregada aos desdobramentos citados pela interlocutora para lidar concomitantemente com o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa questão levantada tem uma interferência direta no desempenho e na dedicação docente em inclinar-se favoravelmente a participar e/ou agir ativamente em prol de sua formação continuada. Como já relatado pelos interlocutores, em decorrência da sobrecarga de trabalho os mesmos afirmam não disporem de tempo e nem recursos satisfatórios para investirem em sua capacitação e em favor de um melhor exercício da docência no magistério superior.

Acerca da narrativa da interlocutora Raimunda, a mesma relata os impactos da rotina docente na reflexão sobre a prática, ao tempo em que diz ser essa reflexão necessária apesar da sobrecarga de trabalho. Aborda as contribuições da prática em sua constituição de professora e as geralmente ações solitárias do docente em favor de sua formação continuada.

A rotina nos limita em nossa capacidade de refletir sobre nossa prática, e muitas vezes nos tornando escravos da rotina, levando-nos muitas vezes a não nos preocuparmos muito com a didática e com o aprendizado dos alunos. Hoje o professor precisa diversificar sua metodologia, refletindo e modificando continuamente a maneira como pensa e age em sala de aula. Naturalmente, espontaneamente a gente vai adquirindo habilidades de ser professora. Estamos num espaço de construção e produção de conhecimentos, renovação de conceitos. A universidade não acompanha o que os cursos realizam quanto à formação específica de seus professores para a docência, quando essas ocorrem. Não há um planejamento que objetive nossa capacitação. Muito daquilo que buscamos como capacitação é uma ação isolada de iniciativa do próprio professor. [...] conheço colegas aqui na universidade que não querem ser apresentados como professores da UFPI, mas como pesquisadores. O professor vivencia uma sobrecarga de trabalho e, por essa, tem dificuldades em realizar investimentos em sua qualificação docente. Até nossas aulas ficam limitadas quanto à atualização. (RAIMUNDA - Roda de Conversa)

A formação docente ocorre em diversos momentos e espaços nos quais esse vivencia relações subjetivas com os demais sujeitos participantes do processo de ensino e de aprendizagem no ambiente universitário. Temos, pois, que a mudança relacionada à formação do professor é um processo gradativo e de difícil condução, em especial pelas rotinas e cenários pelo qual o professor transita.

Como evidenciado pela interlocutora Raimunda, sua evolução na carreira docente ocorreu gradativamente pelas experiências vivenciadas e os aprendizados decorrentes desses. Reporta que aos poucos foi refletindo, modificando e buscando modos e metodologias diferenciadas que melhor a qualificasse para realizar seu trabalho. É importante a valorização das contribuições que a prática traz a ação dos professores, desde que essa seja uma prática refletida, que lhe proporcione condições de vivenciar as situações atípicas e indefinidas que sempre florescem no cotidiano de trabalho dos professores. Destaca Tardif (2000) ser necessário, pois, considerar que a prática docente vai além da aplicação dos conhecimentos da teoria, estendendo-se aos saberes oriundos dessa mesma prática.

Frente a esse cenário vivenciado por Raimunda no decorrer de sua trajetória docente, a mesma expressa um sentimento de desamparo, percebendo-se abandonada pela universidade por esta não desprender, em sua opinião, o interesse e a atenção necessários para uma formação de qualidade do quadro docente. Numa afirmação que coaduna com o cenário universitário, assim como os demais interlocutores, Raimunda ressalta o valor de suas titulações para a universidade, em que a docência figura num segundo plano. Acabam, pois, os professores, incentivados pela política formativa governamental, dedicando-se muitas vezes mais à pesquisa em detrimento à sua atuação no ensino. Nesse sentido, Zabalza (2004, p. 108) afirma que “ser um bom pesquisador é, de fato, importante, porém não substitui, nem se iguala, seja em objetivos, habilidades, mentalidade, atuações específicas, seja em conhecimentos necessários, ao fato de ser professor”. Corroborando com as palavras do autor, os interlocutores em suas falas fazem referências às intenções e ações da universidade quanto à valorização da formação *stricto sensu* como meio de capacitação do seu corpo docente.

Aborda Raimunda o distanciamento existente entre a IES e seus professores, expressando a carente comunicação estabelecida entre ambos. Afirma que a formação continuada docente quando ocorre, acaba por se restringir ao ambiente do próprio curso, e que a universidade não toma conhecimento desta ação formativa. Essa questão levantada pela interlocutora remete à incipiente comunicação entre a universidade e o corpo docente, vislumbrando a necessidade de ações em favor de se melhor estabelecer os canais e a frequência dessa comunicação.

A formação continuada docente precisa ser considerada como um aspecto relevante para a universidade, pois esta capacitação incide diretamente no desempenho do trabalho do professor, por conseguinte na aprendizagem dos alunos e naquilo que a universidade oferece à comunidade enquanto instituição voltada a, segundo sua missão aqui transcrita, “propiciar a elaboração, sistematização e socialização do conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico adequado ao saber contemporâneo e à realidade social, formando recursos que contribuam para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural local, regional e nacional”.

Partindo das narrativas apresentadas pelos interlocutores da pesquisa, os quais afirmam que o sentido de ser professor, de exercer a docência está na sua ação enquanto expressão do seu saber, fazer e ser docente, entendemos que ser docente para os professores configura-se como a relação entre o que viveram antes de ingressar no magistério (momentos passados ligados à docência antes de ainda ser professor) e as experiências atuais enquanto docentes, relações essas as quais dão sentido à constituição do professor.

