

SEÇÃO: ARTIGOS

Histórias de vida e formação: influências e motivações para a docência do ensino superior

Edmila Silva de Oliveira¹
Denise Aparecida Brito Barreto²

RESUMO

O presente artigo é parte de um estudo que teve como um dos seus objetivos investigar as histórias de vida e formação dos docentes, enfatizando as influências e motivações dos professores para a docência do ensino superior. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que investigou seis professores atuantes nos cursos de Pedagogia de uma universidade pública da Bahia. A entrevista semiestruturada foi o instrumento de coleta de dados utilizado e, para o tratamento dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a história de vida e formação, as experiências de escolarização, as influências familiares, as relações estabelecidas com os pares, bem como o contexto social no qual os professores estão inseridos são fatores que fazem parte da dimensão temporal dos saberes docentes e repercutem na escolha e no posterior exercício no ensino superior.

Palavras-chave: Histórias de vida. Formação. Docência superior. Saberes docentes.

Como citar este documento – ABNT

OLIVEIRA, Edmila Silva de; BARRETO, Denise Aparecida Brito. Histórias de vida e formação: influências e motivações para a docência do ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 11, e034584, p. 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.34584>.

Recebido em: 17/06/2021
Aprovado em: 02/09/2021
Publicado em: 22/12/2021

¹ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, BA, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4357-0698>. E-mail: edmilaoliveira@ufrb.edu.br

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, BA, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3448-5109>. E-mail: deniseabrito@gmail.com

Historias de vida y formación: influencias y motivaciones para la enseñanza en la educación superior

RESUMEN

El presente artículo forma parte de un estudio que tuvo como uno de sus objetivos investigar las historias de vida y de formación de los profesores, con énfasis en las influencias y motivaciones de los profesores para desempeñarse en la educación superior. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo que investigó a seis profesores que trabajan en los cursos de Pedagogía de una universidad pública de Bahía. La entrevista semiestructurada fue el instrumento de recolección de datos utilizado y, para el tratamiento de los datos, se utilizó el análisis de contenido. Los resultados de la investigación evidenciaron que la historia de vida y la formación, las experiencias de escolarización, las influencias familiares, las relaciones establecidas con los pares, así como el contexto social en el que se insertan los profesores son factores que forman parte de la dimensión temporal del conocimiento de los profesores y repercuten en la elección y en el posterior ejercicio en la educación superior.

Palabras clave: Historias de vida. Formación. Educación superior. Saberes docentes.

Life stories and training: influences and motivations for teaching in higher education

ABSTRACT

The present article is part of a study that had as one of its objectives to investigate the life stories and formation of teachers, emphasizing the influences and motivations of teachers for teaching in higher education. This is a qualitative research that investigated six professors working in the Pedagogy courses at a public university in Bahia. The semi-structured interview was the instrument of data collection used and, for the treatment of the data, it was used content analysis. The results of the research showed that the life story and formation, the experiences of schooling, family influences, the relationships established with peers, as well as the social context in which teachers are inserted are factors that are part of the temporal dimension of teaching knowledge and have repercussions in the choice and subsequent exercise in higher education.

Keywords: Life stories. Training. Higher education. Teaching knowledge.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é parte de uma pesquisa de mestrado que teve como uma das áreas temáticas as histórias de vida dos professores e sua formação, as quais fazem parte da dimensão temporal dos saberes docentes. A ênfase do estudo são as principais influências e motivações dos/as participantes para terem se tornado professores/as do ensino superior, além de adentrar nas questões que envolvem as trajetórias formativas e a construção do “eu profissional”.

A fundamentação teórica está ancorada, principalmente, em Tardif (2014), Gauthier (2013) e Tardif e Raymond (2000), os quais embasam a discussão sobre os saberes docentes e suas dimensões; e em Pimenta e Anastasiou (2014), que discutem a docência no ensino superior. Considerando os estudos sobre saberes, tempo e aprendizagem, nos apoiamos na noção de saber a partir de um sentido amplo, que abarca os conhecimentos, aptidões e as próprias atitudes dos docentes e reflete, de certa maneira, no que os professores dizem sobre suas trajetórias, bem como sobre os saberes que mobilizam no exercício de sua profissão.

Nessa seara, é importante esclarecer que essa pesquisa se debruça na perspectiva de que o ato de ensinar é fundamentado pelos saberes, os quais, conforme Tardif e Raymond (2000, p. 212) “provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.)”. Assim, o saber docente encontra-se imerso num contexto plural e temporal, pois está imbricado e se forma no emaranhado da história de vida dos professores, nas suas vivências que antecederam a escolha da profissão, nas influências e motivações, bem como no desenvolvimento profissional que decorre das relações entre ensinar e aprender.

