

## **APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E PROFISSIONALIDADE DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS INICIANTES**

**CRISTINA MARIA D'ÁVILA TEIXEIRA**

Doutora em Educação pela Universidade federal da Bahia. Pós-doutorada em formação de professores pela Universidade de Montréal, Canadá. Pós-doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Sorbonne 5, Paris, França. E-mail: cristdavila@gmail.com

**LUCIA GRACIA FERREIRA**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Universidade Federal do Recôncavo – UFRB. E-mail: luciagferreira@hotmail.com

### **RESUMO**

Com o presente artigo pretende-se refletir sobre a aprendizagem da docência e constituição da profissionalidade de professores universitários iniciantes a partir de pesquisa realizada numa Universidade pública na Bahia, trazendo dados produzidos no ano de 2015. Optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, a qual se apoia sobre o método autobiográfico das histórias de vida trazendo à tona o recorte de ateliês biográficos de projetos (JOSSO, 2008; DELORY-MOMBERGER, 2006, 2008; PINEAU, 2003). Os resultados alcançados nesta etapa dos ateliês biográficos foram descritos e analisados à luz da técnica de análise temática (BARDIN, 1977) e os dados foram analisados a partir de dois eixos categoriais: 1) como os professores referem a construção de sua profissionalidade e 2) como os professores referem seus saberes didático-pedagógicos. A análise dos dados permitiu constatar a lacuna didático-pedagógica referida pelos docentes universitários iniciantes em suas formações, o que incide sobre a profissionalidade desses sujeitos. Lacuna essa que reverbera também em suas práticas pedagógicas. Constatou-se também que a aprendizagem da docência ocorre, sobretudo, no processo de socialização profissional. Verificou-se, ainda, nesta pesquisa elementos das três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) nos processos formativos dos docentes e que os projetos de cada um desses professores em início de carreira têm relação com a vida pessoal e continuidade na carreira profissional docente.

**Palavras-chave:** Profissionalidade docente. Aprendizagem da docência. Ateliês biográficos. Profissionalização. Saberes didático-pedagógicos.

## **TEACHING LEARNING AND THE BEGINNING OF PROFESSORS' PROFESSIONALITY**

### **ABSTRACT**

This paper aims at reflecting on teaching learning and the establishment of the beginning of professors' professionalism. The beginners were the protagonists of this research held at a public university in Bahia in 2015. It was a research grounded in the qualitative approach, relying on the autobiographical method of life stories and on the projects of biographical workshops (JOSSO, 2008; DELORY-MOMBERGER, 2006, 2008; PINEAU, 2003). The results achieved with the biographical workshops were presented and analyzed following the thematic analysis technique (BARDIN, 1977). The data were analyzed according to two thematic perspectives: 1) How professors describe their professionalism building process and 2) How professors characterize the acquisition of didactic and pedagogical knowledge. The data analysis demonstrated that there is a didactic-pedagogic gap in the participants' education that reverberates not only on their professionalism teaching practices, but also on their pedagogical practices. It was also verified that the teaching learning movement mostly occurs in the process of professional socialization. Besides that, the three dimensions of temporality (past, present and future) in the teaching educational processes and that each of these beginning professors' projects is related to their personal life and to their permanence in the teaching career were observed as well.

**Keywords:** Teaching professionalism. Teaching learning. Biographical workshops. Professionalization. Didactic and pedagogical knowledge.

## **Introdução**

O termo docência remonta à antiguidade clássica. Originário do latim *docens, docentis*, este é o particípio presente do verbo latino *docere* que significa “ensinar”. Ensinar constitui a ação pedagógica basilar dos professores, sua pedra angular. Embora se constituindo como pedra angular, o ensino vem sendo secundarizado no trabalho docente universitário. O problema no ensino universitário, então, se situa na ênfase que vem sendo dada às atividades de pesquisa em detrimento da docência, entendendo-a como ação instituinte da profissionalização e profissionalidade docentes.

Pesquisas realizadas por D’Ávila desde o ano de 2007 atestam uma realidade problemática no cenário da docência universitária no Brasil (D’ÁVILA, 2007a; D’ÁVILA, 2007 b; D’ÁVILA; LEAL, 2015). Nestas pesquisas a autora constata a influência diminuta dos estudos universitários sobre a construção da identidade profissional em estudantes de licenciatura (D’ÁVILA, 2007a), bem como as dificuldades na explicitação de saberes profissionais por docentes universitários de pós-graduação (2007b) e a frágil reflexão analítica sobre as práticas pedagógicas de docentes universitários incidem sobre a construção da profissionalidade dos mesmos (D’ÁVILA; LEAL, 2015). Paira no ambiente acadêmico uma atmosfera de que os conhecimentos pedagógicos e didáticos são menos importantes e que para se ensinar bastam o domínio de conteúdo da matéria e certa dose de bom senso.

O campo de estudo no Brasil vem se configurando desde os anos de 1990, com os primeiros trabalhos publicados por Cunha (1998, 1999), Veiga (2000), Morosini, (2000), Pimenta e Anastasiou (2002). No cenário internacional podem-se citar os autores: Marcelo Garcia (1999), Zabalza (2004), na Espanha; *Nóvoa (2002), Alarcão (2007)*, em Portugal; Langevin (2007), Gervais, Portelance (2005), na América do Norte e no Canadá.

Com a problemática enunciada, evocam-se também as lacunas pedagógicas na docência universitária que dizem respeito à concepção epistemológica dos professores (sua relação com o conhecimento) e problemas metodológicos vivenciados em sala de aula (D’ÁVILA, 2015).

