



**DOCENTE BACHAREL: UM ESTUDO NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TESES E
DISSERTAÇÕES (2010 - 2020) NA
PERSPECTIVA DA ESTÉTICA DA
PROFESSORALIDADE**

GILCILENY VIEIRA DE SOUSA MELO



Unisinos - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

“Os analfabetos do século 21 não serão aqueles que não sabem ler e escrever, mas aqueles que não sabem aprender, desaprender e reaprender”.

Alvin Toffler

GILCILENY VIEIRA DE SOUSA MELO

**DOCENTE BACHAREL NO ESINO SUPERIOR: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA
DA ESTÉTICA DA PROFESSORALIDADE EM TESES E DISSERTAÇÕES
(2010-2020)**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira.

Coorientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris.

SÃO LEOPOLDO – RS

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Melo, Gilcileny Vieira de Sousa.

M528t Tornar-se docente bacharel: um estudo sobre a professoralidade na educação superior em teses e dissertações (2010-2020). / Gilcileny Vieira de Sousa Melo. – São Leopoldo: UNISINOS, 2021.

148 f; Il.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Maurício dos Santos Ferreira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Mestrado em Educação, 2021.

1. Professoralidade. 2. Docente bacharel. 3. Educação superior. 4. Tese. 5. Dissertação. I. Título.

CDD 370.71

Bibliotecário Responsável: **Rogério Cunha Teixeira (CRB-3/1077)**

GILCILENY VIEIRA DE SOUSA MELO

**DOCENTE BACHAREL: UM ESTUDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TESES E
DISSERTAÇÕES (2010-2020) NA PERSPECTIVA DA ESTÉTICA DA
PROFESSORALIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentado
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovada em: ____/____/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira

Orientador

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

Coorientadora

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Profa. Dra. Fernanda Wanderer

Membro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Profa. Dra. Maria Claudia Dal'igna

Membro

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Dedico este trabalho a Raimundo Rodrigues e a Maria da Conceição, meus amados pais, que sempre acreditaram em meu potencial. Vocês são minha base.

Ao meu amado Filho Raimundo Neto, meu príncipe, criança autista, que me ensinou a aceitar e a superar os desafios diariamente.

A Maria Isabelle, minha filha querida, minha cópia, meu amor.

Ao Bruno Melo, meu esposo, meu amor, meu grande amigo e companheiro, que transformou minha vida em dias mais felizes, apoiando-me e ensinando-me lições de amor em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Ainda que eu falasse a língua dos anjos e dos homens, sem amor eu nada seria. (Coríntios 13).

Minha eterna gratidão a Deus, meu mestre maior, ao meu senhor Jesus Cristo, meu guia e meu melhor amigo, e à minha amada mãe Maria, santíssima, minha maior inspiradora nesta caminhada.

Aos meus pais Raimundo e Conceição, agradeço pelo dom da vida, pelos ensinamentos de amor, respeito e humildade, pelo exemplo de luta e honestidade presente em todos os momentos de minha formação e, acima de tudo, por terem me apresentado ao brilhante mundo da educação no qual pude, por meio do exemplo de vocês, apaixonar-me por esse universo de oportunidades.

Gratidão aos meus filhos Raimundo Neto e Maria Isabelle, presentes dados por Deus. Ao me escolher para essa missão da maternidade, também me deu a permissão para que colocasse em prática todos os dias o imenso amor que tenho no meu coração. Então a vocês, meus filhos, muito obrigada pela compreensão e por entenderem as minhas ausências. Amo vocês!

Também a agradeço ao meu amado esposo Bruno Melo que, com sua imensa paciência e amor, sempre esteve ao meu lado, com seu carinho, dedicação, incentivo e compreensão, cuidando de tudo para que eu pudesse seguir meus estudos sem preocupação. Obrigada, amor, por tudo! Por cuidar dos nossos filhos quando precisei me ausentar por tanto tempo. Sempre serei grata a Deus pela nossa união.

Obrigada a toda minha família – irmãos(ãs), sobrinhos(as), cunhados(as), tios(as), primos(as), meu sogro e minha sogra pela presença e apoio. Sempre digo que a família é a base de tudo em nossa vida.

Em particular, agradeço aos meus irmãos, a doutoranda Kelly e o Prof. Dr. Gilcifran, que foram exemplos para mim durante minha jornada acadêmica, sempre me aconselhando e tranquilizando durante esse árduo processo de formação.

O meu estimado orientador Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira, ao qual agradeço pela paciência e tranquilidade no processo de orientação durante a construção dessa pesquisa e, principalmente, pelo compromisso com a educação. Sem dúvidas, ao me avaliarem, as suas lentes se tornaram um divisor de águas em minha formação.

À Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris, minha coorientadora, um exemplo a seguir, gratidão por ter me recebido como orientanda no início do curso de mestrado. Obrigada por sua delicadeza e compromisso com a contínua formação docente.

Gratidão aos professores do Programa de Pós-Graduação em educação da UNISINOS, que implantaram de forma apaixonada os grandes desafios da aquisição do conhecimento científico e levaram-nos a compreender a importância do amor e do compromisso com nossas escolhas, tornando as aulas mais proveitosas pela dinâmica dos debates e leituras.

A todos os colegas da turma de mestrado, sou grata pela amizade que construímos ao longo desse curso. Agradeço, em especial, às minhas amigas Domitília e Dulce, que estiveram sempre comigo no grupo de orientação e fora dele, de forma que nosso vínculo de amizade se tornou mais forte. Estamos separadas pela distância e unidas pelo amor e respeito.

À querida colega Nadir do grupo de pesquisa da UNISINOS, obrigada pela sua atenção, carinho, humildade e apoio quando precisei de ajuda no término desta dissertação. Suas orientações foram maravilhosas.

A todos que fazem parte do Grupo Magister de Ensino, minha segunda casa, local onde me realizo como profissional e onde aprendi a caminhar nesse lindo universo da educação, agradeço o carinho, respeito e amor de cada um dos colaboradores dessa instituição de ensino.

Destaco a colaboração de amigos muito especiais: Jacob, Rogério, Iara Tamires, Murilo (UNISINOS), Renata, Gabriel e Gleiser, que estiveram comigo nesta trajetória acadêmica, auxiliando-me tecnicamente com a estrutura dessa dissertação.

Ao meu amigo Joelson Moraes, que me incentivou a seguir minha jornada acadêmica com determinação e disciplina através da sua habilidade acadêmica e conhecimento primoroso.

À D. Teresinha, uma amiga encantadora, que sempre me ouviu e deu-me o conselho certo nas horas de mais incertezas em minha vida, muito obrigada!

Gratidão a todos os amigos que sempre estiveram comigo confiando e acreditando em cada passo que eu decididamente dava em busca da realização dos meus sonhos.

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre o professor bacharel que atua na Graduação, cujo objetivo geral é fazer uma análise do modo como as pesquisas em educação têm abordado o trabalho dos professores bacharéis da Educação Superior e que relações são possíveis de estabelecer nesta perspectiva da estética da professoralidade na década 2010 a 2020. Para alcançar tal propósito, foi elaborado um percurso investigativo com base na metapesquisa enquanto estratégia metodológica. Ainda pouco explorada no campo da Educação, pelo menos na forma como é apresentada pelos autores Mainardes (2018), Silva e Gamboa (2014), a metapesquisa propicia reflexões e discussões acerca de outras pesquisas. De caráter qualitativo, foca, portanto, em temáticas ou campos de estudo comuns aos trabalhos previamente definidos. Assim, entre os anos de 2010 a 2020, a presente investigação selecionou dez pesquisas, entre elas, seis dissertações e quatro teses voltadas ao estudo do professor bacharel. Analisados em conjunto, os dados foram organizados em três unidades de sentido: aspectos gerais, envolvendo os objetivos, a problematização e autores utilizados; metodologias, compreendendo os métodos e procedimentos adotados pelos pesquisadores e a estética da professoralidade, buscando perceber como os aspectos da subjetividade docente aparecem em tais pesquisas. Dentre os referenciais teóricos utilizados no presente estudo, constam: Pereira (2016), Almeida (2012), Cunha (2008), Pensin (2017), Fabris, Dal'Igna e Silva (2018), Pimenta e Anastasiou (2002), Vaillant e Marcelo (2012), Masetto (2012), Sacristán (1999), Imbernón (2010, 2016), Tardif (2012), Nóvoa (2009, 2013, 2019), entre outros. Como principais achados, destacam-se: a) percepção de uma recorrência dos autores utilizados bem como uma ênfase na identidade docente, cabendo talvez uma possível ampliação teórica da introdução de novos referenciais, conceitos e perspectivas epistemológicas; b) entrevistas enquanto metodologia científica empregada reiteradas vezes na maioria das teses e dissertações analisadas, o que aponta para a necessidade de estudos e que invistam em outras estratégias e procedimentos investigativos de modo a ampliar assim os saberes sobre a constituição do docente bacharel; c) a raridade de trabalhos que buscam compreender os aspectos da subjetividade docente em relação ao professor bacharel, evidenciando-se, nesse sentido, a potência da perspectiva da estética da professoralidade (PEREIRA, 2016), para pensar o processo de atuação e desenvolvimento desse sujeito que assume, mesmo sem a formação básica, a responsabilidade de formar futuros profissionais.