O professor ao buscar desenvolver-se na carreira, passa a indagar e criticar a si mesmo, analisando a qualidade do seu ensino ao tempo que apresenta domínio sobre as competências cognitivas e relacionais que se espera dele no âmbito do ensino superior, como enfatizam os interlocutores ao tratarem sobre a melhoria de suas competências para serem professores. Ao vivenciarem a prática, vão modificando e aperfeiçoando seus modos de atuar, as maneiras de pensar e de relacionar-se, apresentando uma inclinação às novas mudanças requeridas ao professor no contexto universitário contemporâneo.

É, pois, relevante, compreendermos a maneira como a universidade pensa e age sobre a socialização da formação do professor universitário e os contextos nos quais esta acontece, por a formação conjunta oportunizar um compartilhamento de aprendizados, conhecimentos e experiências que em muito agregam valor ao exercício da docência. Ressaltamos, ainda, que essas ações conjuntas de reflexão e intervenção na prática docente devem, entretanto, estar associadas às necessidades condizentes com as realidades cotidianas dos professores.

Os dados apresentados nesta pesquisa respaldam que os professores sentem-se distantes da universidade quando se aborda a formação continuada de seu quadro docente. Além de afirmarem serem incipientes os planos e as ações da

universidade nesse intuito, destacando que os professores não participam em conjunto com a IES de discursões, planejamentos e ações destinadas à capacitação docente. Os interlocutores abordam em suas narrativas as condições de realização do magistério no ensino superior enfatizando as dificuldades em conciliar ensino, pesquisa e extensão, e das consequências dessa jornada excessiva sobre suas qualificações para a docência.

A ressignificação de sua prática docente no magistério é superior oportunizada pelo professor ao recordar seu passado, olhar seu presente e repensar seu futuro, identificando o que de fato o representa e o motiva em sua trajetória professoral, pois o professor nunca está completo, numa busca de novos aprendizados na carreira, como explicitado pelos interlocutores.

Assim, a reflexão da prática está intimamente ligada à ação que o professor desempenha enquanto pensa sobre a mesma, concomitante à ocorrência desta. O docente do ensino superior precisa compreender que a ressignificação de sua ação professoral articulando teoria e prática faz parte de seu cotidiano docente, tanto no que se refere ao que ele aprende como ao que ele ensina. Isso oportuniza seu desenvolvimento pessoal e profissionalmente enquanto professor, numa possibilidade de constantemente ressignificar seus modos de ser e atuar na carreira, associada à constituição de sua professoralidade.

REFLEXÕES FINAIS: DIÁLOGOS QUE NÃO CESSAM

REFLEXÕES FINAIS: DIÁLOGOS QUE NÃO CESSAM

Em nossa jornada de leituras e estudos no decorrer desta pesquisa de doutoramento apresentamos propostas de encontros com os participantes da pesquisa, observamos as possibilidades de uma prática docente articulada com a reflexão e possibilidade de ressignificação dessa pelos professores interlocutores da pesquisa, sempre mantendo a atenção voltada ao objeto do estudo acerca da constituição da professoralidade do professor bacharel em Administração.

Inicialmente registramos nossas impressões sobre as vivências e aprendizados enquanto pesquisador, assim como as implicações pessoais e profissionais que experimentamos e há de continuarmos a vivenciar pelos contínuos movimentos de aprender sempre.

Nesse percurso, formativo e de pesquisador, tivemos conquistas e dificuldades as quais nos trouxeram a compreensão de quão rico foi para nós esse caminhar de desenvolvimento da pesquisa. Uma etapa pessoal e profissional que oportunizou novos aprendizados, reflexões e ressignificações que trouxeram amadurecimento pessoal e profissional acerca da constituição do professor bacharel e, por conseguinte, de sua professoralidade, afinal, como enfatiza Freire (2008), a alegria não está somente no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca.

As discussões idealizadas e realizadas no estudo foram orientadas por um quadro teórico-empírico o qual contribuiu em demasia para as discussões sobre o desenvolvimento da professoralidade do professor bacharel no contexto do ensino superior, posto que discutimos os aspectos e os contextos constitutivos desse professor, abordamos sua formação, auto formação, reflexão e ressignificação da sua prática para o exercício da profissão docente e de como essa prática se imbrica com sua professoralidade.

A pesquisa fez-se oportuna e tem sua importância na realização de uma discussão acerca da constituição da professoralidade do professor bacharel em Administração que atua no ensino superior, ressaltando as concepções docentes sobre essa professoralidade, as práticas docentes que realizam no ensino superior e o seu amadurecimento na carreira em decorrência da ressignificação que realizam sobre seu exercício profissional.

A pesquisa apresentou o seguinte problema: De que forma se constitui a professoralidade de docentes bacharéis que atuam no ensino superior? Para responder a esse questionamento a pesquisa estruturou-se no campo das narrativas por meio da realização de uma entrevista narrativa enquanto momento particular em que o sujeito reflete e narra sobre si, e de rodas de conversa, compreendidas como encontros formativos grupais que possibilitaram a discussão entre os participantes sobre um tema relacionado aos objetivos da pesquisa.

Essa produção de dados e as posteriores e reiteradas leituras e releituras dos mesmos foram significativas na consolidação dos eixos e indicadores da análise. A partir dos objetivos do estudo e dos dados da pesquisa definimos três eixos de análise que se articularam com os discursos produzidos pelos participantes.

O caminho pelo qual transita a constituição da professoralidade do professor bacharel no ensino superior foi traçado vislumbrando os percursos pessoal e profissional que constituem e formam o professor bacharel em Administração que atua no ensino superior. Os conhecimentos e a experiência da profissão são fontes de aprendizado e amadurecimento que qualificam e desenvolvem os professores no contexto universitário, permitindo-lhes pelas interações coletivas refletirem e ressignificarem sua professoralidade.