O calcanhar de Aquiles dos professores universitários reside, portanto, em sua formação pedagógica (ou na ausência dessa formação). Em maioria, provêm de outras áreas de conhecimento ou áreas profissionais e, via de regra, assumem a sala de aula sem que tenham tido qualquer imersão anterior no campo pedagógico. Resultado de tudo isso: desgaste profissional, insatisfação de alunos, dos próprios profissionais, o que reverbera na qualidade do ensino e o que é pior, em cursos de licenciatura, na qualidade da formação de futuros professores da educação básica.

Morosini (2000) aponta que os docentes universitários possuem formações didáticas distintas, dependendo da sua graduação: por vezes obtida em cursos de licenciatura, outras vezes em cursos

de especialização *lato* ou *stricto sensu* ou até mesmo sem nenhuma formação didática (*a priori*). O que seleciona o professor no ensino superior, portanto, é a sua competência na área de conhecimento específico, obtida através dos cursos de graduação, mestrado e doutorado realizados no âmbito da sua formação técnica. No entanto, no exercício da profissão, é necessário (e cobrado pela IES e pela legislação) deste profissional um desempenho de excelência (MASSA, 2014).

No que tange à legislação brasileira, há também problemas no item dirigido à formação de professores. A atual LDBEN n. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – é bastante ambígua, mencionando tão somente que a formação de professores universitários deve se dá preferencialmente em cursos de Mestrado e Doutorado, sem se reportar precisamente às condições de formação pedagógica presentes nos currículos desses cursos (BRASIL, 1996). A Resolução n. 12/83, do CFE, reza em seu Artigo 4º (que se refere aos cursos de pós-graduação *lato sensu*): “[...] os cursos de que trata a presente Resolução terão a duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente [...]” (BRASIL, 1983). E, no parágrafo 1º, estabelece que: “[...] pelo menos 60 (sessenta) horas de carga horária serão utilizadas com disciplinas de formação didático-pedagógica, devendo o restante ser dedicado ao conteúdo específico do curso, incluindo a iniciação à pesquisa.” (BRASIL, 1983).

Nesse sentido, vislumbra-se um cenário que necessita de ampla reformulação, o que justifica a presente pesquisa. De um lado os professores que necessitam de formação pedagógica adequada, de outro, os currículos que necessitam de uma nova configuração interdisciplinar que responda as demandas do mundo hodierno. A inter-relação entre as áreas de conhecimento disciplinar na formação do professor é condição *sine qua non* na atualidade a fim de que o mesmo possa ensinar dialogando, estabelecendo relações entre os diversos campos de conhecimento, disponibilizando assim para o aluno um amplo leque de possibilidades de interpretação e intervenção na realidade social. Para tal mister, advoga-se uma formação contínua que tenha como modelo de intervenção didática os ateliês biográficos de projetos, os quais serão explicados mais adiante no desenvolvimento do trabalho da pesquisa realizada, cujos resultados serão apresentados neste artigo.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a aprendizagem da docência e a construção da profissionalidade de docentes universitários em início de carreira. O objetivo é refletir sobre a aprendizagem da docência e constituição da profissionalidade de professores universitários iniciantes, buscando, mediante a prática dos ateliês biográficos de projetos, a resignificação e afirmação da docência como profissão. Para realização da pesquisa, optou-se por um trabalho de cunho qualitativo e pelo método autobiográfico, adotando os ateliês biográficos de projetos como

dispositivo de intervenção didática na pesquisa. Os sujeitos da pesquisa foram identificados por acesso ao currículo Lattes (21 professores) e escolhidos mediante o critério de possuir entre zero a cinco anos de docência. Os convites foram lançados e aderiram voluntariamente à pesquisa, inicialmente, quatro professores. Os ateliês biográficos foram, finalmente, concluídos com o número de três professores.

### **Profissionalidade de docentes universitários**

Para discorrer sobre a profissionalidade do docente universitário, necessário se faz posicionar-se face ao fenômeno da profissionalização, no qual se situa a profissionalidade. A profissionalização se caracteriza como um processo histórico desenvolvido no seio das relações sociais e se refere ao conjunto de procedimentos próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder (CUNHA, 1999). Ratificando essa concepção Libâneo (2004, p. 75) a define como sendo um processo:

Refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão).

Dessa forma, a busca pela autonomia e valorização profissional é envolvida pelo movimento de profissionalização. Essa valorização abrange melhorias nas escolas, locais de trabalho e formação; na formação inicial e continuada; nas condições de desenvolvimento do trabalho docente; na remuneração e nos planos de carreira; e, conseqüentemente, aquisição e transformação dos saberes docentes.

A profissionalização é, pois, parte do processo histórico de desenvolvimento profissional, onde se pode incluir a profissionalidade como sendo um conjunto de saberes, habilidades, hábitos, valores que fazem de alguém um professor. Autores como Sacristán (1995), Correia e Matos (1999), Cunha (1999), Boing (2002), Ludke e Boing (2004), Libâneo (2004), D'Ávila (2012), têm se dedicado a falar sobre o tema com argumentações e debates que nos levam aos seguintes questionamentos: Ter um diploma de licenciado faz dessa pessoa um professor? O que significa ser professor hoje? Baseado nesses autores, a primeira resposta é não. Ser um professor requer competências e saberes que não podem ser adquiridos somente com um certificado, o qual não é garantia da profissionalidade. As aprendizagens e experiências desenvolvidas ao longo do processo

vivido para se obter o certificado proporcionam competências e habilidades para tornar-se professor. Dessa maneira, a docência é uma construção social e cultural, ou seja, é a prática do professor que se constrói e se reconstrói num processo contínuo, conforme processo histórico, recorrendo às aprendizagens, conhecimentos, saberes e experiências adquiridas ao longo da trajetória da vida pessoal e profissional.