Palavras-chave: Professoralidade. Professor bacharel. Educação superior. Metapesquisa.

ABSTRACT

This dissertation presents a study on the bachelor professor who works in Undergraduate, whose general objective is to understand the ways of being a professor of bachelor professors in Higher Education from research in the area of Education and its approaches to the perspective of the aesthetics of professorality. To achieve this purpose, an investigative path was designed based on meta-research as a methodological strategy. Still little explored in the field of Education, at least in the way it is presented by the authors Mainardes (2018), Silva and Gamboa (2014), meta-research provides reflections and discussions about other research. With a qualitative character, it focuses, therefore, on themes or fields of study common to the previously defined works. Thus, the present investigation selected between the period 2010 and 2020 ten researches, among them six dissertations and four theses focused on the study of the bachelor professor. Analyzed together, the data were organized into three units of meaning: general aspects, involving the objectives, problematization and authors used; methodologies, comprising the methods and procedures adopted by researchers; and esthetics of professorship, seeking to understand how aspects of teaching subjectivity appear in such research. Among the theoretical references used in this study are: Pereira (2016), Almeida (2012), Cunha (2008), Pensin (2017), Fabris, Dal'Igna and Silva (2018), Pimenta and Anastasiou (2002), Vaillant and Marcelo (2012), Masetto (2012), Sacristán (1999), Imbernón (2010, 2016), Tardif (2012), Nóvoa (2009, 2013, 2019), among others and others. As main findings, the following stand out: a) a recurrence of the authors used was noticed, as well as an emphasis on the teaching identity, with perhaps a possible theoretical expansion of the introduction of new references, concepts and epistemological perspectives; b) most of the theses and dissertations analyzed used interviews. Scientific methodology, which points to the need for studies that invest in other investigative investigative strategies and procedures and thus expand the knowledge about the constitution of the bachelor's professor; c) studies that seek to understand the aspects of teaching subjectivity in relation to the bachelor professor are rare. In this sense, the potency of the perspective of the aesthetics of professorality is evidenced (PEREIRA, 2016), to help think about the process of performance and development of this subject who assumes, even without basic training, the responsibility of training future professionals.

Keywords: Professorship. Bachelor teacher. College education. Meta-research.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- IES** – Instituição de Ensino Superior.
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- PNE** – Plano Nacional da Educação.
- POSEDUC** – Programa de Pós-Graduação em Educação.
- PPGED** – Programa de Pós-Graduação em Educação.
- PROCAD** – Projeto de Cooperação Acadêmica.
- RBDU** – Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos.
- UERN** – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte.
- UFAL** – Universidade Federal de Alagoas.
- UFMS** – Universidade Federal de Santa Maria.
- UFPI** – Universidade Federal do Piauí.
- UFRN** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- UFU** – Universidade Federal de Uberlândia.
- UNISANTOS** – Universidade Católica de Santos.
- UNISINOS** – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- UNIUBE** – Universidade de Uberaba.
- UNB** – Universidade de Brasília.
- UPF** – Universidade de Passo Fundo.
- USP** – Universidade de São Paulo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Tipos de saberes docentes.....	51
Figura 02: Reservatório de saberes.....	54
Figura 03: Diferenças da formação entre o professor bacharel e o licenciado..	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Teses e dissertações sobre professor bacharel na educação superior.....	22
Quadro 2: Teses e dissertações (material empírico)	90

SUMÁRIO

1	IDEIAS INICIAIS: DA CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO À DEFINIÇÃO DOS PERCURSOS DA PESQUISA.....	13
2	AS PESQUISAS SOBRE O PROFESSOR BACHAREL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	21
2.1	A formação do professor da educação superior: desafios e possibilidades.....	27
2.2	As bases legais da formação para a docência universitária: tecendo reflexões.....	40
2.3	Importância e finalidades da formação didática e pedagógica do professor universitário.....	43
2.4	Os saberes necessários à prática educativa na docência superior.	48
2.5	Licenciados e bacharéis: diferenças e necessidades formativas....	59
3	O PROFESSOR BACHAREL E A ESTÉTICA DA PROFESSORALIDADE.....	62
3.1	Tecendo subjetividades na profissão docente.....	63
3.2	A estética da professoralidade.....	68
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: A METAPESQUISA EM FOCO.....	85
5	OS PERCURSOS TRILHADOS PELO PROFESSOR BACHAREL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	95
5.1	O docente bacharel na educação superior: elementos gerais.....	95
5.2	Desvelando os métodos e procedimentos das pesquisas sobre professoralidade.....	104
5.3	O resultado das pesquisas sobre professor bacharel universitário e o conceito de estética de professoralidade em questão.....	111
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
	REFERÊNCIAS.....	133
	APÊNDICES.....	141
	APÊNDICE 01: DE BACHAREL A PROFESSOR: O SER DOCENTE NO ENSINO UNIVERSITÁRIO.....	143

1 IDEIAS INICIAIS: DA CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO À DEFINIÇÃO DOS PERCURSOS DA PESQUISA

Para começar, é preciso dar o primeiro passo, um passo de cada vez gradualmente, apertado e afrouxando o passo, imprimindo um ritmo ao movimento. Até que o processo de fazer pesquisa seja incorporado e possamos reproduzi-lo, passo-a-passo. [...] Para pesquisar, é necessário aprender a andar, dar os primeiros passos. (DAL'IGNA, 2012, p. 196).

Sempre acreditei que na vida tudo teria um tempo para acontecer e que, deste modo, haveria um tempo certo para conquistar meus sonhos. Além disso, sempre tive a crença de que eu precisaria acompanhar o ritmo dos fatos e a forma como eles se apresentavam em minha vida. Os passos que dava não poderiam ser largos demais para não atrapalhar o meu ritmo de crescimento ora pessoal, ora profissional, em um contexto de focos e reflexões que conduziriam minhas experiências.

Além de preparar-me para agir com prudência e dar um passo de cada vez, trabalhei em cima de todas as minhas pretensões, que me conduziam à realização do meu grande sonho: tornar-me pesquisadora, simplesmente pela paixão por estudar, que fora algo despertado desde a infância, quando conheci o mundo dos questionamentos e, desta forma, hoje estou aqui, aprendendo a caminhar nesse sedutor espaço de oportunidades da academia. Por isso, nesta dissertação apresento um ensaio das minhas inquietações, que fomentaram o objeto deste estudo.

As diferentes bases para eu pensar o surgimento do presente estudo foram consubstanciadas por uma pluralidade de contextos e movimentos que se aliaram por meio: 1) de minhas experiências educativas e pedagógicas no âmbito profissional, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior; 2) dos contextos formativos pelos quais passei ao longo do tempo; 3) pela ampliação e realização de outras pesquisas e estudos que descortinaram entendimentos e reflexões que aqui são desenvolvidas e reacenderam-me outros tantos conhecimentos e saberes os quais foram se constituindo ao longo do tempo.

Depois de dez anos sem a prática dos estudos e distante da academia, do ponto de vista de uma formação pessoal e profissional, a qual pudesse ser contemplada com aprendizagens e o ritmo de estudos e pesquisas, vejo-me no contexto de desenvolvimento do mestrado em Educação na Unisinos. Mais que um

ciclo de estudos, trata-se de um novo modo de perceber-me, de tecer reflexões sobre minha trajetória e ir me constituindo a partir de uma cultura institucional, acadêmica, formativa, científica e cultural que se dá em outros moldes, bem diferentes daqueles da minha formação inicial e de todas as outras experiências pelas quais já passei. Vejo o mestrado como um novo universo que se abre.

Trata-se de uma formação que se apresenta como um modo de dar outros tantos sentidos e significados à minha existência, além de um caminho para potencializar minha profissão. Mesmo que eu ainda não tenha tido experiências como docente na Educação Superior, esse universo acadêmico entrelaça-se, cotidianamente, com o campo profissional em que estou imersa. São outras configurações relacionadas à docência, mas que permitem um olhar de admiração e estranhamento diante do trabalho pedagógico realizado na Educação Superior, o que retomarei adiante.

Sinto-me, nas palavras de Marcos Pereira (2016), diante de um processo de “desfazimento de si” pelos deslocamentos por meio dos quais, por vezes, sou afetada. Trata-se de uma implicação gerada por mudanças de tempo, espaço e contexto formativo, que passa de uma área de formação técnica operacional para uma formação didática, pedagógica e científica.

Entendo aqui minha formação como uma etapa pautada por abordagens, conceitos e perspectivas que tematizam a Educação e a docência que tanto me fazem brilhar os olhos e pulsar um desejo e vontade de aprofundar e construir minha trajetória como pesquisadora. Esse desfazimento faz todo o sentido nessa nova formação que se caracteriza pelo:

[...] momento de irrupção de uma nova formação existencial. Porque todo desfazimento vem acompanhado de um refazimento, de um novo fazimento em que o sujeito, ao lado de reiterar certos aspectos de si, agrega, inventa, incorpora ou rearranja outros tantos. (PEREIRA, 2016, p.19-20).