As narrativas dos professores de Administração interlocutores da pesquisa revelaram particularidades que se aproximavam no percurso de iniciação à docência no ensino superior. Pela análise identificamos que a solitária formação inicial para a docência não foi suficiente para prepará-los na carreira docente. Os mesmos são conscientes e sentem falta de uma formação pedagógica que os propicie maior conhecimento e segurança no trabalho que desempenham. Essa necessidade formativa poderá ser dirimida com a realização frequente de formações continuadas pelas IES que contemplem os interesses docentes e institucionais, e que envolvam os professores do planejamento à execução dessas atividades.

Pelas narrativas, os docentes da pesquisa compreendem suas responsabilidades e o papel do professor no ensino superior, assim como a importância e as contribuições de uma formação continuada associada às práticas docente, às relações e interações sociais estabelecidas, às aprendizagens e saberes adquiridos com a carreira e do conseqüente desenvolvimento que pode ser inculcido a sua profissão.

Em suas narrativas, os professores transpareceram que ser professor no ensino superior representa um vultoso aprendizado em meio aos desafios cotidianos que vivenciam, desafios esses que oportunizam diversas maneiras de sentir, pensar, agir e reagir perante o contexto dinâmico, globalizado, diversificado e multicultural em que se configura a universidade. Ao centrarmos o estudo na constituição da professoralidade do professor bacharel em Administração no ensino superior compreendemos e apoiamos a necessidade de uma imediata atenção a ser desprendida ao processo de ser e formar-se professor, assim como aos movimentos que constituem esse professor no ambiente universitário.

Pelas considerações postuladas até aqui, e fundamentadas pelos achados da pesquisa, defendemos a profícua construção e valorização de espaços de formação dos docentes do ensino superior destinados ao desenvolvimento de pesquisas acerca dos conhecimentos pedagógicos necessários e existentes nos docentes, sobre as práticas cotidianas por eles desempenhadas e sobre as ausências de conhecimentos didático-pedagógicos necessários à assunção docente e àqueles que os professores possuem. Esses espaços formativos também ampliam as discussões e ponderações acerca da formação docente nos programas de pós-graduação, sobre a necessidade da instituição de uma formação continuada no calendário universitário e sobre o desenvolvimento de uma política institucional de formação docente dos professores, especialmente os bacharéis.

Acrescentamos ainda, com base nas narrativas da pesquisa, que em complementação às ações formativas das universidades, faz-se oportuno e necessário o desenvolvimento de um plano governamental de sistematização da formação do professor do ensino superior voltado às melhorias constantes em favor da qualidade do ensino nesse nível educacional, bem como para uma melhor preparação e formação de seus professores.

A construção de uma cultura universitária que reconheça a IES como um ambiente complexo, dinâmico e diversificado que requer constantes adaptações e mudanças, desperta nessa a consciência de que ela deve, enquanto instituição educadora, ser também passível de transformações. Os professores interlocutores do estudo, no contexto universitário, enquanto seres sociais, interagem com seus pares, alunos e outros indivíduos em meio às suas crenças, subjetividades e particularidades. E, pelos achados, a maneira particular como cada professor se

estabelece e atua na carreira deve ser considerada e valorizada no ambiente da universidade no qual edificam sua professoralidade.

O pensamento e as discussões conjuntas entre professores e instituição sobre as experiências formativas desses docentes, enquanto instrumentos de auto e interformação favorecem a construção de espaços de compartilhamento de saberes, experiências e aprendizados entre os professores mais experientes e aqueles em início de carreira. Às universidades, a elaboração e implementação de programas de iniciação universitária docente viabiliza uma melhoria da metodologia destinada a orientar e preparar os seus professores iniciantes em seus primeiros passos no contexto do ensino superior, os quais geralmente apresentam-se com uma experiência formativa ínfima quanto aos conhecimentos pedagógicos necessários ao professor desse nível educacional.

Evidenciamos, fundamentados pelos dados produzidos nesta pesquisa, que o compartilhamento, a socialização e o exercício de pensar coletivamente o contexto de construção da professoralidade docente perspectiva aos interlocutores novos cenários, outros caminhos formativos a percorrer e, por conseguinte, a motivação e o interesse em querer participar e contribuir ativamente nos novos rumos que a universidade por ventura possa incutir destinados à consonância entre os interesses docentes e da instituição.

Assim, ratificamos a relevância de se conceber a constituição da professoralidade por uma ótica particular e outra coletiva. O professor, na medida em que se estabelece na carreira por meio de sua prática educativa e pela reflexão sobre esta, acaba por constituir sua professoralidade, particularizando seus modos de ser e de atuar na carreira docente. Em paralelo, o professor vai amadurecendo e fortalecendo sua ação professoral pelo compartilhamento de conhecimentos e experiências com seus pares, em que esse diálogo e interações apresentam-se como uma oportunidade de crescimento para ambos.

Relacionado a esse contexto pessoal e coletivo em que se constitui a professoralidade, ressaltamos a importância da formação continuada para a carreira do professor do ensino superior associada à sua prática profissional. O planejamento e execução de momentos de formação continuada pela IES podem estimular em seus professores o comprometimento com as propostas formativas, com o compartilhamento de saberes e experiências professorais, contribuindo assim

com a constituição da professorialidade do seu quadro de professores e com seu crescimento enquanto instituição.

O estudo revelou que em sua atuação os professores refletem suas práticas professorais, diversificando as estratégias utilizadas em suas aulas para torná-las cada vez mais atrativas aos discentes, considerando os alunos como participantes ativos no processo de ensino e de aprendizagem. Ao mesmo tempo, os interlocutores demonstraram ser conscientes de quão difíceis e árduos são os caminhos a percorrer em prol de uma profunda e efetiva mudança no contexto educacional em que atuam.