Sacristan (1995, p. 65) entende por profissionalidade aquilo “que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Ou seja, todas as competências, saberes e atitudes de que lançam mão os professores em suas ações pedagógicas.

Para Boing (2002, p. 10), a profissionalidade “marca o início da socialização profissional. É um conjunto de conhecimentos e capacidades individuais e coletivas socialmente colocadas como expectativa profissional”. Os autores concordam, então, que a profissionalidade se refere sempre a um todo composto de saberes e competências construídas na experiência do trabalho docente.

Para Libâneo (2004, p. 75-76) a profissionalidade se relaciona ao:

[...] desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas a prática profissional. Na prática, isso significa ter o domínio da matéria e dos métodos de ensino, a dedicação ao trabalho, a participação na construção coletiva do projeto pedagógico-curricular, o respeito à cultura de origem dos alunos, a assiduidade, o rigor no preparo e na condução das aulas, o compromisso com um projeto político democrático.

O que significa dizer, mais uma vez, que a profissionalidade advém do exercício profissional. Não se trata de um aprendizado teórico, a profissionalidade se erige como categoria eminentemente teórico-prática.

De acordo com Popkewitz (BAZZO, 2007), o conceito de profissionalidade, compreendido em constante elaboração, deve ser analisado dentro de um contexto histórico onde se encerram as relações sociais. Assim sendo, os diferentes contextos vão gerar diferentes profissionalidades, devendo-se atentar para:

- O contexto pedagógico: caracterizado pelas práticas pedagógicas cotidianas que derivam do ensinar como, as rotinas da classe, os procedimentos de ensino, os processos de avaliação, o material escolar, etc.
- O contexto profissional: que molda em grande medida o comportamento profissional a partir de ideologias, crenças, rotinas e normas de comportamento social;

- O contexto sociocultural: de onde emanam os valores e ideologias que tendem a ser incorporadas pelos profissionais (como o caso da internalização da desvalorização do magistério, como profissão de menor importância. Não gratuitamente, como é o caso também da naturalização da feminização presente nesse ofício). E mais ainda, segundo Bazzo (2007, p. 93);
- O contexto político: que se refere às determinações das políticas públicas e legislações sobre a prática docente.

No contexto da docência universitária, a profissionalidade do professor é desenvolvida no exercício diário da profissão. Seus saberes didáticos e pedagógicos – constituintes da profissionalidade como a concebemos – são mobilizados diuturnamente, tal como acontece com os professores da educação básica. A diferença está no grau de importância e ressignificação desses saberes ao longo do processo. Ou seja, se os professores não valorizam (não pesquisam, não estudam, não refletem sobre) os saberes didático-pedagógicos, considerando-os como de menor monta, sua profissionalidade estará comprometida. E isso, claro, reverbera no seu profissionalismo (competência profissional). O docente será mais competente na sua profissão se dominar os saberes que lhe são constituintes.

Com isso, considera-se que a profissionalidade está vinculada ao processo de desenvolvimento profissional, em que, no início do exercício da docência os professores tendem a vivenciar um período de choque com a realidade, de descobertas e de grandes impactos que são decisivos para sua permanência ou não na profissão.

Esse ritual de passagem, tanto para alunos, como para professores, se revela um período de descobertas, desafios e dificuldades. Esses sujeitos passam a vivenciar um duplo processo de aprender a ensinar e ensinar para aprender (MARCELO GARCIA, 2009). Assim, nesse período os professores iniciantes tendem a refletir mais sobre seus saberes, sua formação e sua profissão. É um momento peculiar de retomada sobre a vida e o que quer dela e de questionamentos, também, de reflexão sobre a sua profissionalidade.

Em relação à profissionalidade do professor iniciante do ensino superior, Marcelo Garcia (1999), ao remeter a formação do professor universitário nos seus primeiros anos de ensino, aponta que a socialização é um elemento propício para a aprendizagem da cultura da organização universitária. Dessa forma, enfatiza que no desenvolvimento profissional do professor universitário deve existir a necessidade de desenvolver as funções de docência, investigação e gestão.

No/para o desenvolvimento dessas funções os saberes didático-pedagógicos dos professores são/serão imprescindíveis, principalmente sua mobilização e reconstrução. É nesse processo de ser e estar na profissão docente que se aprende a ser professor e que os professores iniciantes constroem a sua profissionalidade. Com isso, concorda-se com Ferreira e Bezerra (2015, p. 195) quando apontam que “tornar-se professor do ensino superior se configura, assim, em uma construção identitária multifacetada, pouco sistematizada e muito diversificada em relação às possíveis áreas de atuação”.

Com o fito de melhor compreender o processo de desenvolvimento da profissionalidade junto a docentes iniciantes da educação superior, deu-se início à pesquisa que tem como objetivo geral: refletir sobre a aprendizagem da docência e constituição da profissionalidade de professores universitários iniciantes, buscando, mediante a prática dos ateliês de projetos, a ressignificação e afirmação da docência como profissão. E como objetivos específicos, identificar os processos formativos dos professores iniciantes do ensino superior para a construção de sua singularidade; analisar os dilemas, os desafios e as dificuldades enfrentadas por esses professores para o desenvolvimento da profissionalidade docente no ensino superior; analisar como os professores refletem e falam sobre os seus processos identitários-formativos; analisar e refletir sobre os processos da aprendizagem da docência de professores universitários iniciantes e a construção/mobilização de seus saberes docentes. Esta pesquisa vem sendo desenvolvida desde o ano de 2014 e encontra-se em andamento.