Nesse sentido, compreendo que os atuais processos formativos se entrelaçam com as aprendizagens e transformações as quais tenho construído ao longo do tempo. São saberes feitos e refeitos que se revelam nos contextos em que venho trilhando minha trajetória profissional.

Para dar continuidade nessa estrada profissional e acadêmica, os passos que dou nesta dissertação levam-me ao seguinte tema de pesquisa: a docência na Educação Superior. Dentro desse campo, opero o recorte investigativo em torno da

análise de teses e dissertações sobre a *constituição da professoralidade de professores bacharéis que atuam na Educação Superior*. Diante do contexto competitivo e da demanda pela excelência profissional que vivenciamos nas últimas décadas na Educação Superior¹, considero importante visibilizar as trajetórias formativas e o desenvolvimento da profissão docente desses profissionais.

Estou compreendendo a professoralidade: “[...] como uma *marca* produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva” (PEREIRA, 2016, p. 53, grifos do autor). Trata-se de um modo de ser e estar na profissão que se caracteriza pelas contínuas transformações ao longo do tempo. Uma singularidade que o sujeito constrói em si em função das realidades enfrentadas, das interações estabelecidas e dos contextos socioculturais e políticos envolvidos. O conceito de professoralidade é, pois, uma das ferramentas analíticas centrais deste trabalho e por isso o aprofundarei mais à frente, amparando-me, principalmente, nas contribuições de Pereira (2016).

A ideia de pesquisar acerca da formação de professores bacharéis na docência da Educação Superior correlaciona-se com minha experiência nesse âmbito, não como docente, mas como secretária acadêmica em uma instituição da rede privada da Educação Superior, que oferta nove cursos de formação inicial, sendo entre eles, dois de licenciaturas e sete de bacharelados na cidade de Teresina-PI. Atuo como responsável por este setor. Os cursos de bacharelado que atendo são: Psicologia, Fonoaudiologia, Direito, Administração de Empresas, Sistemas de Informação, Serviço social e Ciências Contábeis. Já os cursos de licenciaturas ofertados são: Pedagogia e Educação Física.

¹ De acordo com o último Senso da Educação Superior, realizado no ano de 2019, encontramos os seguintes dados estatísticos, que revelam o número de instituições de Educação Superior e matrícula na graduação, segundo a Organização Acadêmica: são ao todo 2.608 instituições, sendo 198 Universidades que obteve 4.487. 849 matrículas (correspondendo de 100% o equivalente a 52,2%); enquanto os Centros Universitários são 294 que contaram com 2.263.304 (26,3%); já as Faculdades apresentam um total de 2.076, obtendo 1.636.828 (19,0%), e os IF's e Cefet's são 40 apresentando 215.843 matrículas (2,5%). (BRASIL, 2019, p. 6). Com base nesses dados, reflito que nem sempre o aumento da qualidade da oferta da Educação Superior se reflete na qualidade da educação ofertada, que muitas vezes, pode ser reverberada em competição e comprometimento da excelência acadêmica, sobretudo, nas instituições da rede privada de ensino. Ou como melhor salienta acerca disso o autor Sguissardi (2013, p.956) “chama a atenção a competição extremamente desigual entre empresas de capital aberto e as entidades sem fins lucrativos, o que, em grande medida, explicaria as disparidades de expansão vistas anteriormente entre a IES privadas e as IES particulares ou privado/mercantis”, que foi salientada pelo autor, a exemplo das empresas de capital aberto do campo educacional, tais como: Anhanguera Educacional, Estácio Participações, Kroton Educacional/Pitágoras, entre outras.

Ressalto que dois aspectos se mostravam como inquietantes e que conferem força à escolha do tema que estou propondo neste estudo: 1) quando cursei por dois anos o curso de licenciatura em Pedagogia (não concluindo, portanto, este curso) e 2) minha formação em um curso de bacharelado que me traz outros olhares e reflexões acerca do ser professor.

Já nesses processos formativos anteriores mencionados, algumas questões tornaram-se inquietantes para mim e desaguaram, com mais efervescência, pelas leituras e estudos que desenvolvi no mestrado e pela minha experiência como secretária acadêmica. Percebi que era necessário dar um passo de cada vez e, dessa forma, nessa caminhada, surgiram várias oportunidades e diversos desafios que me conduziram a uma postura prudente. A cada avanço nesse processo, eu despertava para inúmeros questionamentos no cenário de educar. Ao participar e auxiliar nos trabalhos de acompanhamento e avaliação da prática pedagógica dos docentes do Grupo Magister de Ensino², instituição de educação básica e superior, onde tenho 30 anos de atuação, pude observar que, em algumas situações, os docentes da educação superior apresentavam certas limitações em relação à sua prática em sala de aula.

Nos diversos encontros de formação docente promovidos por essa IES, identifiquei que a maioria dos profissionais que ali estavam para conduzir os processos de ensino e aprendizagem, muitas vezes, encontravam-se em dificuldades em relação ao desenvolvimento e organização do trabalho pedagógico. A insegurança em sua prática, a confusão em seus conceitos e a ansiedade por resultados satisfatórios eram as marcas de alguns docentes com os quais convivi. Embora estivessem imbuídos de conhecimentos específicos da formação profissional, apresentavam-se fragilizados diante do trabalho docente.

Tais percepções apontam para a necessidade da formação didático-pedagógica do professor da Educação Superior como fundamental, pois tal domínio tem desdobramentos que se revelam em todo o percurso da prática pedagógica. Este fato me remete à reflexão de que:

Na maioria das instituições brasileiras de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores, ou parte deles, tenham realizado

² O Grupo Magister de Ensino é uma instituição de ensino com 43 anos de atuação no mercado educacional do Piauí, atuando nos níveis de educação básica, educação superior e pós-graduação. Trata-se de uma instituição bastante comprometida com a formação de todos os que estão inseridos no contexto acadêmico.

sua formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e possuam experiência profissional significativa e até mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o desconhecimento científico e até o despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (ALMEIDA, 2016, p. 64).

Outros aspectos da excelência profissional docente podem ser suscitados pela avaliação institucional da IES e no nível de aprovação da turma, além da consequente ampliação de outros tantos resultados que se compõem coletivamente nas experiências que estão a ser tecidas cotidianamente.

Diante de várias reflexões, busquei compreender a condição em que estavam inseridos os professores da Educação Superior em relação às suas dificuldades didáticas do ensinar e aprender, bem como se todos os profissionais com essa competência passavam pelos mesmos desafios, o que me dava a entender que cada docente passa por experiências diferentes um do outro, o que, de certo modo, se caracteriza na constituição da professoralidade no exercício da docência.

Eis, então, que a perspectiva da professoralidade torna-se uma questão crucial a ser considerada, tendo em vista que um docente não se torna professor de qualquer jeito, nem por meio de qualquer ideia ou proposta. No entanto, há uma preparação específica do sujeito sobre si mesmo que lhe confere uma singularidade.

A proposta do tema explicitado acima torna-se relevante à pesquisa científica no campo da Educação, pois apresenta-se como uma via possível para compreender como se constitui o ser professor no contexto contemporâneo em relação às dinâmicas, perfil e modos de ser e estar na profissão, considerando as transformações que vêm sendo impulsionadas na área da docência e como se implicam enquanto processos de subjetivação do professor bacharel.

Entre algumas poucas pesquisas que descobri através de buscas de materiais já publicadas que tematizam a professoralidade do professor da Educação Superior, posso mencionar as desenvolvidas por Cunha (2018) e Pereira (2016). Porém, é com este último que dou os próximos passos em direção à discussão sobre estética e formação, dimensões importantes na perspectiva adotada pelo autor.

Para os cursos de Graduação e de Pós-Graduação, algumas poucas universidades ofertam programas de formação docente. Assim, penso que esta dissertação se coloca em condição singular na medida em que pode apresentar

dados importantes que contribuam para estratégias de superação e desafios existentes no contexto do magistério na Educação Superior, efetivando, assim, sua função na produção de novos conhecimentos. Diante dessas observações e reflexões, proponho a seguinte questão investigativa: *de que forma as pesquisas em educação têm abordado os modos de ser docente dos professores bacharéis da Educação Superior e que relações são possíveis de estabelecer entre esses estudos e a perspectiva da estética da professoralidade?*

Apresento, também, como objetivo geral: analisar, a partir da estética da professoralidade, o modo como o trabalho dos professores bacharéis da Educação Superior é abordado em teses e dissertações nos anos de 2010 a 2020.

Em relação aos objetivos específicos da pesquisa, proponho:

- Mapear pesquisas do campo da Educação que tratam sobre a atuação e formação pedagógica do professor bacharel na Educação Superior na última década;
- Identificar, nessas pesquisas, aspectos que apontem continuidades e rupturas nos estudos sobre a constituição dos modos de ser docente do professor bacharel;
- Operar com a noção de estética da professoralidade a fim de identificar, nessas pesquisas, elementos que apontem para a constituição das subjetividades dos professores bacharéis que atuam na Educação Superior.

Tardif (2012) faz um alerta para o fato de que, em geral, os pesquisadores se interessam mais pelo o que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que são, fazem ou sabem. Essa menção amplia o caráter crítico-reflexivo deste estudo que, em especial, busca analisar a formação do professor bacharel na Educação Superior. Temos, assim, um docente que se constitui profissionalmente diante das inúmeras dificuldades advindas do planejamento pedagógico, da atuação em sala de aula, da condução das avaliações e da relação professor-aluno.