Os professores da pesquisa no decorrer da produção dos dados foram incentivados a pensar e refletir, pelas suas narrativas particulares e discussões grupais, sobre seus anseios, ideias, dificuldades, aprendizados e crenças, em que, pelos momentos empreendidos, descreveram mudanças de pensamentos, opiniões e ações docentes em decorrência das reflexões e ressignificações oportunizadas com a pesquisa.

A criação e a valorização de espaços nas IES destinados ao compartilhamento e construção coletiva de ações destinadas à formação dos professores oportuniza benefícios de caráter pessoal e profissional pelas interações instituídas e pelo amadurecimento e aprendizados que esse compartilhamento ocasiona a seus professores. Pelos achados da pesquisa, acerca das necessidades docentes narradas pelos interlocutores, identificamos que a universidade ao investir numa aproximação com seu corpo docente pode favorecer a emergência de relevantes descobertas e aprendizados para ambos os envolvidos nesse contexto. Ao mesmo tempo, reiteramos ser esse um processo que requer de ambos uma inclinação para o novo, para o saber ouvir e discutir a sobreposição dos interesses coletivos aos particulares. A constituição docente na carreira demanda ações, em especial pela universidade, que promovam uma reflexão sobre as práticas pedagógicas docentes.

Com base nas análises dos dados, atestamos que a tese proposta - a produção da professorialidade do professor bacharel em Administração é tecida nas experiências vivenciadas no desenvolvimento da prática docente, tendo a reflexão crítica sobre o exercício profissional como componente intrínseco à sua constituição - confirmou-se pelas narrativas apresentadas na pesquisa, cujos dados e as discussões interpostas pelos interlocutores nos leva a considerar que os professores na medida em que se consolidam na carreira, pelas ações que os particularizam e

os individualizam, criam em si uma personificação de seu trabalho docente, tipificando seus modos de ser, agir e estar professores no contexto do ensino superior, incrementando paulatinamente os aprendizados e desenvolturas produzidos e ressignificados concomitante à prática docente e à constituição da professoralidade.

Os interlocutores da pesquisa evidenciaram-se conscientes de seu papel e responsabilidades docentes no ensino superior, ao tempo em que observam, percebem e agem corretivamente no intuito de melhorar sua prática docente, identificando sua formação continuada como um contínuo que incide diretamente sobre a formação contínua e sobre a edificação de sua professoralidade.

Em resposta às implicações da pesquisa, o problema - De que forma se constitui a professoralidade de docentes bacharéis que atuam no ensino superior? - foi respondido, pois no decorrer do estudo evidenciamos a constituição da professoralidade dos professores bacharéis do magistério superior, ressaltando que essa ocorre concomitante a atuação do professor na carreira docente. Os achados da pesquisa nos possibilitam afirmar que o professor bacharel em Administração vai formando e sendo formado, ensinando e aprendendo com a prática, com as experiências e também com a formação continuada. É justamente esse vivenciar a carreira que os interlocutores apontam, pelas muitas experiências e relacionamentos estabelecidos, que oportuniza ao professor, pela percepção e reflexão de sua prática docente, constituir sua professoralidade.

Ainda sobre o problema da pesquisa, expuseram os interlocutores em suas narrativas a insegurança e o desconhecimento didático e pedagógico presentes no início de suas carreiras e que em muito dificultaram seus ingressos no magistério superior. Referenciaram suas trajetórias profissionais no âmbito universitário destacando a prática docente como responsável por sua consolidação na carreira, proporcionando-lhes a segurança e a maturidade para atuar na profissão. Os aprendizados oriundos dessa prática e a reflexão de como se estabelecem na carreira, aliados ao compartilhamento de experiências e conhecimentos lhe oportunizaram ressignificarem seus modos de ser e de atuar na docência diante de todas as adversidades existentes e do distanciamento da universidade acerca de suas formações continuadas. Nesse contexto relatado, os docentes bacharéis em Administração interlocutores da pesquisa apresentaram a forma como sua professoralidade foi se constituindo no ensino superior.

Guiados pelo problema e na intenção de ratificar sua resolutividade, interpomos que os objetivos da pesquisa foram alcançados pelas inferências elaboradas em consequência das investigações realizadas através dos instrumentos da pesquisa, consolidando a importância e as contribuições do estudo da professoralidade dos docentes bacharéis.

A investigação da professoralidade dos docentes bacharéis em Administração que atuam no ensino superior nos possibilitou, enquanto pesquisadores do estudo e na intenção de respondermos à pesquisa e a seus objetivos, constatarmos que a professoralidade vai se constituindo com a reflexão do professor sobre suas práticas docentes, sobre as experiências da sala de aula, das relações estabelecidas com os alunos e com seus pares, dos erros e dos acertos, da formação continuada, as quais o professor bacharel vivencia enquanto atua no ensino superior. Os interlocutores concebem a constituição de sua professoralidade identificando o cotidiano da sala de aula, as experiências do início da carreira, a troca de conhecimentos e experiência com seus pares e a formação continuada como aspectos que no decorrer de suas trajetórias profissionais lhes possibilitam ressignificar as condições de exercício do magistério superior.

Enquanto leciona, ou seja, ensina, o professor também aprende na interação com os discentes, com os acontecimentos cotidianos do exercício da docência. Nesse movimento de aprendizado, os interlocutores em suas narrativas relatam que a reflexão sobre suas práticas docentes é uma ação que realizam e que os possibilitam aprimorarem-se na carreira. Implicação essa que nos leva a pensar o ingresso na profissão docente marcado por incertezas, medos, solidão, insegurança que, gradativamente, dão lugar aos sonhos, determinações, segurança, maturidade e compromissos de um professor conhecedor de suas atividades e responsabilidades, certo de seu papel profissional e consciente de suas contribuições à sociedade.