### **Metodologia da pesquisa**

A pesquisa sobre a profissionalidade de docentes da educação superior em início de carreira foi realizada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Neste artigo discorrer-se-á sobre os ateliês biográficos de projeto, trazendo à tona os dados coletados no ano de 2015.

Os ateliês biográficos de projeto se configuram como um procedimento de formação ligado à “dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de formação aberto ao projeto de si” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366). Segundo a autora, esses ateliês se inscrevem em ações de orientação e reorientação profissional, em grupo e numa perspectiva que liga as três dimensões da temporalidade (presente, passado e futuro). Nesses, os participantes tomam conhecimento, com antecedência, do tema que será trabalhado na sessão. Esses encontros se desenvolvem em seis etapas. O primeiro momento é um tempo de informação sobre o procedimento, os objetivos do ateliê e os dispositivos que serão colocados em prática; o segundo, é

a elaboração, a negociação e à ratificação coletiva do contrato biográfico; o terceiro e quarto se desenvolvem em duas jornadas, e configuram como o momento da produção da primeira narrativa autobiográfica e à sua socialização; o quinto momento é o da socialização da narrativa autobiográfica; o último momento é um tempo de síntese, onde os projetos de cada um é co-explorado, realçado e nomeado.

Foi realizada uma pesquisa qualitativa a partir da abordagem (auto)biográfica, com o método das histórias de vida. A abordagem (auto)biográfica vem sendo muito utilizada nas pesquisas sobre formação docente, a partir das histórias de vida dos sujeitos participantes. Dessa forma, a individualização, presente no processo de formação do sujeito, pautado na abordagem (auto)biográfica, articula-se ao social. Nessa concepção, Delory-Momberger (2008, p. 28) explica que “individualização e a socialização são duas faces indissociáveis da atividade biográfica”. De acordo com a referida autora:

Dentre os procedimentos utilizados na formação de adultos, a corrente das “histórias de vida em formação” detém, seguramente, um lugar especial, na medida em que desenvolve uma metodologia específica, fundada sobre a exploração da história pessoal, e assume como objetivo a formação global. [...] Essa valorização da experiência problematiza e alarga o conceito de formação; questiona o seu quadro de referência habitual, centrado em objetivos técnicos e profissionais; entrega ao próprio sujeito o encargo de seus procedimentos de formação e a definição de suas necessidades (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 93-94).

A pesquisa acolheu como dispositivo metodológico os ateliês biográficos, contribuindo, assim, para a formação dos docentes a partir de suas reflexões sobre os próprios percursos de vida com questionamentos retroativos e prospectivos sobre seus projetos de vida e projetos profissionais (JOSSO, 2008).

Os sujeitos da pesquisa são professores provindos do último concurso público para magistério superior realizado no Centro de Formação de Professores (CFP) da UFRB, Edital 06 de 2013. A partir do acesso ao currículo lattes foram identificados 21 professores que tinham de zero a cinco anos de docência e estes foram convidados para participar da pesquisa. Uma carta-convite foi enviada por e-mail a todos os professores e foi recebida apenas a resposta de quatro professores; destes, um professor ficou impossibilitado de participar devido a sua remoção para outro Centro de Ensino da UFRB (Quadro 1).

**QUADRO 1 – Descrição dos sujeitos da pesquisa**

<b>Professores</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-Graduação</b>	<b>Atuação</b>
P1	Bacharel em Física	Pós-Doutorado (desde 2013) Doutorado em Física (2009-2013) Mestrado em Física (2007 – 2009)	Desde 2014

P2	Licenciatura em Matemática	Mestrado em Matemática (2011-2013)	Desde 2013
P3	Bacharel em Agronomia	Doutorado em Antropologia (2010- 2014) Mestrado em Ciências Sociais (2005-2008)	Desde 2014

Estes ateliês foram planejados conforme as etapas descritas por Delory-Momberger (2006), visando alcançar o objetivo da pesquisa e foram gravados em vídeo. Os Ateliês Biográficos de Projeto tiveram como objetivos: a) conhecer como os professores refletem e falam dos seus processos identitários-formativos; b) conhecer como falam de si para si e para o coletivo; c) estabelecer um diálogo reflexivo e uma escuta sensível entre os participantes; d) estabelecer um diálogo contínuo com os professores iniciantes universitários que propicie a compreensão dos dilemas vividos em seus anos iniciais de carreira; e) conhecer como enfrentam e superam esses dilemas e constroem sua profissionalidade.

### **Principais resultados da pesquisa**

Descrevem-se, neste tópico, os resultados da pesquisa obtidos mediante a produção dos ateliês biográficos de projetos.

O primeiro encontro, correspondente a primeira e segunda etapa dos ateliês biográficos foi realizado no mês de maio de 2015, no Laboratório de Física da Universidade (lôcus empírico do trabalho) com três professores (P1, P2, P3).

Assim, no primeiro encontro buscou-se: estabelecer uma relação, pessoalmente, com os participantes da pesquisa; conhecer os projetos dos professores; estabelecer, intencionalmente, uma relação entre passado, presente e futuro em relação aos projetos; fundar o ateliê biográfico de projetos com esses participantes; fixar as regras de funcionamento, enunciar a intenção autoformadora; e, oficializar a relação consigo próprio e com o outro no grupo como uma relação de trabalho. Nessas etapas procedeu-se à transmissão de informações, esclarecimento de dúvidas e diálogos sobre o tema “profissionalidade”. Utilizou-se uma apostila com título da pesquisa, conceitos de profissionalidade, objetivos da pesquisa, instrumentos de coleta de dados para estabelecer um diálogo sobre a temática.