Outro ponto que merece atenção é o fato de que a inscrição no tempo é muito importante para compreender a genealogia dos saberes docentes, uma vez que ao esboçar um estudo que tem como uma de suas propostas discutir questões ligadas à docência no ensino superior, consideramos relevante ouvir as histórias dos/as participantes, especialmente no que se refere às maneiras pelas quais foram influenciados/as para trilhar o caminho da docência no ensino superior. Por esses motivos, tomamos como referência questões que abrangem as influências para a atuação como docente, a formação (graduação e pós-graduação), as experiências educativas marcantes, bem como os motivos que levaram os/as participantes a serem professores/as do ensino superior.

SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E OS SABERES DOCENTES

A docência no ensino superior tem sido objeto de estudo de diversos educadores (CUNHA, 2001; GAUTHIER, 2006; MASETO, 1998; 2003; PIMENTA e ANASTASIOU, 2014; TARDIF, 1999,

2014; e outros) que se debruçam nos aspectos relacionados à formação de docentes universitários, sua identidade, seus saberes, suas dificuldades, seus desafios e práticas.

Ao considerar o contexto contraditório e carregado de conflitos de valor é importante perceber o ensino enquanto uma atividade característica do professor, e mais do que isso, uma prática social complexa, que exige tomada de posicionamento ético e político. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 15) afirmam que

[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas.

Quais seriam esses saberes? O que eles representam na prática dos/as professores/as? Eles se complementam? Quais são suas implicações na formação do professor e no ensino? Essas e tantas outras indagações partem do desenvolvimento da presente pesquisa, visto que consideramos de extrema importância reconhecer a pluralidade dos saberes docentes e sua influência na formação dos/as professores/as.

Na concepção de Freire (1996)

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns *saberes* concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de *saberes* fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos[...] Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses *saberes* (p. 21, grifos nossos).

A metáfora utilizada na obra *Pedagogia da autonomia* faz referência ao processo formativo, evidenciando que as atribuições da profissão, bem como a aproximação com o exercício, fazem parte da construção dos saberes, visto que a docência pressupõe conhecimentos e aptidões específicas que refletirão na atividade dos professores. Para Paulo Freire, os saberes dos professores podem ser confirmados, modificados ou até mesmo ampliados no decorrer de sua carreira profissional. “São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora” (FREIRE, 1996, p. 21).

Nessa linha de pensamento, Pimenta e Anastasiou (2014, p 71) afirmam que “esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se,

ampliando-se. No entanto, também contribuem para revê-las, redirecioná-las, transformá-las”. Esses saberes vão sendo configurados pelas demandas que surgem na prática dos profissionais e podem ser mobilizados, produzidos e fundamentados a partir do próprio contexto de trabalho e dos diversos processos que envolvem a formação do professor. Eles são os pilares para o professor desenvolver seu trabalho em sala de aula considerando o que expressam as autoras supracitadas, de que esses saberes devem ser mobilizados de maneira articulada aos percursos de formação inicial e contínua.

Para Tardif (2014, p. 54), o professor é um sujeito que sabe alguma coisa e esse saber é um “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. É justamente a partir da ideia de pluralidade que o autor reitera que a compreensão das diferentes tipologias de saberes propostas por diversos autores só é possível quando as associamos à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e às relações que os professores estabelecem com eles. Assim, essa relação não é formada exclusivamente pela transmissão dos conhecimentos legitimados, mas pela integração de diferentes saberes que se intercambiam cotidianamente entre si.

Os docentes se relacionam cotidianamente com os diversos saberes imbricados na sua ação educativa, por esse motivo, reconhecer essa variedade, bem como as implicações nos processos formativos tem sido de grande relevância, principalmente quando pensamos nas pesquisas que envolvem formação docente. Em conformidade com essa ideia, na visão de Guedes (2019, p. 54)

O contato com os alunos e as reais condições nas quais os professores constroem sua vida profissional oferece inúmeras aprendizagens, tais como: a aquisição de saberes para agir em diferentes situações, trabalhar contextos variados e, principalmente, identificar e extrair do corpus teórico aquilo que é substancial à aprendizagem de seus alunos.

Dessa maneira, os saberes advindos da experiência tem importante papel no processo de sustentação da prática dos professores, visto que é por meio dessa prática cotidiana que os diversos saberes vão se manifestando, o que contribui significativamente para um fazer docente de maneira consciente.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, que envolve o mundo dos significados e segundo Minayo (2016, p. 21) “a realidade precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados, em segunda instância, por um processo compreensivo e interpretativo contextualizado”. Nessa pesquisa, os/as participantes interpretam e

constroem sentidos, o que possibilita aos/às pesquisadores/as se aprofundarem na compreensão dos fenômenos investigados.