As exigências inerentes e específicas à profissão levam o professor a cobrar de si além de sua capacidade profissional, exigindo um conjunto de aspectos (atitudes, comportamentos, compromissos, gosto pelo trabalho docente) que se entrelaçam moldando e constituindo sua professoralidade.

Não se observa, pelas narrativas dos professores interlocutores, no contexto das IES uma preocupação com a formação dos seus professores e com as necessidades que esses possuem em suas atuações profissionais. Há uma relação

Íntima entre a profissão docente e o ambiente social que esse vivencia, os quais não podem ser vistos distintamente. Compreendemos que a sociedade a todo tempo muda e evolui. E nesse movimento contínuo, acaba por influenciar o ambiente universitário e, conseqüentemente, a formação contínua docente.

Por esse olhar, passamos a refletir sobre a necessidade de a universidade desempenhar uma ação dialógica com seus professores, ampliando seus interesses, atenção e ações voltadas à formação contínua e continuada do seu quadro docente, discutindo suas políticas formativas e a implementação das mesmas de forma prioritária. Sugerimos, pois, ações formativas, cursos, oficinas, palestras, elaboração de grupos de trabalho nos campus que se destinem à capacitação de seus professores. Para tanto, consideramos que o sentido para tais propostas está numa construção conjunta entre instituição e corpo docente de um plano coletivo voltado à formação desses professores.

Essa questão nos desperta para outro ponto que é o da comunicação entre IES e seus professores, pois acreditamos que uma melhoria nos canais de comunicação e o incentivo aos docentes a utilizarem essas vias, associadas à inclusão desses nas definições formativas e nos planos a serem aplicados enriquecerão os saberes provenientes da formação continuada e, por conseguinte, suas práticas docentes.

O aprimoramento do professor na carreira requer uma redução ou cessão do isolamento profissional e social comum ao cotidiano professoral no ensino superior, sentimento esse de solidão na carreira que foi destacado pelos interlocutores em suas narrativas. O incremento das interações entre os professores oportuniza uma melhoria pedagógica na prática docente na medida em que confrontam e compartilham seus conhecimentos, informações e experiências profissionais, além de reforçar os laços de amizade, companheirismo, ajuda mútua e, a conseqüente, melhoria da comunicação entre esses docentes.

Identificamos pelos relatos que a profissão docente caracteriza-se por um trabalho coletivo e particular. Coletivo por ocorrer em meio às múltiplas interações cotidianas entre os professores, alunos, colaboradores e demais indivíduos que transitam no ambiente educacional. Particular pelas atividades realizadas no e fora do contexto da instituição de ensino nas quais os professores se debruçam árdua e infinitamente para possibilitar a seus alunos um aprender interessante e prazeroso. Poderia ser uma produção particular, mas não solitária, pelas relações constituídas

nos diversos ambientes profissionais em que o professor interage e atua. Defendemos, portanto, uma perspectiva de formação continuada em que as práticas formativas docentes se articulam com as situações de trabalho e os cotidianos profissional, organizacional e comunitário das universidades. Os professores passam, assim, a serem vistos como sujeitos ativos de sua formação contínua e continuada, e não somente objetos ou receptores passivos nesse processo.

A pesquisa possibilitou aos professores reflexões de como veem seu exercício profissional, atentando para a necessidade de constantemente refletirem sobre suas ações e posturas em sala de aula, assim como também refletirem acerca da necessidade da realização de ações docentes conjuntas em favor de melhores condições de trabalho, bem como de um maior amparo pedagógico por parte da universidade a seus professores. Assim, nesse movimento ativo e reflexivo eles vão ressignificando sua carreira e constituindo sua professoralidade.

A realização da pesquisa contribuiu às discussões sobre a constituição da professoralidade de professores bacharéis em Administração na docência do ensino superior fortalecendo os aspectos que a constituem e reforçou as necessidades formativas docentes que envolvem a professoralidade. O estudo preza pela valorização do professor universitário e dos aspectos formativos que o edificam na carreira, tendo consciência de que na formação continuada desses professores e na constituição de sua professoralidade há de se considerar a amplitude e complexidades que permeiam a docência nesse nível de ensino.

Compreendemos a professoralidade com um processo intrínseco à atuação do professor na carreira e, por conseguinte, denota a ideia de continuidade, dinamismo, cabendo ao professor manter-se ativo quanto às inconstâncias e desafios do seu cotidiano profissional, evoluindo enquanto professor e também sua professoralidade, uma vez que a professoralidade está atrelada à trajetória docente. Por essa compreensão, observamos como oportuno uma classificação da professoralidade.

Destarte, classificamos a professoralidade em Inicial, Perceptível, Única e Coletiva, conforme apresentado:

- Primária: Compreende os primeiros anos da docência em que o professor bacharel, pelos desconhecimentos e insegurança geralmente inerentes a essa fase da carreira, não consegue atentar para seus modos de ser e de atuar na carreira;

- Percebida: Momento pós-início da carreira em que o professor agora mais seguro de sua atuação docente, passa a observar e refletir sobre o exercício da profissão, buscando suas necessidades formativas;
- Singular: O professor, consciente de seu papel e responsabilidades profissionais, passa a ressignificar seus modos de ser e de atuar na carreira, posicionando-se frente ao ambiente universitário e às ações formativas docentes da IES;
- Coletiva: Ao tempo em que o professor compreende-se como responsável por sua professoralidade, identifica a contribuição e importância de uma ação coletiva voltada ao compartilhamento de conhecimentos professorais e experiências docentes, enquanto momento reflexivo significativo para a constituição da professoralidade.