No segundo encontro, ocorrido no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores, realizou-se a produção e socialização da primeira narrativa autobiográfica. Foi solicitado, para tal intento, que os três participantes levassem fotografias sobre aspectos da vida como estudante ou do período de formação. A proposta era traçar a linha do tempo que remetesse à iniciação a docência.

Todos levaram as fotografias, destas escolheram uma e falaram sobre as mesmas, a que fase de vida ela remetia e se lembravam de suas ideias sobre a docência àquela época. O tema deste Ateliê era “Iniciação e dilemas do início da carreira e vida pessoal”. Foi solicitado que os professores identificassem, na narrativa do outro, aspectos similares aos seus.

A realização da produção e socialização da segunda narrativa autobiográfica ocorreu no terceiro encontro, no Laboratório de Matemática. Foi proposta a construção de uma mandala (auto)biográfica (além de mandalas, outros dispositivos didáticos criativos foram utilizados) com materiais diversos (cartolina, papel madeira, giz de cera, lápis de cor, hidrocor, piloto, cola, isopor, tinta guache, pincel, TNT, revistas velhas, plásticos, grampeador). Na mandala os participantes deveriam representar aspectos desse período inicial, cujo tema se referia “ao papel da universidade na consolidação da carreira dos professores iniciantes e para a construção da profissionalidade”. Foi realizada a pergunta “como vem sendo esse período inicial” e foi solicitado que contassem uma situação de sala de aula que mostrasse a construção do *habitus* professoral no início da docência. Assim, os colaboradores socializaram a narrativa e conheceram o que cada um havia produzido e comentaram as representações nas mandalas dos colegas e suas falas.

No último encontro foi realizado o momento de síntese, na sala do Projeto Tecelando. Buscamos explorar a os projetos de si, apresentar e argumentar sobre o projeto de vida de cada um e fazer um balanço da incidência da formação no projeto profissional de cada um. Esse dispositivo oportunizou a reflexão sobre os projetos de si e a avaliação sobre a contribuição dos ateliês biográficos.

Os momentos dos ateliês proporcionaram a reflexão sobre a docência e sua iniciação. Nesses ateliês biográficos, os participantes foram estimulados a falar de si, dos seus processos formativos e a socializar as suas narrativas. Eles puderam dialogar uns com os outros. O outro é muito importante nesse processo, como sendo aquele que “me escuta”, que tem uma escuta sensível das minhas “minhas histórias”. Os relatos e os diálogos ocupam, nesse contexto, o lugar de um trabalho reflexivo, resultados da interação entre os membros do grupo e podem ser reveladoras da trajetória inicial na profissão e da construção da profissionalidade dos participantes.

Nessa perspectiva, os dados foram dando respostas de como os professores adquiriram/construíram seus saberes didático-pedagógicos e como vem construindo a profissionalidade docente. A afirmação da docência como profissão foi constantemente mencionada, assim, como os saberes que veiculam elementos de suas identidades, aprendizagens da docência, dilemas e dificuldades de iniciação no ensino superior.

## **Análise dos dados**

Neste artigo, optou-se por apresentar a análise dos dados a partir de dois eixos categoriais, sendo eles: 1) como os professores referem a construção de sua profissionalidade e 2) como os professores referem seus saberes didático-pedagógicos.

Quanto ao primeiro eixo (construção da profissionalidade):

A minha formação docente simplesmente foi espelhar nos professores que tive na graduação e na pós-graduação, os que eu tive um bom aproveitamento tentei seguir na forma de dar aula, na forma como avalia. (P1)

Eu sempre quis ser professor e no ensino superior onde eu poderia descobrir a pesquisa, tanto no ensino quanto na Matemática. [...] Licenciatura e bacharelado, como eu também não sabia a distinção o que é bacharelado o que é licenciatura, só que eu sabia que queria ser professor e todo mundo falava que licenciatura era pra isso [...]. No ensino superior, em Matemática para ser professor no geral são pessoas que terminam o bacharelado, fazem o mestrado em Matemática, o doutorado em Matemática é que conseguem e eu fiz um caminho que não foi tão simples. (P2)

A pesquisa e a extensão é que faz a minha docência. Minha docência fica viva por causa de uma pesquisa e uma extensão viva. A partir da pesquisa e da extensão que eu preparar) o minhas aulas, que acho o que é melhor e mais adequado para os estudantes, para receber orientação, sempre dialogando com as minhas disciplinas. “A universidade, é onde eu mais me inspiro pra ser docente é no mestrado e doutorado, nos meus orientadores, nas aulas que eles davam, nos grupos de pesquisa”. (P3)

P3 diz que sua docência é inspirada principalmente nos seus orientadores (do mestrado e doutorado), mas remete que o seu ensino hoje está mais ligado a área da Antropologia do que da Agronomia. Afirma ainda que se tornou professor por causa da pesquisa e não da docência. Para ele a pesquisa é um caminho para a docência e não o contrário.

A fala de P1 remete à graduação e à pós-graduação. Nessas esferas, o professor participou de grupos de estudos e pesquisas na Universidade Federal Fluminense/UFF e os estudos em conjunto ajudaram-no a vencer disciplina por disciplina. Apesar de ter feito o bacharelado e de não ter cursado disciplinas pedagógicas, sabia desde o início que teria que ser professor e que não tinha vontade de ir para outro campo da Física que não fosse dentro da universidade e que para fazer pesquisa em Física muito provavelmente teria que estar na universidade. Remete que a formação para docência tem a ver com o fato de tomar como espelho os professores que teve na graduação e na pós-graduação, quanto a forma de dar aula, de avaliar.