Os/as participantes deste estudo são 06 (seis) docentes do curso de Pedagogia de uma universidade pública da Bahia, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Foram feitos os convites e os convidados tomaram conhecimento da temática, dos objetivos e dos procedimentos da investigação. Além disso, foi mencionada a garantia do sigilo e da confidencialidade das informações. Com a finalidade de respeitar os aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos, as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) foram atendidas. A pesquisa foi submetida e aprovada com parecer final número 34965219.4.0000.0055.

Os docentes foram solícitos, demonstraram disponibilidade e interesse em colaborar, bem como contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento do nosso trabalho, pois as respostas relacionadas à trajetória no ensino superior, concepções sobre a docência, experiências, vivências, visões de mundo e suas impressões sobre ser professor foram pontos cruciais para a análise, ponto alto deste texto.

Os critérios utilizados para a seleção dos professores levaram em consideração o fato deles terem vasta experiência no campo da educação e por atuarem no ensino superior público há mais de 05 (cinco) anos. Entendemos que, pelo fato de possuírem uma grande bagagem pedagógica, esses participantes nos disponibilizariam um material de análise riquíssimo, advindo de suas respostas acerca da docência, da formação, da trajetória, entre outros. E essa expectativa foi alcançada.

O instrumento de coleta de dados escolhido foi a entrevista semiestruturada, a qual “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2016, p. 59). A matéria-prima foi a fala dos/as interlocutores/as, que resultou das respostas às questões norteadoras estruturadas, em conformidade com o referencial teórico adotado. Com a finalidade de preservar a identidade dos/as convidados/as, utilizamos nomes fictícios. Cabe salientar que as entrevistas foram realizadas no ano de 2019, antes do isolamento social decorrente da pandemia de covid-19.

Para interpretar os dados, utilizamos a análise de conteúdo, uma técnica “flexível, e adaptável às estratégias [...], que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos” (AMADO, 2017, p. 302). Como procedimento metodológico da análise, realizamos o agrupamento dos dados por meio da categorização, que é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147). Essas categorias

possibilitaram maior organização para interpretar os dados, ademais, de acordo com Amado, Costa e Crusoé (2017, p. 315), as categorias “traduzem as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise”. Por isso a necessidade de dividir o texto em unidades de sentido que fossem consideradas pertinentes conforme o material estudado.

As inferências e ponderações a seguir referem-se à dimensão temporal dos saberes docentes, tendo como foco as duas categorias emergentes das análises das falas: as influências para tornarem-se docentes e as motivações iniciais para o exercício docente. A análise dessas categorias nos permitiu conhecer de que forma e por quais pessoas foram influenciados/as e os motivos pelos quais os/as participantes escolheram a docência como profissão. Ademais, foi possível também destacar e discorrer sobre dois eixos que fazem parte da dimensão temporal: as trajetórias formativas e a construção do “eu profissional”.

INFLUÊNCIAS E MOTIVAÇÕES INICIAIS PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Em seus estudos sobre as influências para a atuação como docente, Tardif e Raymond (2000, p. 219) consideram que “a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino”. Em conformidade com essa ideia, os/as participantes deixaram claro em seus relatos que as questões familiares foram espécies de portas de entrada para a carreira docente, pois de alguma maneira foram tocados por diversos aspectos, os quais serão explanados nesta seção.

O convívio com mães, tias e outros parentes professores, a insistência por parte da mãe ou pai para que estudassem, ou até mesmo uma “sugestão” quanto a cursar, na época, o antigo magistério, como forma de garantia de uma profissão considerada “segura” oportunizou uma certa inclinação para a escolha de atuar como professor/a. Essas questões vão ao encontro de pesquisas desenvolvidas por Lessard e Tardif (1996, p. 75-76), quando constataram que “vários professores falaram da origem infantil de sua paixão e de sua opção pelo ofício de professor. [...] Muitos professores, especialmente mulheres, falaram da origem familiar da escolha de sua carreira [...] porque vinham de uma família de professores”, o que coaduna com a fala da Professora Maria:

“Recebi muita influência da minha mãe, já o meu pai achava que não precisava estudar porque ele não estudou e vivia. Por conta da distância da escola morei em casa de parentes, em convento, já que antes não havia transporte escolar, hoje temos e entendo que isso é fruto de muitas lutas”
(Professora Maria).