Esta dissertação torna-se importante quando constatamos a inexpressiva literatura relacionada ao tema discutido. O estudo é relevante, pois buscará compreender as limitações, dificuldades, inquietações e expectativas que cercam o universo no qual o professor bacharel na docência universitária encontra-se inserido

e, principalmente, como ele adquire os saberes pedagógicos necessários à sua atuação (TARDIF, 2012; PIMENTA, 2009).

Conforme já anunciado, outro estudo que contribuiu, fortemente, para a escrita desta dissertação foi a obra de Marcos Vilela Pereira (2016) intitulada *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Esse livro surgiu para mim como um propulsor de ideias sobre a formação docente. Abriu-se um espectro investigativo, anunciando com mais potência algumas noções e epistemologias possíveis para compreender a constituição da docência. Pude, assim, articular minhas experiências profissionais com o que passava construindo no mestrado em Educação, algo que até então eu não tinha pensado em meu cotidiano de trabalho junto à secretaria da IES.

Por isso, ressalto que a ideia de discutir o processo de formação de professores da Educação Superior tem íntima relação com os deveres, ou seja, com o que o sujeito poderá se tornar em sua trajetória profissional. Assim, “[...] vir a ser professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente (num campo coletivo), num dos seus inumeráveis movimentos de constituição no mundo” (PEREIRA, 2016, p. 22). Trata-se, portanto, de uma construção da profissão docente que se dá na interação com a cultura, com os pares e com os macetes, estratégias e esquemas de ações e certamente com os alunos e alunas durante os processos de ensino e aprendizagem.

O referencial teórico desta dissertação constitui-se por autores que estudam e discutem questões acerca da formação de professores em seus variados níveis, de forma particular na Educação Superior. Eis alguns interlocutores com os quais reflito e construo saberes fundamentais para a investigação: Pereira (2016), Almeida (2012), Cunha (2008), Pensin (2017), Fabris, Dal’Igna e Silva (2018), Pimenta e Anastasiou (2002), Vaillant e Marcelo (2012), Masetto (2012), Sacristán (1999), Imbernón (2010, 2016), Tardif (2012), Nóvoa (2009, 2013, 2019) e outros.

Quanto à estrutura desse estudo, ele está dividido em cinco capítulos, constituídos de algumas seções cada um, a saber:

No capítulo 1, capítulo atual que “abre” esta dissertação, apresento as razões e justificativas pelas quais permearam o surgimento desta pesquisa, trazendo os objetivos, a perspectiva teórica-epistemológica, questões disparadoras do meu pensamento e algumas outras reflexões iniciais para situar a investigação, as quais dão um panorama geral do objeto de estudo desta pesquisa.

No capítulo 2, realizo um pequeno estado de conhecimento acerca de algumas pesquisas realizadas a nível *stricto sensu* sobre o professor bacharel na Educação Superior, elucidando suas contribuições e achados buscando articulá-los com a presente pesquisa. Ainda neste capítulo, informo que ele se compõe de cinco seções, entre as quais se discute sobre a formação do professor da Educação Superior situando as bases legais dessa formação, bem como a importância e finalidade de uma formação didática e pedagógica, trazendo os saberes necessários à prática educativa e finalizando na última seção acerca das diferentes necessidades formativas entre professores licenciados e bacharéis atuantes no segmento da Educação Superior.

O capítulo 3 representa a base constitutiva e potencial deste trabalho, o qual retrata o professor bacharel e a estética da professoralidade como dimensão constitutiva de sua experiência e dos processos sobre os quais se tecem suas subjetividades, aludindo à dimensão contribuidora em que se refletem modos outros de ser, fazer e saber de si e da docência nos caminhos e descaminhos da prática pedagógica, do constituir-se como pessoa e profissional.

No capítulo 4, tematizado “Procedimentos metodológicos da pesquisa”, são apresentadas a abordagem de pesquisa, as escolhas e dispositivos metodológicos. Trago a metapesquisa como metodologia de pesquisa para que me permita produzir dados e, assim, novos conhecimentos científicos. No capítulo 5, descrevo como foram desenvolvidas as análises das teses e dissertações selecionadas enquanto material empírico deste estudo.

No capítulo 6, com o título de “considerações finais”, trago reflexões sobre as análises realizadas amparadas pelo aporte teórico que embasou esta pesquisa. Pontuo, neste estudo, os achados sobre os principais aspectos que se aproximam do conceito da estética da professoralidade.

2 AS PESQUISAS SOBRE O PROFESSOR BACHAREL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Trazer estudos relacionados a um tema a partir do qual o pesquisador está desenvolvendo em uma pesquisa científica é bastante significativo, tendo em vista que isso pode contribuir para (re)orientar suas escolhas, compreender o que já foi pesquisado e surtir outras reflexões, entendimentos e produção do conhecimento científico que está tecendo nos caminhos de aprender, pesquisar e conhecer.

Diante do exposto, apresento o levantamento que fiz de teses, dissertações e artigos relacionados ao tema deste trabalho. Minhas fontes foram o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, o Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RBDU), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Google Acadêmico e a plataforma Scielo. Assim, usei os seguintes descritores durante a pesquisa: *docência na educação superior, professores universitários, pedagogia universitária, docência universitária e professor bacharel*.

Como resultados, foram encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes 1.193 publicações; no RBDU, 20 trabalhos; e no Google Acadêmico Brasil, 68 artigos. Dentre eles, realizei um estudo dos resumos e fiz um filtro para selecionar os trabalhos com informações semelhantes ao objeto de estudo deste projeto. Foram selecionados, assim, no repositório da Capes, 3 Teses e 7 Dissertações; da Unisinos, foram escolhidos 7 trabalhos entre Teses e Dissertações; e do portal do Google Acadêmico, 12 artigos.

O segundo critério de escolha dos estudos se relacionou com o fato de serem considerados apenas teses, dissertações e artigos produzidos em um recorte cronológico dos últimos 10 (dez) anos, compreendendo os anos de 2011 a 2020.

O terceiro critério foi considerar apenas os trabalhos que contemplassem pesquisas as quais envolvessem professores bacharéis na Educação Superior. Diante disso, o levantamento ficou assim organizado:

Quadro 01: Teses e dissertações sobre professor bacharel na educação superior.

TESES E DISSERTAÇÕES (CAPES)						
TÍTULO	AUTOR	TRABALHO	IES	OBJETIVO DO ESTUDO	DATA DA DEFESA	FONTE
1. Reflexões docentes sobre caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior: (re) conhecimento da experiência	Adriana Borges Ferro Moura	Tese	UFPI	Analisar a produção e a percepção do conhecimento da experiência pelo professor bacharel como arcabouço necessário à sua prática educativa.	24/10/2014	Repositório Institucional da UFPI (que faz parte da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
2. Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária	Vivianne Souza de Oliveira	Tese	UFRN	Compreender os sentidos atribuídos pelos professores bacharéis a docência e a sua ação na universidade, buscando indicativos sobre as relações estabelecidas por eles, entre a sua formação profissional e o ser professor.	28/06/2011	BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRN. (Repositório Institucional UFRN).
3. Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas	Susye Naya Santos Aires	Dissertação	UNISANTOS	Identificar e analisar dificuldades, tensões e aprendizagens frequentemente vivenciadas por aqueles que não tiveram formação pedagógica específica para atuar como professores, mas recentemente exercem essa atividade.	17/06/2015	Biblioteca digital de teses e dissertações da Católica de Santos (junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).
4. Os desafios de constituir-se professor: um estudo com professores bacharéis	Maria Marta de Medeiros	Dissertação	UERN	Apreender os sentidos e os significados produzidos pelo bacharel acerca de sua constituição docente.	01/09/2017	Sistema Integrado de Bibliotecas UERN.
5. Docentes universitários em construção:	Vera Lúcia Reis da	Tese	UNISINOS	Compreender o processo de construção de professores	23/11/2015	RDBU – Repositório Digital da Biblioteca

Narrativas de Professores Iniciais de Uma Universidade Pública no Contexto de sua Interiorização no Sul do Amazonas	Silva			iniciais na docência universitária, em tempos de expansão e interiorização da rede pública ocorrida no Brasil, na primeira década do século XXI.		da Unisinos
---	-------	--	--	--	--	-------------

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

De acordo com o quadro anterior, das teses e dissertações que se aproximam deste projeto, destacam-se as seguintes: UFRN, UNISANTOS, UERN, UFPI e UNISINOS. Como forma de ter uma maior compreensão dessas pesquisas, passo a apresentar alguns pontos cruciais de cada uma buscando contemplar, entre outras coisas, a relevância: objetivos, questões mobilizadoras, principais autores, metodologia e principais achados ou resultados, os quais são revelados a seguir.