A memória atua como importante indicador da construção da profissionalidade, isto é percebido nas falas de P1 e P3, ou seja, as lembranças de antigos mestres como modelos de docência são ressignificadas e passam a constituir a personalidade desses docentes iniciantes. Para Catani, Bueno e Sousa (2000, p. 168): “ao atuarem como espelhos, as lembranças são por nós apropriadas, tornando-se elementos integrantes e inseparáveis de nossas memórias”. Dessa maneira,

as relações estabelecidas na graduação e/ou pós-graduação entre alunos e professores tem significado no processo formativo e de construção identitária.

P2, por sua vez, sempre quis ser professor, já lecionou na Educação Básica. Fez a licenciatura porque sempre quis a docência. A docência é afirmada durante os ateliês e esse professor demonstrou um interesse pelo resultado da pesquisa, pois tem nesses dados a possibilidade de conhecer onde deve ocorrer interferências em sua atuação profissional para ser um professor melhor.

No momento da produção e socialização da segunda narrativa, os três participantes destacaram aprendizagens relacionadas aos grupos de pesquisa, a pós-graduação e a pesquisa, e revelaram como aprenderam/vem aprendendo a/sobre a docência e com isso fazem referência aos saberes identificados nas falas. Nessa perspectiva, Abdalla (2006, p. 93) ao falar do conhecimento profissional do professor, pergunta: “mas afinal, como é que se processa o conhecimento sobre o ensino e para o ensino? Como é que se estrutura a experiência de ser professor? Como é que o professor aprende sua profissão?”. E as narrativas apontam que esses professores universitários iniciantes dão pistas sobre esses questionamentos referenciando os saberes didáticos-pedagógicos. Assim, é inerente à docência os saberes construídos no percurso formativo ou mobilizados na prática, ou seja, toda docência se faz a partir/ com saberes de ordem didático-pedagógica.

No percurso formativo dos ateliês era perceptível que só P2 tivesse o curso de licenciatura, ou seja, o professor fora graduado para ensinar; os demais professores adquiriram essa licença por serem pós-graduados. P1 e P2 iniciaram a participação em grupo de pesquisa na graduação. A pós-graduação então é um espaço/ tempo importante de aprendizagem da docência. Isso explica o peso que tem a pesquisa em seus processos formativos. Na maioria dos exemplos de docentes universitários, a pesquisa acaba se tornando a atividade acadêmica mais importante e a mais valorizada socialmente (em detrimento da docência). Recuperar, pois, o papel fulcral que desempenha (ou deveria desempenhar) a docência em si (o ensino), na vida acadêmica do professor universitário, é um dos objetivos subliminares deste trabalho.

A aprendizagem da docência é um processo longo, doloroso e, na maioria das vezes, muito solitário. Grande parte dos professores universitários iniciantes chegam às salas de aula em universidades públicas (lócus de pesquisa), após a aprovação em concurso público, sem terem passado por formação didático-pedagógica, como mencionado anteriormente. São bacharéis que cursaram mestrado e doutorado em suas áreas disciplinares com uma formação calcada sobre a pesquisa, sem o devido preparo didático-pedagógico. Vejamos em seguida a fala de P1, emblemática nesse sentido:

Quando eu estou caminhando normalmente, me pego despercebido e observando mais as pessoas que estão na frente e eu fico na minha consciência assim, como é que vou chegar nesse pessoal que está lá atrás, como é que eu vou fazer eles participarem também da aula. Aí é minha tentativa de ir alcançando todo mundo dentro da sala. É isso, eu estou dando minha aula a deriva, do jeito que eu preparei sem dá conta dessas coisas. Quando eu me dou conta é que eu começo a adentrar. (P1)

Essas aprendizagens da docência são latentes e constantes nos professores iniciantes e, muitas vezes, perduram por toda a carreira profissional.

P1 e P3 demonstram aspectos dos saberes didático-pedagógicos (Eixo 2) que vem aprendendo no processo de mobilização dos mesmos:

P3 falou do que vem dos estudantes, como aproveitar aquilo. Eu ainda tenho essa dificuldade de sondar a minha turma, saber de onde eles vêm qual a formação prévia deles para começar a falar sobre Física. Às vezes eu acho que eu poderia ir mais lentamente no conteúdo que eu estou passando. (P1)

Como trazer para dentro da sala de aula uma dinâmica que permita a quebra das traduções e ao mesmo tempo em que você busque dele o saber mais enraizado, que é diferente dessa tradução até ele identificar o que essa tradução, o que é meu saber. Quando eles chegam aqui eles já passaram por 8, lá na escola, 12 anos dentro de uma sala de aula, então não é só um conhecimento enraizado dos saberes das comunidades deles não [...]. Até a própria dinâmica, didática, assim, você jogar na lousa tudo que vem sendo trazido por eles, quando vê a lousa está um emaranhado de coisas escritas, relacionadas, então é uma dinâmica muita, que didática é essa. (P3)

O espaço da prática é referenciado como espaço de desafio e de aprendizagem. É espaço de saberes e, segundo Tardif (2012, p. 39), os saberes “são elementos constituídos da prática docente”. Ambos os professores fizeram o bacharelado, mas P3 mostra que a formação da pós-graduação em Ciências Sociais e Antropologia e a realização de pesquisas etnográficas com a convivência em comunidades do campo lhe permitiu uma prática voltada mais para o social. Ele dá aula num curso com a modalidade da Pedagogia da Alternância (Curso de Licenciatura em Educação do Campo – área de Ciências Agrárias) e busca alcançar que seus alunos pensem a Ciência Agrária e isso é da formação em Ciências Sociais dele.