O relato da professora sobre o papel exercido por sua mãe enquanto educadora no campo, sua visão de educação enquanto militância e a importância de ter um olhar atento para as políticas públicas educacionais revelaram que as relações familiares, as interações, bem

como as atividades de militância foram elementos que influenciaram de maneira decisiva, a ponto de conduzir suas escolhas profissionais e, mais do que isso, criou a consciência de seu papel na sociedade e seu desejo de formar indivíduos críticos, que reflitam quanto ao tipo de sociedade que querem construir.

Isso revela o que Pimenta e Anastasiou (2014, p. 77) denominam de “caráter dinâmico da profissão docente como prática social”, tendo como possibilidade a “leitura crítica da profissão diante das realidades sociais”. Segundo as autoras, “educar na universidade significa ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem. Isso requer preparação científica, técnica e social” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 81). Destacamos ainda a significância de que, enquanto professores, também somos responsáveis por organizar possibilidades de transformação, com vistas a formar sujeitos que pensam, propõem, debatem e refletem.

Foi possível perceber em diferentes respostas da professora Maria que essa é uma das suas principais preocupações, pois em diversos momentos, ela sinalizou para o fato de que é importante deixarmos um mundo melhor para as futuras gerações. E nessa linha de pensamento afirma:

*“Somos educados para pensar no próprio umbigo, mas precisamos entender que são essas pessoas que formamos agora que governarão nosso país para nossos filhos, nossos netos. Temos muita responsabilidade com a formação dessas pessoas, precisamos envelhecer melhor, deixar uma vida melhor para a posteridade. **Não dá para ficar de braços cruzados diante da realidade que estamos vivendo hoje [...] Precisamos ter compromisso, sair do casulo e pensar na sociedade**”* (Professora Maria, grifos nossos).

É explícito na fala da professora que há um grande envolvimento na sua profissão, o que nos leva a inferir que ser professor abrange também uma atitude crítica diante das mudanças sociais, as quais implicam diretamente nas questões educacionais. A respeito desse compromisso, Freire (1996, p. 96) aponta que, conscientes da nossa presença no mundo, não podemos nos isentar da responsabilidade ética no nosso movimento. Ao abordar os saberes necessários para a prática educativa, Freire afirma ainda que ensinar, entre outras exigências, exige comprometimento.

Outro saber que devo trazer comigo e que tem que ver com quase todos os de que tenho falado é o de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente (FREIRE, 1996, p. 96).

Ainda sobre as influências para se tornar professor, Carlos lembrou:

“Foi dentro do processo de ser-sendo. Na verdade, minha família é composta de muitos professores. Eu corri da profissão e tentei eliminar todas as chances de um dia ser professor ao cursar Contabilidade (curso técnico). Mas, um certo dia eu entrei numa sala de aula e me apaixonei” (Professor Carlos).

A fala acima nos remete a ideia de Freire (1996, p. 33) no sentido de que “só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser” e isso sinaliza um movimento diferente do que costumamos presenciar nos processos de escolha, pois o fato de ter muitos professores na família lhe estimulava a se distanciar da profissão, talvez pelo fato de não desejar ser “mais um na multidão”, talvez a impressão de não se encaixar, ou até mesmo de não ter aptidão para desempenhar tal papel. Mas como o professor relatou, o “simples” contato com a sala de aula mudou toda uma visão que ele já havia construído sobre as chances – para ele, mínimas – de atuar como docente.

Professor José afirmou:

“Tenho um irmão mais novo que atuava como professor de matemática porque tinha graduação em Economia, então, de certa forma, a gente convivia com o fato de ser professor muito cedo, isso fazia parte do nosso cotidiano. Essa perspectiva de uma educação escolarizada estava muito presente na minha vida desde a infância” (Professor José).

Para ele, aos poucos, o entendimento de que ser professor era só uma questão de tempo ficava cada vez mais claro. Várias lembranças foram narradas e, entre elas, uma das mais marcantes, pois foi fator decisivo para sua motivação de ser professor:

“[...] lembro que eu gostava muito de Português, tive uma professora muito boa na oitava série, ela me fez gostar muito de gramática, sintaxe [...] uma das grandes influências que recebi para querer fazer Filosofia foi de uma professora do ensino médio, a paixão com a qual ela lecionava a disciplina de Filosofia me fez encantar, levei o curso adiante mesmo com tantas dificuldades” (Professor José).

Professor Dante apontou:

“No início fui motivado pela ideia de que poderia ser um professor e isso me daria a condição financeira de me manter como profissional e descobrir outras possibilidades de trabalho. Na época eu não tinha clareza de que faria uma vida acadêmica e nem que isto aconteceria da forma como veio a acontecer” (Professor Dante).