Acerca da constituição da professoralidade no ensino superior, concordamos que esta pesquisa está aberta a complementos resultantes de novos estudos, possibilitando novos pensamentos, revisões e refutações ou a consolidação do que aqui é proposto. Sobre esse pensar, assumimos a certeza da incompletude da pesquisa e o desejo por novos estudos que deem continuidade e apresentem complementos aos pensamentos aqui apresentados.

Por fim, ressaltamos que o estudo ao abordar a constituição da professoralidade do professor bacharel em Administração no ensino superior apresenta-se como uma contribuição aos debates sobre a professoralidade, ao tempo em que somos conscientes de que esse estudo não acaba aqui pelo natural movimento de novos percursos que vão surgindo em meio aos muitos caminhos de constituição da professoralidade.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8. ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. Publicação eletrônica. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapip/PARA_REINVENTAR_AS_RODAS.pdf>. Acesso em: 16 set. 2014.

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Universille, 2004.

ANASTASIOU, L. G. C. Docência na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BARÃO, F. Direito dos professores: visão histórica e ótica gerencial. In: COLOMBO, S. (Org.). **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEHRENS, M. A. A conexão do paradigma emergente com o paradigma da complexidade num enfoque globalizado. In: BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 11-32.

_____. Docência universitária: formação ou improvisação? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: construindo e compartilhando conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, D. P. V; ISAIA, S. M. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. PUC, Porto Alegre RS, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489-501, set/dez. 2006.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: Jul. 2017.

BORBA, A. M.; FERRI, C.; HOSTINS, R. C. L. Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº. 9.394 de 20/12/1996 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Ministério da Educação, 1996.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 53 - 67.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARPES, V. A. C. A roda de conversa como ferramenta para reflexão e construção coletiva de conhecimentos na formação acadêmica. **Anais do Salão Internacional de Ensino Pesquisa e Extensão**, Universidade Federal do Pampa, 2012. Disponível em: <www.seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/view/541>. Acesso em: 08 out. 2014.

CHARLOT, B.; SILVA, V. A. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 39-58, maio/ago. 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTO, M. **Estórias abensonhadas**. Lisboa: Caminho, 2009.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

CUNHA, M. I. Sala de: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Org.). **Educação superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: aula EDUPUCRS, 2005. p. 71-82.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: INÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal. Porto. 2009.

FOX, M. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. (Trad. Gilda de Aquino). 14. ed. São Paulo: Brinque Book, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia de autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GARCÍA, C. M. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre saber ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. n. 9. set/out/nov/dez, 1999.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999a.

GASKEL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKEL, G.; BAUER, M. W. (Org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1997.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (Inep/Seec). **Censo do Ensino Superior**, 2015. Brasília. Inep, 2015. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso: 24 Jun 2016.

ISAIA, S. M. A. Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo sobre as trajetórias docentes. **Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado**. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2007.

_____. O professor universitário no contexto de sua trajetória como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano, 2001, p. 35-60.

_____. As tramas de tecitura do professor do ensino superior. In: A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Sul (ANPED SUL), 4., 2002, Florianópolis. **Anais...** Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Formacao_de_Educadores/Mesa_Redonda/08_16_24_m85-545.pdf>. Acesso em: 30 Mai. 2016.

_____. Desafios à educação superior: pressupostos a considerar (p.63-84) In: RISTOFF, D.; SEVIGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. (Org.) Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XXp - (Coleção Educação Superior em Debate. vol.5).

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista Educação**. Porto Alegre - RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489-501, Set./Dez. 2006.

_____. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

_____. Compreendendo os movimentos constitutivos da docência superior: construções sobre a Pedagogia Universitária. **Linhas críticas** (UNB), v. 14, 2008.

JOSSO, M.C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90-113.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, E. F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.

MASETTO, M. (Org.) **Docência universitária**. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

MASETTO, M.; GAETA, C. **O professor iniciante no ensino superior**: aprender, atuar e inovar. São Paulo: Senac, 2013.

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

NASCIMENTO, M. A. G.; SILVA, C. N. M. **Rodas de conversa e oficinas temáticas: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em Geografia**. Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 10, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <[www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%\(36\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%(36).pdf)>. Acesso em: 10 set. 2014.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editorial, 2009.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. **Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docente para a educação profissional e ensino superior**. Holo, Natal, ano 28, v. 2, 2012.

PEREIRA, M. Nos supostos para pensar a formação e auto-formação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: LINHARES, C.; CANDAU, V. et al (org) **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio: DP&A, 2000.

_____. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: FRAZÃO, C. et al. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2001, p. 23-41.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática**. 2. ed. Oeiras-Portugal: Celta Editora, 1999.

POWACZUK, A. C. H.; BOLZAN, D. P. V. A construção da professoralidade do professor do ensino superior. **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE / III Encontro Sul Brasileiro De Psicopedagogia**. 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, p. 28-43, 2011.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SARAIVA, S. D. R.; LIMA, M. G. S. B. Aportes teóricos sobre formação, prática pedagógica e desenvolvimento profissional na docência superior: anotações de pesquisa. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C. **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos**. Teresina: EDUFPI, 2011.

SAVIANI, D. I. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Unesp, 1996, p. 145-155.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote. 1992, p. 77-92.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: nº 13, jan/fev//mar/abr, 2000, p.5-24.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2011.

TURATO, E. R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2003.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VYGOTSKI, L. **Problemas Del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.