Adriana Borges Ferro Moura (2014) desenvolveu a tese intitulada *Reflexões docentes sobre caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior: (re) conhecimento da experiência*. Ancorou seu estudo qualitativo na metodologia rodas de conversa e entrevistas narrativas com dez professores bacharéis na educação superior e usou os autores Nóvoa (2010), Josso (2010) e Finger (2010), Masetto (1998, 2003), Castanho (2000), Zabalza (2004) entre outros. As questões norteadoras da tese de Moura (2014) buscaram: 1) Como os docentes bacharéis produzem e reconhecem o conhecimento da experiência? 2) Quais os *loci* de produção do conhecimento da experiência do professor bacharel? Seu objetivo foi “analisar a produção e a percepção do conhecimento da experiência pelo professor bacharel como arcabouço necessário à sua prática educativa”.

Entre os resultados elucidados da pesquisa em pauta, posso mencionar que para o professor bacharel:

O universo de atuação desses professores é complexo e contempla aspectos de ordem interna e externa às instituições educacionais. É um ambiente marcado pelo signo da mudança e dos controles externos e internos e o trabalho do professor é constantemente avaliado por indicadores de várias ordens, exigindo deste profissional uma capacidade de adaptação e ocupação de espaços que antes não faziam parte de seu cotidiano. Ao professor do ensino superior é exigida a atividade de ensino, mas também a atividade de pesquisa e extensão, e que se adeque as tecnologias interativas da educação. (MOURA, 2014, p. 172-173).

Assim, o professor bacharel se defronta com um universo plural de situações as quais se refletem e agregam valor na construção do seu profissionalismo, tanto tendo contribuições internas, quanto externas aos intramuros institucionais em que atua, o que torna ainda mais desafiante, complexa e exigente a sua profissão e o atuar nesse segmento.

O segundo trabalho que destaco é a tese desenvolvida por Viviane Souza de Oliveira (2011), intitulada *Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária*, junto à UFRN. A autora recorreu à entrevista compreensiva com os postulados de Kaufmann (1996), Silva (2006) e Augé (1999; 1997). A questão norteadora da pesquisa de Oliveira (2011) buscou saber: que relações são estabelecidas pelos docentes bacharéis entre a sua formação profissional e a sua ação como professor? Objetivou “compreender os sentidos atribuídos pelos professores bacharéis à docência e à sua ação na universidade, buscando indicativos sobre as relações estabelecidas por eles, entre a sua formação profissional e o ser professor”. Os resultados da pesquisa apontam, entre outras coisas, que “[...] a identidade profissional como docente e bacharel se forma sempre em relação com o outro, nas experiências interpessoais e institucionais nas quais as influências dos contextos vividos possibilitam que se tornem professores bacharéis” (OLIVEIRA, 2011, p. 223).

No que se refere à dissertação *Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas*, a autora Susye Nayá Santos Aires (2015), no PPGEDU da UNISANTOS, elencou como objetivo identificar e analisar dificuldades, tensões e aprendizagens frequentemente vivenciadas por aqueles que não tiveram formação pedagógica específica para atuar como professores, mas recentemente exercem essa atividade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com coleta de dados por meio do desenvolvimento de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas. Essas falas foram significadas e problematizadas por meio da análise de conteúdo. Participaram da pesquisa 12 professores que trabalhavam em instituições privadas de Educação Superior. A autora primou pela análise e interpretação de dados à luz do referencial da hermenêutica-dialética e fundamentou-se em autores como Franco, Pimenta e Anastasiou. Para o início de docência, baseou-se em Masetto e Guarnieri; enquanto

para a Educação Superior, Masetto, Pimenta e Veiga³. Suas conclusões foram, entre outras, que o professor bacharel iniciante sente as dificuldades de uma formação específica para o exercício da docência, o que carrega tensões em si. Além do mais, faz-se necessário conhecer e ser orientado acerca das dinâmicas e projetos institucionais, dos conhecimentos administrativos, das diretrizes pedagógicas e políticas da IES, da disponibilidade de recursos pedagógicos para as aulas, funcionamento do espaço onde atua, entre outros (AIRES, 2015).

A dissertação de mestrado em Educação intitulada *Os desafios de constituir-se professor: um estudo com professores bacharéis*, desenvolvida na UERN, por Maria Marta de Medeiros (2017), foi elaborada a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e da Psicologia Sócio-Histórica. O objetivo de Medeiros (2017) foi apreender os sentidos e significados produzidos pelo bacharel acerca de sua constituição docente. Para isso, questionou: quais os sentidos e significados produzidos pelo professor bacharel acerca de sua constituição docente? A metodologia primou pela entrevista reflexiva na qual a análise e interpretação das informações foram pautadas pelos Núcleos de Significação. Os principais autores foram: Aguiar e Ozella; Aguiar, Soares e Machado. Os resultados aos quais chegou a pesquisa evidenciaram um aspecto importante no contexto da prática pedagógica do professor bacharel, qual seja:

Foi possível constatar que a ausência de formação pedagógica foi superada em parte através das diversas vivências na docência. Porém, foi constatado também que ainda existem muitas incompreensões no que se refere ao contexto que envolve a ação pedagógica, o que dificulta o sujeito da pesquisa de proceder uma reflexão crítica sobre a prática. (MEDEIROS, 2017, p.145).

Nesse sentido, noto que são, em boa medida, as trajetórias desenvolvidas pelos docentes que vão potencializando e contribuindo para promover outras possibilidades de aprendizagem, da mobilização de saberes e fazeres, bem como da constituição de outras tantas subjetividades, que somente pela experiência são possíveis de serem descobertas, produzidas e refletidas.

Com Vera Lúcia Reis da Silva (2015), em sua tese intitulada *Docentes universitários em construção: Narrativas de Professores Iniciantes de Uma*

³ Por uma questão de organização discursiva deste trabalho, os referenciais teóricos utilizados pelas teses e dissertações citadas no corpo deste trabalho, que não são material de análise, serão citados apenas pelo sobrenome do autor, sem referência à obra.

Universidade Pública no Contexto de sua Interiorização no Sul do Amazonas, desenvolvida pela UNISINOS, foi possível identificar uma pesquisa qualitativa, com o uso de narrativas de quatro docentes universitários iniciantes e atuantes na Universidade Federal do Amazonas. A autora utilizou os princípios da Análise de Conteúdo para refletir acerca dos enunciados dos sujeitos participantes. O objetivo do estudo foi compreender o processo de construção de professores iniciantes na docência universitária em tempos de expansão e interiorização da rede pública ocorrida no Brasil, na primeira década do século XXI. Os principais autores foram Cunha, Pimenta e Anastasiou, Veiga, Nóvoa, Marcelo Garcia e Vaillant para fundamentar o estudo. Segundo os resultados obtidos, o saber dos professores iniciantes na docência universitária se trata de um saber cultural, o qual parece responder aos desafios que enfrentam, mas sem uma base teórica que fortaleça a necessária profissionalidade. Outro aspecto é que “suas práticas foram assimiladas com professores modelos que tiveram e os contra modelos são abonados, em prol do compromisso com a aprendizagem dos seus estudantes” (SILVA, 2015, p. 164).

Na pesquisa realizada, nos trabalhos apresentados acima em nível *stricto sensu*, ressalto que em nenhum desses encontrei o uso e desenvolvimento do termo conceito de professoralidade, sobretudo, relacionado à estética com a qual se propõe a presente pesquisa. Esse fato a torna uma pesquisa diferenciada a qual considero ter muito a contribuir com outros tantos estudos.

Ante ao exposto acima, faz-se pertinente ressaltar que Maria Isabel da Cunha (2018) tem um texto específico no qual trata da professoralidade de professores na Educação Superior, principalmente, em seu texto tematizado *Docência na educação superior: a professoralidade em construção*, o que torna, assim, tal preciosidade um contributo fundamental para este trabalho.

Quanto à semelhança entre os trabalhos apresentados acima, encontrei o seguinte aspecto em comum entre todos: refletem e discutem acerca da necessidade de o professor bacharel na educação superior ter formação didática e pedagógica, questões essas fundamentais para o desenvolvimento com êxito e qualidade do trabalho e da excelência profissional. Do ponto de vista da fundamentação teórica, todos os trabalhos utilizam autores brasileiros de referência nas discussões da docência universitário. Já no quesito metodológico, um dos trabalhos que se aproximou bastante desta pesquisa foi a tese de doutorado em educação de Vera Lúcia Reis da Silva (2015), defendida na UNISINOS, por priorizar

o dispositivo das narrativas enquanto dispositivo metodológico na construção do conhecimento científico.

Em suma, todos os trabalhos permitiram-me avançar nas reflexões sobre o professor bacharel. Isso, porém, desafia-me a buscar outras camadas, outras perspectivas da formação desse profissional. Nessa direção, a estética da professoralidade acaba tornando-se um diferencial investigativo diante de outras abordagens que encontrei apresentadas nesta seção.

2.1 A formação do professor da educação superior: desafios e possibilidades

Pensar a formação em nível superior do sujeito para atuar na docência revela-se como um dos aspectos cruciais na produção do conhecimento científico. Dessa forma, podemos ver o quanto isso se torna relevante. Escrevo isso em virtude dos estudos sobre o professor bacharel da Educação Superior ser, ainda, um campo emergente.