O relato sinaliza que, embora ele estivesse atento às possibilidades que surgissem na área, não tinha noção de como estaria sua vida profissional anos depois. O que se pode observar é que as falas dos/as participantes estão carregadas de sentidos construídos na trajetória

escolar de cada um e nas experiências vivenciadas. A professora Bernadete, por sua vez, afirmou:

“Na nossa caminhada formativa, temos aqueles professores e professoras que admiramos, por isso temos uma tendência a nos aproximar de suas práticas, como um “modo interessante de ser”, há também aqueles que nos despertam como práticas indesejáveis, que não valem à pena colocar em nossa “bagagem” como profissionais... mas reconheço que eles também são formativos... Entendo que esses professores que não admiramos são o contraditório necessário à busca pela melhoria de nossas escolhas como profissionais” (Professora Bernadete).

Sua narrativa mencionou a influência que os professores que fizeram parte de sua vida escolar tiveram na trajetória de formação e chama atenção para o fato de acreditar que aqueles que não ganham a admiração dos alunos também contribuem de alguma maneira no processo formativo, pois farão parte do grupo de referências não recorridas, negadas. Além disso, esse posicionamento evidenciou que a participante tem consciência do quanto o professor é capaz de influenciar os estudantes, seja positivamente ou não. Conforme Cunha (2001), assim como os professores atuais foram influenciados, de alguma forma, pela prática pedagógica dos professores que tiveram, também podem, com certeza, influenciar seus alunos. Dessa forma, é importante que eles estejam conscientes de que sua prática docente pode servir de modelo – ou não –, e, muitas vezes, eles são uma das referências de profissionais que o/a estudante tem.

A figura síntese a seguir demonstra as principais influências e motivações iniciais reveladas pelos/as participantes no decorrer das entrevistas para terem se tornado professores/as.

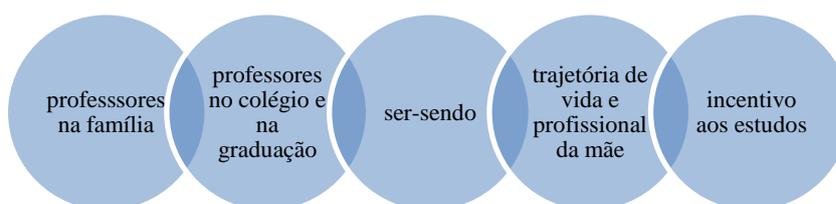


Figura 1 – Influências e motivações iniciais dos/as participantes
Fonte: elaborada pelas autoras com base na análise dos dados.

Corroboramos o pensamento de Rech, Costa e Gomes (2019, p. 6) quando afirmam que “suscitar a memória do profissional docente faz com que ele reviva as experiências do passado, interligando-as ao seu presente, na busca de uma formação continuada e no comprometimento com a formação do “ser” enquanto sujeito da ação educativa.”. Nesse sentido, diante dos relatos apresentados, entendemos que para compreender as dimensões imbricadas nos saberes docentes é fundamental considerar as questões temporais, visto que o tempo é um elemento essencial no processo de construção dos saberes da experiência, os

quais são marcados pelas trajetórias de vida dos/as professores/as, bem como pelas relações familiares e escolares que desenvolveram ao longo da vida.

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS

Cada professor, no exercício de sua profissão, constrói maneiras próprias de ser e de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, o que permite que, frequentemente, sua maneira de ser se cruze com a sua maneira de trabalhar. Ademais, atuar como docente requer postura crítica, reflexiva, compromisso com a produção de conhecimento em diferentes espaços, além de disposição para as diversas aprendizagens pedagógicas que decorrem do processo formativo contínuo. Questionados quanto ao fato da graduação e da pós-graduação terem oferecido bases para a sua atuação, as respostas foram todas positivas, seguidas de observações pertinentes.

Professor Carlos afirmou:

“Tive uma boa base teórica, sim. A graduação trouxe a aquisição de saberes teóricos. Um bom casamento entre teoria e prática” (Professor Carlos).

Sobre essa aquisição de saberes nos cursos de graduação, Gauthier (2013, p. 26) defende que apesar das faculdades de educação terem produzido saberes formalizados “esses saberes não se dirigiam ao professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula.” Seguindo essa linha de compreensão, o professor Carlos destacou que

“[...] a formação inicial é o pontapé introdutório. A experiência lapida” (Professor Carlos).

Já a Professora Magda declarou:

“Tive oportunidade de fazer um curso de Pedagogia com muita qualidade. Essa realidade me ajudou e me ajuda muito na minha docência na educação superior. O meu curso de Pedagogia foi muito bom. Algumas lacunas foram deixadas no meu processo formativo, as quais foram superadas durante a minha trajetória profissional. A qualidade do curso de Pedagogia que eu fiz foi fator preponderante para a minha atuação como professora da educação superior, formadora de professores no curso de Pedagogia” (Professora Magda).