Em seguida, apresentamos falas dos professores reveladoras dos saberes didático-pedagógicos que mobilizam de forma intuitiva ou, muitas vezes, “improvisada” como refere o P3:

E passo muito por isso, geralmente as aulas são muita exposição. Hoje que eu estou começando a pedir para eles lerem um capítulo para na próxima aula eles iniciar um certo debate, mas sempre sou eu que [...]. (P1)

Como é que eu faço para esses alunos que não são aqueles que participam mais da aula participem também, eu vou perguntando eles vão respondendo, mas tem também aqueles que ficam lá sem saber de nada. Fico pensando como chegar até eles. Geralmente eu ponho eles para botar a mão na massa. Exemplo, na última aula eu pedi que todo mundo falasse suas alturas para gente fazer uns probleminhas, acabou todo mundo da sala participando. (P1)

Houve um equívoco, nosso curso é licenciatura não é bacharelado em Matemática, mas a idéia é que nós precisávamos estudar de repente matemática, e a ideia estava criando uma dicotomia educacional entre a Educação Matemática, que é um campo, e a Matemática e eu vivo a todo momento com essa situação, justificando, fazendo esse elo da Matemática do ensino superior com a Matemática do ensino

básico e tentar justificar todo o curso. Por exemplo, tem uma disciplina chamada Análise na reta que até então os alunos pensavam que era para quem ia fazer Matemática, não viam relação. Então é uma situação em que eu estou tento que ler material extra, fora, que envolve Educação Matemática e a Matemática pura. Cada turma eu trato diferente da outra. Já é a terceira vez que eu pego Sequência de setas, a disciplina Cálculo III que eles chamam, mas assim eu trato sempre uma turma diferente da outra pelo fato de ser pessoas diferentes, o teste é mais inicial de uma turma para outra. (P2)

Para mim o tempo inteiro é improvisação porque a gente conta muito com o saber dos estudantes. Mesmo que eu passe algumas atividades, desde saber que aquelas atividades pode não ter sido feita, textos, mas é muito buscar a partir do saber deles, a partir da relação que eles têm [...]. Sala de aula é improvisado o tempo todo por isso é a pesquisa e a extensão que me dão orientação. Lógico que tem a preparação da aula, o que está embasando ali por trás da aula, mas aquilo é só um embasamento mesmo para poder estabelecer o diálogo, é constante improvisação.”. (P3)

Os professores demonstram, em suas falas, a mobilização de saberes didático-pedagógicos e consequente desenvolvimento da profissionalidade através dos conhecimentos da formação profissional, dos conhecimentos dos conteúdos, dos conhecimentos dos seus alunos, dos saberes construídos na prática. São saberes de experiência vivenciados como amálgama na prática do trabalho docente.

Aspectos da ação docente estão bem presentes nessas falas, o improvisado no ensinar foi apontado por P1 e P3. O primeiro fala como se enxerga em sala de aula, como eterno aprendiz que caminha lentamente, que observa para aprender; fala da sua especificidade (A Física). P2 remete a essa especificidade também (a Matemática). Todos eles falam de modo a se construírem professores com suas singularidades, aspectos que os diferenciam e revelam muito de suas identidades e dos professores que são; e construir saberes para ensinar, num processo de construção, mobilização e transformação.

As narrativas revelam que esses professores referenciam a profissionalidade também a partir da aprendizagem coletiva; eles aprendem na socialização profissional (esse aspecto é muito importante porque muito presente na formação contínua do professorado). Assim:

A ideia do professor-pesquisador que P3 falou, o professor em sua sala de aula, no laboratório, na verdade, me chamou atenção. E P1 de ser aprendiz. Nunca estou acabado, estou sempre na posição de aprendiz, busco isso também. (P2)

A minha é enxergar a sala de aula como um laboratório, em que a pesquisa, colocar na sala de aula ao mesmo tempo. Eu percebi pela fala de P2 na Física a gente passa meio que por isso também tentar colocar para os estudantes as disciplinas de Física geral, a importância delas, porque é que tem que fazer aquilo tudo quando no Ensino Médio você não faz nem metade. (P1)

Pensar formas que tragam as pessoas. Eu não obrigo a ficar na sala por causa de, quer assinar e quer ir embora vá, elas são adultas, se estão aqui é porque tem um interesse. Então como fazer com que a aula se torne, e saber que como é um grupo diverso algumas coisas podem interessar uns e outros não e entrar naquela forma de diálogo, acho que é o que P1 falou. (P3)

No momento da socialização da segunda narrativa todos os docentes colaboradores concordaram com a ideia de aprendizagem ao longo da vida (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 179).

Para P2 sala de aula é um lugar de aprendizagens constantes, um laboratório onde experiências (de ensinar e aprender) acontecem. Para P1, cuja formação além de ser em bacharelado é de uma área de conhecimento em que os resultados da aprendizagem são concretos realizados a partir de laboratório, há a dificuldade de enxergar a sala de aula como esse laboratório, pela própria ideia de laboratório que possui, oriunda de sua formação. E P3 fala do conhecimento dos alunos, da relação de todos com a aula. Todos eles nestes relatos comentam as falas uns dos outros.

Nessa perspectiva, no momento dos ateliês, os professores aprenderam, socializaram saberes, num processo de formação coparticipada em que não só possibilitaram a coleta de dados para esta investigação, mas em contrapartida também mergulharam num processo formativo onde suas singularidades profissionais foram socializadas, expostas, o que gerou possibilidades de mudanças em suas práticas. Ainda, esses revelaram aspectos das três dimensões da temporalidade no percurso formativos dos ateliês – passado, presente e futuro, conforme apontado por Pineau (2003) e que os projetos de si, ressaltado por Delory-Momberger (2006, 2008) envolvem a carreira profissional docente e a vida pessoal. Eles projetam o futuro com base no presente que vivenciam e no passado que formaram. Em síntese, os ateliês formativos representaram mais uma etapa na construção da profissionalidade desses atores sociais que desejam continuar na carreira docente.