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

APÉNDICES

APÊNDICE A – Entrevista Narrativa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ENTREVISTA NARRATIVA

A presente pesquisa apresenta enquanto:

- Título: Constituição da professoralidade no ensino superior: percursos de professores bacharéis em Administração

- Questão Norteadora:

De que forma se constitui a professoralidade de docentes bacharéis em Administração que atuam no ensino superior?

- Objetivo Geral: analisar a constituição da professoralidade de docentes bacharéis em Administração que atuam no ensino superior

Acerca da entrevista narrativa, os estudos de Jovchelovitch & Bauer (2000) corroborados por Schütze (1992a, 1992b), apontam que esta consiste numa entrevista não estruturada com características particulares as quais possibilitam a exploração das singularidades do objeto e/ou participantes investigados.

Destarte, pretende-se com a aplicação desse tipo de entrevista o florescer das experiências e aprendizados presentes no cotidiano dos professores participantes da pesquisa, estimulando a descrição dos diversos aspectos que permeiam a constituição de sua professoralidade.

É oportuno enfatizar que durante a realização da entrevista a influência e participação do pesquisador deve ser a mínima possível. Os autores, Flick (2004), Szymanski et al (2010), Jovchelovitch e Bauer (2000), Souza (2008), Nóvoa (2000), Josso (2010, p. 68), Souza (2006) são categóricos acerca das entrevistas narrativas, ao afirmarem que sua execução não segue ao tradicional movimento de perguntas e respostas, ficando o partícipe livre para narrar suas vivências.

Assim sendo e seguindo as recomendações, as intervenções desse pesquisador durante o decurso das entrevistas se dará de forma simples, direta e objetiva, sempre prezando pela não intervenção e influência nas narrativas.

E prezando por uma condução satisfatória das entrevistas, valer-nos-emos de um roteiro previamente elaborado (e não estruturado) com o intuito de provocar nos participantes narrações ora julgadas relevantes à pesquisa: histórias de vida que se relacionem com sua carreira docente; história de sua formação profissional; o ingresso na profissão docente; as vivências e aprendizados ao longo da carreira; encantos e desencantos; anseios e sonhos a realizar na atividade de professor.

O registro desse encontro e dos dados produzidos ocorre por meio de gravação eletrônica mediante vosso consentimento com garantias de fidelidade de transcrição e de anonimato.

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Identificação do Participante
Nome (Fictício/Codínome): _____ / Idade: _____
Nível de Escolaridade:
<i>Graduação:</i> _____
<i>Lato Sensu:</i> _____
<i>Stricto Sensu:</i> _____
Tempo de exercício da docência superior: _____
Outras experiências docentes:

Questão gerativa	Estímulos à questão gerativa
<p>Rememore sua prática docente narrando os fatos de sua história de vida pessoal e profissional a partir do nascimento, passando pela escolha da profissão até os dias atuais, ou seja, descreva sua trajetória pessoal e profissional abordando os aspectos: como se tornou professor(a); que ou quais influências recebeu; quais momentos e/ou vivências foram marcantes; que pessoas influenciaram em suas escolhas profissionais; o que mudou em você (pensamentos, ações, posturas) ao longo do exercício da profissão.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. As principais influências que recebeu para tornar-se o(a) professor(a) que é hoje. 2. Faça uma relação entre sua formação acadêmica, a prática docente e sua professoralidade, 3. Aborde os aspectos que ao longo de sua carreira como docente contribuíram em seu processo de ensino/aprendizagem. 4. Comente os aspectos determinantes no desenvolvimento de sua professoralidade. 5. Aborde as ações da IES voltadas ao desenvolvimento da professoralidade.

APÊNDICE B – Roteiro para direcionar as Rodas de Conversa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A realização das rodas de conversa se constituiu num momento também relevante aos objetivos propostos pela pesquisa. Nelas, os participantes discutiram e compartilharam suas opiniões e sentimentos sobre a temática abordada.

ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSA			
Data	Objetivos	Atividades	Resultados Alcançados
Tema: Apresentando a pesquisa			
1ª roda	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o projeto de pesquisa enfatizando os aspectos: objetivos, metodologia, campo e análise dos dados; • Coletar as assinaturas do TCLE; • Elaborar com a participação dos interlocutores o calendário das entrevistas e das rodas de conversa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição dialogada do projeto de pesquisa; • Assinatura do TCLE; • Elaboração do cronograma de entrevistas e das rodas de conversa (datas, horários e locais). 	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores compreenderam a pesquisa; • Coletadas as assinaturas nos termos da pesquisa; • Elaboração do calendário das entrevistas e das rodas de conversa.

Tema: A constituição da professoralidade no ensino superior			
2ª roda	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a temática: “A constituição da professoralidade no ensino superior”; • Revisitar as histórias de vida relativas à professoralidade docente; • Descrever e refletir a constituição da professoralidade na perspectiva dos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dialogada da temática “A constituição da professoralidade no ensino superior”; • Projeção de vídeo sobre o trabalho do professor para sensibilização e reflexão; • Aplicação de uma dinâmica de grupo (Revirando o baú / Diante do espelho); • Discussão e apresentação das experiências dos interlocutores em revisitar suas histórias de vida; • Leitura e reflexão de texto sobre o processo de memorização; • Momento de relaxamento (música) que propiciou aos participantes rememorem suas histórias de vida docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os participantes compreenderam a constituição da professoralidade; • Os professores revisitaram suas histórias de vida, perceberam, descreveram e refletiram sobre a professoralidade.
Tema: Concepções da professoralidade e práticas docentes no ensino superior			
3ª roda	<p>Discutir as concepções da professoralidade e as práticas docentes no ensino superior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica de grupo intitulada “Teia da vida, histórias que se entrelaçam”; • Discussão acerca da prática docente e da trajetória no ensino superior; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores conceberam a professoralidade, articulada com suas trajetórias profissionais e suas práticas docentes.