Para ela, ter tido uma boa base na graduação foi um dos fatores que impactaram e impactam significativamente a sua prática enquanto professora. Já o professor José trouxe à tona:

“Posso dizer que minha base para estar dentro da universidade como professor foi a especialização, pois recorri as leituras que havia feito, então de certa forma essa especialização foi para suprir as lacunas da graduação,

mesmo que de forma mais compacta. Esse foi o trampolim que precisei para chegar na universidade enquanto professor” (Professor José).

O conjunto de falas do professor apontou para a importância de aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos por meio da formação continuada, a qual “será significativa e ajudará a provocar mudanças na postura do professor, pois colabora para que o professor se posicione frente a confrontos da profissão” (BARRETO; SOUZA, 2016, p. 106).

A seguinte observação foi feita pela professora Bernadete:

“Reconheço que nenhuma graduação ou pós-graduação se bastam. Formação é também auto formação. A universidade nos abre possibilidades importantes, mas seria ingenuidade ou imaturidade intelectual que ela dá ou dará conta de “preparar” o profissional irretocável” (Professora Bernadete).

Sobre essa questão sinalizada pela professora no decorrer da entrevista, Tardif e Raymond (2000, p. 213) pontuaram que os saberes que servem de base para o ensino

[...] não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

A pertinência da colocação da professora, atrelada ao que afirmam os autores supracitados reside no fato de que não se pode esperar que os cursos de graduação deem conta de todas as lacunas relacionadas ao processo formativo, especialmente no que se refere ao preparo do profissional para a prática. É nessa direção que percebemos que os saberes não se limitam a conteúdos que dependeriam de conhecimentos especializados obtidos nos cursos de formação docente, eles abrangem questões diretamente relacionadas ao trabalho realizado pelos professores. Nas palavras da professora Bernadete:

“Não consigo ver uma hierarquização nesses saberes. Entendo a docência como uma trama complexa que envolve diferentes saberes e, em cada situação concreta, própria do movimento do processo de ensino-aprendizagem, sentimos que um saber se evidencia mais em relação ao outro. Eu, do meu lugar de docência, não consigo eleger o que vem primeiro, depois... e assim sucessivamente” (Professora Bernadete).

Essa concepção evidencia uma grande proximidade com as ideias de Tardif e Raymond (2000, p. 215) ao pontuarem o perigo de considerar que os saberes são “contemporâneos uns dos outros, imóveis e igualmente disponíveis na memória do professor”. Pensar dessa forma é negligenciar o fato de que existe uma dimensão temporal do saber profissional que pode ser traduzida na inscrição da história de vida dos professores e sua construção ao longo de uma carreira.

Por sua vez, o professor Dante destacou:

“Acredito que o grau de exigência que tenho comigo hoje como docente vem desta experiência acadêmica, e esta exigência se faz em dois sentidos: do ponto de vista do saberes e conhecimentos, mas também do ponto de vista ético. A imagem de integridade, envolvendo estas duas dimensões, foi o que mais me inspirou” (Professor Dante).

Ele relatou a influência que seus professores exerceram no seu processo formativo e reconheceu que o fato de ser muito exigente consigo mesmo enquanto docente está relacionado tanto às questões dos saberes, quanto às questões ligadas a ética, visto que os exemplos que teve de integridade, por parte de seu orientador, marcaram sua trajetória a ponto de lhe inspirar a ter “consciência da necessidade de possuir não só competência do conhecimento, mas também sensibilidade ética” (RECH; COSTA; GOMES, 2019, p. 11).

É possível verificar a postura do professor se aproximar do que destaca Freire (1996, p. 16): “É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles”. Os modelos de integridade e ética foram tão marcantes na vida no professor Dante que ele se cobra essa postura no seu exercício docente e isso confirma o que temos discutido: a conduta de um professor pode, sim, ser fonte de inspiração para os estudantes, os quais, em muitos casos, levam isso para a vida. Sobre essa questão, Abreu, Alencar e Couto (2019, p. 447) destacam: “os estudantes se deixam influenciar pelo professor que vai além da competência cognitiva, preocupando-se em proporcionar e se envolver em relacionamentos afetivos satisfatórios com eles”.

Diante das interlocuções e dos depoimentos apresentados, corroboramos Tardif e Raymond (2000, p. 219) ao explicarem que “as relações determinantes com os professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático. Acrescentam-se a isso também, experiências marcantes com outros adultos”. Há ainda os profissionais que tiveram influência tanto da família – que em alguns casos já estava inserida na educação –, quanto de professores, os quais foram e continuam sendo fontes de inspiração por conta das boas práticas que desenvolviam.