Antes de iniciar a descrição dos aspectos que considero importantes a partir dos autores da área, é importante registrar que a Educação Superior se inicia, no Brasil, na década de 1808 com a primeira instituição voltada à formação superior, ainda no período colonial, conforme elucida os estudos de Pimenta e Anastasiou (2014).

Porém, deparei-me com uma questão crucial deste estudo, com ênfase mais precisamente para esta seção: a pouca literatura que discorre acerca da formação de professores bacharéis na docência da Educação Superior. Isso desde já se apresentou como um desafio para pensar esse contexto. São poucos os materiais que retratam a história desses docentes. Em sua maioria, a abordagem se volta aos aspectos de constituição da profissão diante da realidade em que se lançam os profissionais a atuarem em seu campo de ação. Alguns exemplos podem ser dados pelos estudos de Almeida (2016), Cunha (2013, 2014), Pimenta, Anastasiou (2014) e Masetto (2014).

Por outro lado, percebo que vêm crescendo, mesmo que timidamente, os estudos e pesquisas que tratam do professor bacharel, sobretudo, aludindo aos aspectos históricos de sua formação, o próprio contexto da formação continuada e sua profissionalização. Alguns desses trabalhos podem ser encontrados em Oliveira (2011), Pensin (2017) e outros.

É válido explicitar alguns pontos cruciais como essas pesquisas jogam luz ao que proponho desenvolver neste projeto. De acordo com Pensin (2017, p.17), o estudo da docência universitária de professores bacharéis procura “[...] argumentar em favor de que essa docência demanda conhecimentos e saberes específicos, capazes de fazê-la pertencer ao conjunto ‘docência na educação superior’ e, nesse movimento de constituição e identificação, também se reinventar”.

Nessa direção, a pesquisa desenvolvida por Oliveira (2011) constatou, acerca da importância de abranger outras tantas facetas que se compõem no processo de constituição da docência universitária do professor bacharel, que a historicidade e o contexto social que atravessam seus percursos de vida pessoal, formativo e profissional dão o tom na escolha da profissão e na constituição do modo de ser professor. Segundo a autora,

Para que se possa compreender o que conduz um bacharel a tornar-se docente universitário, assim como perceber as relações atribuídas por eles entre a sua formação profissional e a ação como professor, reconheço que é necessário conhecer as suas trajetórias, sabendo que esses percursos foram seguidos em situações históricas-sociais diferenciadas, o que possibilita uma vasta significação das formas como se observam os trajetos rumo à docência universitária. (OLIVEIRA, 2011, p. 63).

Diante do exposto, corroboro a ideia de uma formação docente universitária que seja pautada por princípios, escolhas, demandas e conjunturas das quais se situa a pessoa em suas realidades. Do mesmo modo, acredito que refletir acerca das trajetórias de constituição desses sujeitos poderá contribuir para a reflexão acerca de quais escolhas se tornaram significativas para poder trilhar os caminhos da docência, o que repercutirá nos valores, crenças, práticas e subjetividades no decurso da profissão.

Nessa perspectiva, não é possível ser um professor hoje, igualmente ao que era há uns dez ou vinte anos, até porque a sociedade muda, o modelo educacional modifica-se, os currículos são outros e o alunado também apresenta outras necessidades, perfil e modos de pensar e de se relacionar com a cultura, com as pessoas, professor e as dinâmicas de sala de aula. Isso impõe exigências aos professores da Educação Superior e às IES.

Nessa direção, Cunha (2014) destaca que a formação de professores voltada para a Educação Superior, em um estudo que realizou contemplando esse seguimento, teve inúmeras influências do modelo francês educacional, além de

articuladas aos pressupostos de uma educação norte-americana. Daí, o formato de como se apresenta, tanto no quesito de organização, quanto estrutural-institucional, bem como do currículo, entre outros aspectos.

Por sua vez, Pimenta e Anastasiou (2014) apresentam um relevante estudo da gênese da universidade no Brasil, evidenciando algumas perspectivas relacionadas à docência nessa etapa de ensino que foram originadas baseadas nos formatos educacionais francês, alemão e jesuítico. Percebeu também que, em muitos casos, esses modelos ainda se fazem presentes até hoje no cenário universitário. Cabe salientar, dentre esses, o modelo educacional jesuíta, que teve profundas repercussões no desenvolvimento educacional do país, sendo caracterizado por memorização, aula expositiva e numa estrutura rígida do processo de ensino e aprendizagem. Segundo as autoras,

O modelo jesuítico encontra-se, pois, na gênese das práticas e modos presentes nas universidades, configurando-se como um *habitus*, isto é, um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca constituir princípios explícitos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 147).

Era, portanto, um modo de ensinar na universidade baseado em preceitos de obediência em que o aluno devia respeitar o professor, como se fosse uma autoridade religiosa e, ao mesmo tempo, não existia possibilidades de crítica e contestação ao que era ensinado e muito mesmo as formas de ensinar do docente. Esse modelo jesuítico influenciou toda a formação do pensamento brasileiro da educação escolar e adentrou, também, na docência da Educação Superior (CUNHA, 2014).

Em relação aos docentes bacharéis, sua formação se dá de modo mais acentuado com uma maior especificidade na formação continuada, buscando construir os saberes e fazeres que estejam relacionados às práticas de ensino, à didática e à própria carreira docente. São experiências pedagógicas e formações *a posteriori* da formação inicial, que potencializam o campo profissional consolidando macetes do campo de atuação.

A formação do professor bacharel na educação superior, pautada pela supervalorização da pesquisa em detrimento do processo de ensino e aprendizagem, tão criticada por Almeida (2016), Pimenta e Anastasiou (2014) e outros, também é fruto de uma visão histórica construída pelos modelos europeus

pelos quais foi se constituindo a Educação Superior brasileira, já mencionados, e pela consolidação de um perfil de ser professor nessa etapa de ensino.

A esse respeito, cabe salientar as contribuições de Pimenta e Anastasiou (2014), quando reforçam que:

Considerando que os programas de mestrado e doutorado em áreas diversas da educacional se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à formação de professores, permanecem estes sem condições institucionais de se formar na docência. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.154).

Parece-me que o resultado dessa formação *stricto sensu* voltada à pesquisa como fator determinante tem impactos maiores sobre os bacharéis e tecnólogos que se aventuram em mestrados, doutorados e posterior atuação na Educação. O desenvolvimento desta pesquisa permitiu perceber os diferentes modos, desafios e facetas pelos quais se constitui a professoralidade de professores bacharéis na educação superior.

A diversidade de discussões teórico-metodológicas e epistemológicas das pesquisas aqui trazidas e refletidas mostram a riqueza e pluralidade de investigações que vem se produzindo no campo da educação. Isso atesta a relevância e abrangência dos respectivos estudos, bem como sinaliza outras perspectivas à comunidade científica.

Nesse sentido, produzir conhecimento levando em consideração um determinado objeto de estudo de uma pesquisa científica, fazendo correlações, análises críticas e discussões que possam descortinar outros horizontes, enriquece um campo de conhecimento e possibilita a reorganização de outras discussões que porventura ainda não tenham sido realizadas.

Em se tratando do problema de investigação que propus no início deste trabalho, que buscou saber: *de que modo as pesquisas em educação têm abordado os modos de ser docente dos professores bacharéis da Educação Superior e que relações são possíveis de estabelecer com a perspectiva da estética da professoralidade na década de 2010 a 2020?*

Diante das dez pesquisas apresentadas neste estudo, entre teses de doutorado e dissertações de mestrado em educação, cada uma trouxe um conjunto de discussões que focava determinados aspectos do professor bacharel nesta etapa de ensino, entre os quais se destacam: as necessidades formativas, a constituição

das subjetividades, a formação didática e pedagógica, a aprendizagem e socialização profissional da docência, os saberes e fazeres necessários ao ensino, além de outros tantos aspectos fundamentais para esta área do conhecimento e desenvolvimento profissional.

Respondendo ao questionamento, anteriormente feito, chego à conclusão de que os professores bacharéis passam a constituir a professoralidade através de uma infinidade de situações as quais enfrentam no cotidiano profissional e na sua própria dinâmica existencial retratadas nas pesquisas, entre as quais posso citar:

1. Através da interação entre seus pares mais experientes no cotidiano profissional;
2. Em relações estabelecidas com os seus alunos dentro e fora da sala de aula;
3. Durante os encontros formativos proporcionados pela instituição e outros contextos;
4. Na busca pessoal de processos formativos aludindo à dimensão da (auto)formação e interações diversas no tocante à dimensão didática e pedagógica do ofício docente;
5. Aprendem a ser professores na cultura institucional, mediatizados pelas regras a cumprir, as exigências impostas e as decisões a tomar diante da realidade enfrentada.

Ainda assim, dos trabalhos analisados, foi possível perceber que poucos abordam sobre a professoralidade e muito menos ainda sobre a estética da professoralidade. Isso significa ser esta pesquisa um diferencial e mesmo uma contribuição para o campo da educação, da formação e desenvolvimento profissional da docência neste seguimento.

O que consegui identificar de comum entre as dez pesquisas, que compreendeu um recorte temporal entre os anos de 2010 a 2020, realizadas e discutidas anteriormente neste trabalho?