Tema: Resignificações do exercício do magistério superior e o a professoralidade

<p align="center">4ª roda</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir, a partir das entrevistas e dos encontros anteriores, a temática: “Eu, a UFPI e o ser professor”; • Descrever as condições de exercício do magistério superior resignificadas a partir do desenvolvimento da professoralidade; • Realizar o encerramento dos encontros presenciais em grupo (rodas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão a partir da música “Infinito particular” de Marisa Monte sobre a temática: “Eu, a UFPI e o ser professor”; • Encerramento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores descreveram as condições de exercício do magistério superior resignificadas a partir do desenvolvimento da professoralidade.
--	---	--	---

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado CEP/UFPI



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAÚÍ - UFPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE NO ENSINO SUPERIOR:
PERCURSOS DE PROFESSORES BACHARÉIS EM ADMINISTRAÇÃO

Pesquisador: Bárbara Maria Macêdo Mendes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 47989815.2.0000.5214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.315.093

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta uma proposta de pesquisa de doutoramento, intitulada: A PROFESSORALIDADE NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR. Justifica a relevância do estudo devido a necessidade de ampliar os debates acerca da professoralidade de docentes que atuam no ensino superior por tratar da constituição do professor em toda sua formação docente (experiências, conhecimentos, relações, práticas). Entendemos que as exigências inerentes à profissão leva o professor a cobrar de si mais do que qualificação profissional, exige a construção de um conjunto de aspectos que se entrelaçam moldando e constituindo sua professoralidade, compreendida como a reunião dos aspectos pessoais e profissionais que caracterizam um professor.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar o desenvolvimento da professoralidade de docentes que atuam no ensino superior.

Objetivo Secundário:

1. identificar como os professores concebem a professoralidade;
2. caracterizar a trajetória profissional no ensino superior articulando com o desenvolvimento da professoralidade docente;
3. descrever aspectos da prática docente que concorrem para o desenvolvimento da professoralidade;
4. descrever, sob a ótica dos professores, as condições de exercício do magistério superior ressignificadas a partir do desenvolvimento da professoralidade.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAÚÍ - UFPI



Continuação do Parecer: 1.315.093

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa poderá ocasionar desconforto para os professores devido à possibilidade de existir constrangimento conexo às perguntas e comentários feitos durante os encontros. Visando dirimir tal desconforto, os pesquisadores terão preocupação em realizar esses momentos em locais privativos com vistas a não revelar os participantes. Serão também esclarecidos os objetivos e os benefícios da pesquisa, assim como enfatizado que o participante poderá desistir de participar quando assim decidir, sem sofrer qualquer sanção.

Benefícios:

A pesquisa oportuniza o movimento de revisitação e reflexão do professor do ensino superior acerca do desenvolvimento de sua professoralidade. Isso implica em possível melhorias no "ser professor" e também na formação desse professor, consciente de seu papel na sociedade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Caracterizar-se-á como uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo narrativa, tendo como lócus um Campus da Universidade Federal do Piauí. O universo populacional será constituído de professores efetivos lotados no curso de Administração. Dentre esse universo serão selecionados uma amostra de 5 professores para participar da pesquisa. Define como critérios de inclusão ser professor do Curso de Administração:

- a) Possuir no mínimo de cinco anos de experiência docente no ensino superior;
- b) Exercer a profissão em regime de dedicação exclusiva;
- c) Esteja em pleno exercício do magistério superior;
- d) Aderir voluntariamente à pesquisa.

Os dados serão coletados por meio de entrevista narrativa e a roda de conversa. A análise será norteadas pelas orientações de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999, p. 107 para os quais o "fim da análise de conteúdo é por em evidência as constantes das histórias de vida, as regularidades que constituem o fundo comum das respostas dos sujeitos".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A proposta apresenta os componentes básicos exigidos por uma pesquisa acadêmica, referencial teórico que dará sustentação ao estudo, bem como os aspectos éticos do estudo, cronograma e orçamento afirmando ser financiada com recursos próprios. Os objetivos estão coerentes com a proposta de estudo. O coordenador é docente da UFPI com experiência na temática evidenciada e se compromete cumprir os termos da Resolução CNS nº 466/12 - e zelar pela privacidade e confidencialidade dos dados.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAÚÍ - UFPI



Continuação do Parecer: 1.315.093

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP aguarda o envio dos relatórios parciais e final da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_540946.pdf	05/10/2015 10:14:50		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	05/10/2015 10:14:14	Kelsen Arcângelo Ferreira e Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/10/2015 10:08:12	Kelsen Arcângelo Ferreira e Silva	Aceito
Outros	Carta de Encaminhamento.pdf	07/08/2015		Aceito
Folha de Rosto	Folha de Rosto.pdf	07/08/2015		Aceito
Outros	Instrumento de Coleta de Dados - Rodas	06/08/2015		Aceito
Outros	Instrumento de Coleta de Dados -	06/08/2015		Aceito
Declaração de	Declaração dos Pesquisadores.pdf	06/08/2015		Aceito
Outros	Currículo do Sistema de Currículos Lattes (Kelsen Arcângelo Ferreira e Silva).pdf	03/07/2015 14:38:11		Aceito
Outros	Currículo do Sistema de Currículos Lattes (Bárbara Maria Macêdo Mendes).pdf	03/07/2015 14:37:30		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorização CMRV.pdf	03/07/2015 14:26:14		Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUI - UFPI



Continuação do Parecer: 1.315.093

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 09 de Novembro de 2015.

Assinado por:
Adrianna de Alencar Setubal Santos
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

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