### **Considerações finais**

Com este artigo pretendeu-se refletir sobre constituição da profissionalidade de professores universitários iniciantes a partir de pesquisa realizada numa universidade pública na Bahia, trazendo dados produzidos no ano de 2015. Na pesquisa, a partir do método autobiográfico das histórias de vida, apresentou-se um recorte a partir dos resultados obtidos com os ateliês biográficos de projetos (JOSSO, 2008; DELORY-MOMBERGER, 2006, 2008; PINEAU, 2003).

Os resultados apurados nesta etapa dos ateliês biográficos foram descritos e analisados à luz da técnica de análise temática ou categorial, que segundo Bardin (1977) consiste no desmembramento do texto colhido em unidades, com o objetivo de descobrir os diversos núcleos de sentido que integram as informações obtidas no processo da pesquisa. Foram, então, reagrupadas as unidades, a partir de dois eixos categoriais: (1) como os professores referem a construção de sua profissionalidade e (2) como os professores referem seus saberes didático-pedagógicos. As falas dos sujeitos foram descritas e analisadas neste artigo.

Os resultados da pesquisa revelam a lacuna didático-pedagógica referida pelos docentes universitários iniciantes, em suas formações. Lacuna essa que reverbera em suas práticas e no

processo de construção da profissionalidade desses sujeitos. Ressalta-se, também, que a aprendizagem da docência ocorre, sobretudo, no processo de socialização profissional e a importância que possuem os modelos docentes lembrados desde o período da formação inicial e pós-graduação. No entanto, e embora pareça contraditório, os professores se ressentem de solidão em seus processos de aprendizagem docente.

Nesse processo de ensinar e aprender os professores revelaram que revisitar o passado, olhar com atenção o presente é necessário para a construção do futuro. Essa é a perspectiva dos ateliês que visam observar os próprios projetos de vida imersos nas dimensões da temporalidade e que esses sejam temporalidade da formação. Os professores revelam isso quando falam da graduação, da pós-graduação e da entrada na carreira profissional docente.

À guisa de conclusão, *pari passu* à necessária formação didático-pedagógica, há a necessidade de que essa formação didático-pedagógica esteja assentada sobre uma abordagem crítica e criativa, a qual vislumbra-se como um ideal que se delinea, a fim de que os professores universitários possam desenvolver suas profissionalidades de modo competente e criativo.

## Referências

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo, SP: Cortez, 2006. ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo, Cortez. 2007.
- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1. jan./abr. 2006. p. 177-197.
- BARDIN Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 1977.
- BAZZO, Vera. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- BOING, Luiz Alberto. A profissionalidade docente. **Anais...** VIII Jornada Pedagógica do Grupo Escolas Rio. Rio de Janeiro, 2002.
- BRASIL. Resolução n. 12/1983 de 27 de outubro de 1983. Conselho Federal de Educação. **Diário Oficial da União**, de 27/10/1983 – Seção I.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>.
- CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia P. “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, n.111, p. 151–171, dez. 2000.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. Do poder à autoridade do professor: O impacto da globalização na desconstrução da profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 9-30.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara/SP, JM, 1998.

\_\_\_\_\_. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 127-147.

D'ÁVILA, Cristina; LEAL, Luiz Batista. Docência universitária e formação de professores – saberes pedagógicos e constituição da profissionalidade docente. **Revista Linhas Críticas** (UnB), v. 21, p. 467-485, 2015.

\_\_\_\_\_. Didática: a arte de formar professores no contexto universitário. In: D'ÁVILA, Cristina; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 15-30.

\_\_\_\_\_. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: HETKOWSKI, Tânia; NASCIMENTO, Antonio. **Memória e formação de professores**. Salvador: Ed. UFBA, 2007a. p. 219-240.

\_\_\_\_\_. Saberes docentes: um olhar sobre as práticas pedagógicas no ensino de pós-graduação. **Revista Entreideias** (Impresso), v. 12, p. 89–109, 2007b.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal, RN: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FERREIRA, Lúcia Gracia; BEZERRA, Paloma Oliveira. O professor do ensino superior e sua formação: uma discussão necessária. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, Ano XVII, v. 01, n. 32, p. 05-28, jan./jun. 2015.

GERVAIS, Colette; PORTELANCE, Liliane. **Des savoirs au coeur de la profession enseignante: contextes de construction et modalités de partage**. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2005. JOSSO, Marie-Christine. As narrativas centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular- plural. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, n. 29, p. 17-30, jan./ jun. 2008.

LANGÉVIN, Louise (Org.). **Formation et soutien à l'enseignement universitaire**. Des constats et des exemples pour inspirer l'action. Quebec: Presses de l'Université du Quebec, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1159-1180, set./dez. 2004.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto, PT: Porto, 1999.

\_\_\_\_\_. Los comienzos en la docencia: um profesorado con buenos principios. **Revista de Currículum y Formación del profesorado**, Universidad de Granada, v. 13, n. 1, p. 1-25, 2009.

MASSA, Mônica de Souza. **Docentes de computação:** mediação didática e prática profissional. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MOROSINI, Marília Costa (Org.) **Professor do ensino superior identidade, docência e formação.** Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa, PT: Educa, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. PINEAU, Gaston. **Temporalidades da formação:** rumo a novos sincronizadores. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom. 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org). **Profissão professor.** Porto, PT: Porto, 1995. p. 63-92.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO (Org.). **Pedagogia universitária:** a aula em foco. São Paulo, SP: Papirus, 2000.

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

**Recebido em:** 25.12.2015

**Aceito em:** 29.08.2016