Refere-se ao uso da perspectiva teórico-epistemológica sobre professores bacharéis na educação superior, pautada em autores que são clássicos no Brasil, os quais têm referenciado boa parte dos trabalhos que discutem essa perspectiva no

campo educacional (Maria Isabel da Cunha, Maria Isabel de Almeida, Marcos Masetto, Léa Anastasiou, Selma Garrido Pimenta e outros).

Considerando ainda as pesquisas feitas, entre outros elementos em comum, ressalta-se que estão subjacentes ao fato de todas fazerem uma abordagem qualitativa de pesquisa, além de estarem situadas no campo da educação e abordarem sobre professores bacharéis na educação superior.

E o que tenho identificado e percebido em relação às diferenças em que cada uma conseguiu apresentar em relação às outras do conjunto compreendido entre as dez que foram analisadas?

Dizem a respeito da abordagem e do tipo de pesquisa nas quais cada uma se fundamentou em determinadas correntes de pesquisas (filosofia da diferença, materialismo histórico-dialético, psicologia histórico-cultural ou sócio-histórica, fenomenologia hermenêutica, pesquisa narrativa, entre outras), além dos procedimentos metodológicos utilizados, articulando-se com a vertente de análise dos dados que foi escolhida em determinadas perspectivas e com diferentes autores que conceberam, bem como os resultados obtidos que foram diferentes umas das outras.

O que se tornou um diferencial da presente pesquisa, na qual não foi contemplada em nenhuma das outras dez pesquisas apresentadas neste trabalho? Três aspectos valem ser ressaltados:

- A fundamentação teórica-epistemológica pautada pela *filosofia da diferença* para pensar, refletir e discutir no campo da educação os processos de constituição da estética da professoralidade de professores bacharéis na educação superior.
- A construção e desenvolvimento da palavra-conceito de *estética da professoralidade* situando-a na perspectiva de como esta se constitui em professores bacharéis na educação superior.
- A realização de uma metapesquisa à luz das reflexões conceituais e desdobramentos de como esta se materializa na área educacional, sobretudo, em um trabalho de dissertação de mestrado em educação como este.

Cabe salientar também uma perspectiva que não tem sido muito retratada nas pesquisas *stricto sensu* no Brasil e, principalmente, no campo da educação, diz respeito à metapesquisa. Essa perspectiva consiste na realização de análises e reflexões de outras pesquisas sobre um determinado assunto ou temática, sendo assim a que produzi neste estudo.

A metapesquisa, nesse caso, é uma necessidade premente de ser feita no âmbito de pesquisas de mestrado e doutorado, já que enriquece o olhar, as ideias e a produção de saberes e conhecimentos que o pesquisador poderá ter diante de um objeto de estudo, permitindo outros focos, posicionamentos e reflexões fundamentais à ciência.

Do mesmo modo, reforço que a realização de uma metapesquisa no contexto *stricto sensu* pode representar uma contribuição plausível para a ciência e o campo educacional, já que pouco tem sido produzida e explorada na realidade brasileira.

Outros aspectos se tornam desafiantes sobre os processos pelos quais possam mediar a constituição da estética da professoralidade de professores bacharéis na educação superior, configurando assim entraves à consolidação dessa dimensão. Quais são, portanto, esses desafios?

1. A necessidade de uma formação didática e pedagógica para potencializar o processo de ensino e aprendizagem.
2. A falta de uma preocupação ou necessidade formativa que faça com que o docente busque alternativas de se lançar a uma formação continuada em serviço.
3. A centralidade dos conhecimentos específicos de sua área, deixando pouco espaço e envolvimento com os aspectos pedagógicos e didáticos do ensino, o que pode representar um certo desinteresse em buscar essas dimensões ou mesmo desvalorização e desconhecimento da importância desses aspectos na prática pedagógica.

Muitas das pesquisas *stricto sensu* na área da educação acabam ficando repetitivas e fazendo discussões exaustivas de uma mesma dimensão, como é o caso da tematização dos *saberes e fazeres docentes*, bem como no tocante à *constituição das identidades profissionais* dos professores bacharéis. Esses foram

aspectos aludidos em quase todos os estudos analisados, o que requer, dessa forma, outros olhares, abordagens e reflexões nessa área.

Reforço que os objetivos apresentados no início desta pesquisa foram respondidos à medida em que passei a tecer outras compreensões acerca de como se constitui a estética da professoralidade ou como é possível tornar-se professor mediatizado por essa perspectiva. Essa análise está em consonância com a metapesquisa que realizei das teses e dissertações pesquisadas no campo educacional.

Assim, em articulação com os objetivos propostos deste estudo, cheguei a algumas compreensões, reflexões e entendimentos que se entrelaçam com o objeto de estudo dessa dissertação. Quais foram esses aspectos, então, que consegui aprender, compreender e construir do ponto de vista do conhecimento científico?

O primeiro diz respeito ao fato de que a estética da professoralidade de professores bacharéis na educação superior se constitui na tessitura da subjetividade em que cada professor apresenta um modo de ser, estar, fazer, aprender e mobilizar os seus conhecimentos e didática.

Do mesmo modo, a estética da professoralidade é uma marca produzida por cada sujeito em sua existência diferenciando-se de um outro docente, o que reforça a capacidade de impossibilidade de repetir a experiência no desenvolvimento profissional ou até mesmo de modos peculiares de mobilizar os saberes e fazeres da prática pedagógica.

A estética da professoralidade ainda diz respeito a um conjunto de princípios, valores, atitudes e racionalização do pensamento o qual não se produz igualmente de um professor para o outro, mas cada um tem a sua singularidade que o diferencia dos demais, destacando-se, sobretudo, esse docente: na organização do trabalho pedagógico, na relação professor-aluno, na avaliação e planejamento do processo de ensino e aprendizagem, na linguagem utilizada em sua prática pedagógica, bem como na busca e materialização da formação permanente do ofício docente.

As lições que ficam da experiência de ter desenvolvido essa metapesquisa é que urge cada vez mais a necessidade de serem produzidas, refletidas e compartilhadas pesquisas que tematizem a estética da professoralidade de professores bacharéis na educação superior, tendo em vista a riqueza e contribuição que poderá trazer a estes profissionais, a sua formação e o seu desenvolvimento profissional.

O que se tornou algo novo, do qual eu ainda não sabia ou conhecia, que me foi possível aprender, construir conhecimentos e me formar nesse processo pelo desenvolvimento da pesquisa?

Refere-se à ideia de estética da professoralidade. Isso me encantou, trouxe novos saberes e conhecimentos, além de ter visto uma perspectiva ética, estética, sensível e potencialmente significativa para a minha formação e a aprendizagem da construção de conhecimentos científicos na área.

Outro aspecto relevante, que me transformou e contribuiu em minha formação, diz respeito ao fato de realizar uma metapesquisa na área do conhecimento proposto nesta dissertação, algo que eu ainda não havia feito. De certo, nunca tinha ouvido falar antes sobre essa perspectiva que me permitiu construir novos saberes, conhecimentos e aprendizagens, inclusive, com a consequente mobilização de saberes e fazeres na elaboração desse estudo por demais substancial.

Com base nos dez estudos que realizei na metapesquisa, considero que algumas temáticas ou discussões poderiam ser mais bem exploradas e produzidas nas pesquisas *stricto sensu* na área da educação, sobretudo, em teses e dissertações que se tornam fundamentais para a área, quais sejam tematizar sobre: a constituição das subjetividades dos professores, desenvolver o conceito da estética da professoralidade, abordar sobre as necessidades formativas de professores bacharéis na educação superior, discutir acerca da (auto)formação de professores na docência universitária, entre outras.

Convém salientar um aspecto fundamental que jamais poderia ser esquecido neste estudo. Esse aspecto se relaciona com o fato de produzir uma pesquisa desta magnitude e responsabilidade entre os anos de 2020 e 2021, um período de isolamento social caracterizado pela pandemia da Covid-19. Não foi fácil, exigiu muitos esforços e demandas que, talvez de outros modos, não teriam sido mobilizados. Isso decorre do fato de que o lar passou a ser o local de trabalho, de estudo e de vida pessoal, o que demandou a conciliação de todas essas atividades em um mesmo espaço e tempo, além de exigir uma série de atitudes, práticas, reflexões e habilidades as quais eu não possuía anteriormente. Foi um grande aprendizado para a vida.

Foi nesse contexto de transições e deslocamentos gerados pela pandemia que o mundo mudou e, conseqüentemente, as dinâmicas, as escolhas e os

caminhos da pesquisa foram redirecionados a fim de que pudesse ser realizada e alcançasse um resultado satisfatório e exequível diante da realidade enfrentada.

Posto isso, reflito que a vida não se separa da formação, da aprendizagem e da produção do conhecimento científico. Se transformações ocorrem na sociedade, elas levam consigo outros contextos, abarcando a vida do pesquisador e o que o mesmo vem produzindo, pensando e fazendo.

Justamente dessa forma aconteceram comigo essas mudanças em relação ao desenvolvimento da presente pesquisa. Tanto é que, inicialmente, até pensei em fazer esta pesquisa de forma diferente, em um outro formato. A ideia foi como pesquisa de campo envolvendo os professores em seu próprio local de trabalho, as instituições educativas universitárias, mas, em função dos atravessamentos que emergiram da pandemia, tive de repensar e adotar outras táticas, princípios e condutas.