A CONSTRUÇÃO DO “EU PROFISSIONAL”

Conforme Tardif (2014, p. 108), “é apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o eu pessoal vai se transformando, pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um Eu profissional”.

Quanto à construção de um “eu profissional”, na perspectiva do professor Dante

‘[...] um ‘eu profissional’ é algo sempre semi necessário e semi fictício. Para quem pergunta é certeza de que existe uma representação ou uma identidade que precisa ser revelada, mas para quem responde é sempre uma tentativa de arriscar desenhar uma ficção de si. Tento estabelecer uma certa coerência das minhas atitudes com as ideias que julgo serem a expressão da minha compreensão de ser humano. No entanto, devo reconhecer que entre a intenção e o gesto está toda a imprevisibilidade da vida’ (Professor Dante).

Professora Magda lembrou:

“Tive duas professoras no primário, 3ª e 4ª série, Clara e Joana, respectivamente, que tinham muita competência técnica e rigor no ato de professorar. Contudo, na mesma intensidade, elas conseguiam ser afetivas e afetuosas com os estudantes, desenvolvendo laços de respeito e amorosidade com as crianças” (Professora Magda).

Ao recordar dessas duas professoras, as quais, para além do rigor ao socializar os ensinamentos, foram marcantes por terem sido tão afetivas no processo de ensino-aprendizagem, a professora Magda vai ao encontro do que sustentou Freire (1996, p. 10): “a competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas”.

Em seu relato, o professor Carlos também trouxe à tona uma lembrança negativa:

“A memória de uma professora, no ensino fundamental, mostrando para todos os alunos da sala uma prova minha toda corrigida de vermelho pode ter marcado a minha trajetória. Busco ir na direção contrária ao que vivi” (Professor Carlos).

Com o passar do tempo, ele afirmou ter conseguido ressignificar o ocorrido para não agir do mesmo modo com seus alunos, pois ele recorda do momento relatado com certa tristeza e não tem a intenção de reproduzir ações que exponham os estudantes de maneira negativa.

O conjunto de falas mostrou que, ao lembrar experiências educativas marcantes que tenham colaborado na construção do “eu profissional”, os/as participantes demonstraram corroborar Campos (2013, p. 43-44), quando afirma que “os professores adotam “modelos” que creem “verdadeiros” e seus papéis são espelhados em antigos professores [...] aquilo que se realiza com êxito tende a ser reproduzido, fixado, repetido constantemente no cotidiano escolar”. Ademais, conforme pontuam Rech, Costa e Gomes (2019, p. 9), o exercício de rememorar as trajetórias “pode trazer pistas importantes sobre sua prática docente fornecendo elementos para a compreensão de aspectos constitutivos de sua vida profissional, tornando-se uma alternativa valiosa para se fazer uso no processo de formação docente.”

Os relatos ilustram as considerações de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 79) quanto ao fato de que os professores que atuam no ensino superior “formaram modelos ‘positivos’ e ‘negativos’, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Quais professores foram significativos em suas vidas. Isto é, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional.” Tais aspectos foram apreendidos nas falas dos docentes, principalmente ao lembrar como foram influenciados pelas práticas de seus professores e como alguns deles não serviram de base para as práticas que os/as participantes reproduzem.

Ainda no que se refere aos aspectos que contribuíram para a construção do “eu profissional” dos/as participantes, o professor José relatou:

“[...] umas das experiências que logrou um bom resultado na extensão e me motivou a pensar: “é isso o que eu quero dentro da universidade”, pois fortaleceu minha prática docente foi a criação de um curso na época chamado “Filosofia e Cinema: estética e racionalidade da imagem.” [...] Esse curso foi pioneiro, inovador, no ano de 2004 [...] O público regional respondeu bem, apareceram emissoras de TV locais para fazer matérias sobre o projeto, houve uma divulgação grande, massiva, uma procura muito grande, a quantidade de vagas que oferecemos na época não deu conta. Eu coordenava o projeto [...] e a gente fica naquela empolgação de querer fazer a diferença, o novo, de ter novas ideias e de repente isso foi abraçado pelos colegas. Essa experiência me fez pensar que a gente poderia fazer algo mais além do espaço da sala de aula e fazer com que esse espaço dialogue com a comunidade, essa para mim foi uma experiência que me fez pensar que vale a pena ser professor naquele contexto, mesmo diante de todas as dificuldades que tínhamos” (Professor José, grifos nossos).

Verificamos, a partir da fala do docente, que esse processo ocorreu logo nos primeiros anos de prática na docência universitária e para ele foi marcante no sentido de reafirmar as suas convicções, além de fazê-lo perceber que mesmo diante dos evidentes problemas, dificuldades e grandes desafios encontrados no seu campo de trabalho, valeria a pena continuar trilhando o caminho da docência. Acrescentou o professor José:

“Se eu pudesse optar pela possibilidade de ser professor seria de novo, tranquilamente optaria por isso, ademais de tudo optaria por isso” (Professor José).

Para Tardif (2014, p. 108) “esse aprendizado, muitas vezes difícil e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais [...]”. É justamente nesse contexto de construções que se edificam os saberes profissionais mobilizados no decorrer da carreira.

A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do *Eu profissional* e constitui meio

privilegiado de chegar a isso [...] A estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes, *a posteriori*, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216)

Vale salientar que os saberes discutidos no presente estudo “são mesmos temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis, e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos em pleno processo” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 237). Além disso, estão diretamente relacionados com as diversas vivências e não estão alheios às questões que envolvem a afetividade e interação com os sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das influências e motivações iniciais dos/as professores/as para se tornar docentes do ensino superior parte de perspectivas diferentes. Assim como a relação que tiveram com a educação, suas trajetórias formativas, essas influências e motivações também se cruzam. O estudo nos permitiu inferir que, a partir das escolhas, vamos nos tornando profissionais e nossa identidade docente vai sendo construída tendo como base diversos fatores, entre eles, nossa história de vida e formação, experiências de escolarização, as influências familiares, as relações estabelecidas com nossos pares, o contexto social no qual estamos inseridos e até mesmo as nossas representações sobre a docência.

A investigação revelou também que os/as participantes compreendem que seus saberes se reelaboram permanentemente, e questões como formação acadêmica, construção do “eu profissional”, experiências de socialização profissional fazem parte desse movimento de construção enquanto docentes. Ademais, o conhecimento e as concepções que eles têm acerca da docência superior estão embasados no conhecimento social, que ao longo de suas trajetórias foi delimitado culturalmente, apontando por quais caminhos trilhar dentro da profissão, quais práticas adotar, bem como quais posturas assumir.

Por fim, reiteramos a possibilidade de continuar desenvolvendo as reflexões aqui iniciadas, visto a inconclusão própria das pesquisas. Novas indagações e questões podem surgir, o que oportuniza para os pesquisadores trilhar outros caminhos investigativos e (re) criar sempre que for necessário.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Elzenita Falcão de; ALENCAR, Heloisa Moulin de; COUTO, Leandra Lúcia Moraes. Formação acadêmica e influência dos professores nos projetos profissionais de universitários. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 430-451, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4681>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4681/3684>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- AMADO, João. *Manual de investigação qualitativa em Educação*. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.
- AMADO, João; COSTA, André Pedro; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. Procedimentos de análise de dados. In: AMADO, João. *Manual de investigação qualitativa em Educação*. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 301-354.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Denise Aparecida Brito; SOUZA, Ester Maria Figueiredo. Em torno da noção da formação continuada de docentes: a terminalidade do curso e a profissão como balizadoras. In: LIMA, Adenaidé Amorim; BARRETO, Denise Aparecida Brito; SANTOS, Tamires Dias (org.). *Educação e Formação Docente: reflexões filosóficas, estéticas, políticas e étnico-raciais*. Curitiba: CRV, 2016. 152 p.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e a sua prática*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da Pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- GUEDES, Neide Cavalcanti. O espaço/lugar da atividade docente e as tramas que envolvem o cotidiano da sala de aula. *Revista Exitus*, Santarém, PA, v. 9, n. 1, p. 34-62, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n1ID715>. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/715>. Acesso em: 29 fev. 2021.
- LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. *La profession enseignante au Québec (1945- 1990)*. Histoire, système et structures. Montreal: Presses de l'Université de Montréal, 1996.
- MASETTO, Marcos Tarciso (org.). *Docência na universidade*. São Paulo: Papyrus, 1998.
- MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. Cap. 1, p. 9-28.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RECH, Rose Aparecida Colognese; COSTA, Fatima Terezinha Lopes da; GOMES, Marcia Cristina Gouvea. Trajetórias docentes: caminhos que se completam. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 9, e014678, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/14678/12979>. Acesso em: 28 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.14678>.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Quebec: CRIPFE, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpblThJQmXL7CB/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>.

Edmila Silva de Oliveira

Mestra em Educação. Professora substituta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (GELFORPE).

edmilaoliveira@ufrb.edu.br

Denise Aparecida Brito Barreto

Doutora em Educação. Professora plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Líder do Grupo de Pesquisa Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (GELFORPE).

deniseabrito@gmail.com