Isso também se deu em consonância com as orientações da banca de qualificação, pela temporalidade existente para que pudesse cumprir as exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, as quais acatei junto com o meu orientador e que, no final das contas, considerei como certa, fato esse que tornou a pesquisa significativa e valorosa.

A pesquisa científica, portanto, não pode ser concebida a partir de uma lógica fechada e estática. Muito menos o pesquisador se situar nessas esteiras. Pelo contrário, muitas vezes ela impulsiona o sujeito e o que ele está fazendo a uma dimensão de flexibilidade, abertura e um vir a ser conforme as circunstâncias do momento, os acontecimentos processados e as emergências suscitadas no cotidiano existencial. Eis o que faz a produção do conhecimento acontecer: lançar-se ao que melhor convier no espaço, tempo e lugar onde está, com os instrumentos que possui e aberto ao surgimento de outros, bem como ao que pode vir na pesquisa e na produção do conhecimento científico.

Em suma, o desenvolvimento deste estudo me levou a um outro estado de ser, pensar e fazer conhecimento científico, às próprias reflexões da vida cotidiana permeadas pela superação de minhas limitações, à complexidade de compromissos e desafios enfrentados: estar há mais dez anos sem estudar, ter família e um lar para cuidar, estar trabalhando e ainda estudar/pesquisar/ler/escrever. Tudo ao mesmo tempo e até em um mesmo local.

Posso dizer que fazer um mestrado em educação transformou significativamente a minha vida, tanto do ponto de vista do olhar que tenho sobre os professores bacharéis na educação superior, quanto a olhar para mim, da forma que eu pensava, fazia e era como pessoa e profissional, bem como no que diz respeito ao modo de se produzir conhecimento científico e as relações estabelecidas com meus pares, orientador, membros da banca, professores que tive e os demais sujeitos com que fui, ao longo desse processo, aprendendo, formando e construindo conhecimentos em partilha, coletivamente.

Acredito que esses profissionais apresentam maiores dificuldades para atuarem na docência, pois suas formações acadêmicas não contemplam conhecimentos e habilidades professorais. Mesmo o estágio docente sendo viabilizado pelos programas, ele parece, apesar de necessário, insuficiente. Nesse sentido, é importante destacar que alguns Programas de Pós-Graduação oferecem disciplinas voltadas à docência na Educação Superior. A própria Unisinos disponibiliza tais atividades a todos os Programas da Universidade como estratégias de melhor preparo de seus discentes para futuros cargos de professores nas Instituições de Educação Superior.

Oliveira (2011), em sua tese de doutorado em Educação, cujo foco é o professor bacharel na docência da Educação Superior, observa que:

De um modo geral, os professores universitários não iniciam a carreira como professores conhecendo as discussões sobre propostas pedagógicas, currículo, avaliações, dentre outros elementos que se fazem presentes nas discussões sobre o ensino-aprendizagem. Ao se iniciarem na docência universitária, muitas vezes, já chegam com estes dispositivos previamente aprovados, ficando para eles apenas o papel de executar as ementas das disciplinas elaboradas anteriormente à sua admissão. (OLIVEIRA, 2011, p.18).

Os aspectos apresentados se tornam um entrave a uma formação pedagógica consolidada pelos processos de ensino e aprendizagem, os quais são requeridos para o exercício da docência universitária.

Do mesmo modo, ainda de acordo com Oliveira (2011), alguns outros aspectos se apresentam como obstáculos para um desenvolvimento profissional docente que seja pautado pela qualidade do ofício e substancial para a prática pedagógica. Isso pode ser percebido em muitos concursos e processos seletivos voltados para a atuação docente na Educação Superior, que não exigem desses

sujeitos uma formação didática e pedagógica, mas supervalorizam a titulação, isto é, o currículo e a experiência profissional.

Percebo que em cada momento histórico existente no cenário brasileiro, a formação de professores para atuar na Educação Superior foi baseada em um modelo específico considerando o perfil de sociedade da época, os princípios elencados, as questões econômicas e, conseqüentemente, políticas as quais são subjacentes à construção de processos formativos conforme seus interesses e demandas a alcançar.

Algo que retrata essas questões elencadas acima pode ser elucidado a partir de uma perspectiva histórica que veio acompanhando o próprio decurso profissional desenvolvido por Garcia (2018) no cenário brasileiro desde 1980, passando pela década de 1990 até o momento atual, no que diz respeito às incertezas e (des)caminhos da docência universitária, uma vez que, segundo a autora,

Durante a década de 1980, foram quase que anuais os movimentos grevistas na universidade brasileira em torno de questões trabalhistas e de reestruturação da carreira. Os anos de 1990 não foram muito diferentes. A década foi atravessada por grandes greves que se punham contra as decisões e os efeitos da reforma do estado em curso, implicando privatizações, em cortes de verbas, proibição de contratações e concursos públicos, achatamento salarial, tentativas de quebra de isonomia, etc. (GARCIA, 2018, p.168).

Nesse sentido, o formato de docência na Educação Superior acompanha as transformações socioeconômicas, políticas e culturais de sua época, o que vai delineando o perfil de ser professor para atuar nesse contexto universitário. O estudo de Garcia (2018) se circunscreve em diferentes conjunturas históricas em que busca dar visibilidade aos professores bacharéis na docência da Educação Superior, o que acredito ser um importante meio de também fazer a história do processo de formação e desenvolvimento profissional desses sujeitos, tendo em vista a necessidade de pesquisas que mostrem com mais clareza e precisão esses aspectos históricos os quais não encontrei na literatura vigente sobre o assunto.

De acordo com Massetto (2014), no cenário contemporâneo, a formação do professor bacharel da Educação superior, como de outras áreas, está na capacidade de saber lidar com esse contexto vertiginoso e cada vez mais presente das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), além das relações dinâmicas e interpessoais travadas no cotidiano institucional e a conseqüente abertura para

novas e diferentes aprendizagens que poderão subsidiar seu desenvolvimento profissional. Ainda sobre as TIC's, é válido ressaltar consonância com as reflexões de Masetto (2014, p. 1), segundo o qual, além de elas terem afetado “[...] a vida cotidiana das pessoas, atingiu três grandes eixos da Educação Superior Brasileira: construção e socialização do conhecimento, a valorização do processo de aprendizagem e a formação de profissionais competentes e cidadãos”.

Isso se deve às novas exigências provocadas pela onda frenética da globalização que veio se amplificando e acabou se consolidando em uma matriz de referência para o desenvolvimento da sociedade, engendrada no neoliberalismo, como um modo de produzir o trabalho, a economia, a educação e outras esferas da vida social, ou, como bem salienta Ball (2014, p. 64), “as tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente ‘dócil e produtivo’, e professores e alunos responsáveis e empreendedores”.

Assim, a formação universitária dos sujeitos está subjacente a um modelo profissional que possa adentrar ao mercado de trabalho para atender as demandas e emergências que circulam, produzam e deem retornos satisfatórios, tanto para a empresa quanto para a sociedade. Espera-se que o trabalho do professor universitário contribua para essa formação.

Por fim, é importante registrar que somente a partir da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº.9.394/96) foi possível legitimar uma formação docente mais consolidada para os professores no âmbito superior trazendo com clareza o perfil que se quer desse profissional e quais os pré-requisitos necessários para essa formação. Porém, com dois vieses que nem sempre se requerem deste profissional para atuar de forma qualitativamente, no que pese ao âmbito pedagógico e do processo de ensino e aprendizagem. Ou como melhor pontua a literatura a esse respeito:

Os processos de preparação do docente para o ensino superior, segundo estabelecido na LDB nº 9.394/96, são desenvolvidos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nos quais, como sabemos, os objetivos centrais são a pesquisa e a produção de conhecimento. (ALMEIDA, 2016, p. 63).

É sobre as bases legais, e outras tantas políticas de preparação e formação do professor da Educação Superior, que trarei uma discussão e aprofundarei na próxima seção.

2.2 As bases legais da formação para a docência universitária: tecendo reflexões

Para o exercício do ofício docente na Educação Superior, a legislação brasileira preconiza princípios e as normas que precisam ser cumpridas para dar legitimidade ao seguimento que está sendo ofertada. Ao mesmo tempo, essas regras são corroboradas pelo parâmetro de avaliação da qualidade e possíveis investimentos viabilizados pela esfera federal, no caso do setor público, entre outros aspectos.

Refletir acerca dos marcos legais que subjazem à formação e atuação dos profissionais da educação, mais especialmente dos professores da Educação Superior, implica situar um modo de organização, racionalização e desenvolvimento da educação e dos sujeitos que deles participam como um viés democrático, caracterizado ora por descontinuidades e retrocessos, bem como poderá ser permeado por avanços e conquistas ao longo do tempo.

As discussões pelas quais essa seção se constitui permeia uma abordagem da legislação educacional brasileira tomando por base: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº.9.394/96) e o Plano Nacional da Educação (PNE) para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014.

Segundo a LDB, a respeito da exigência de formação para o professor atuar na Educação Superior, temos o seguinte Artigo:

Art. 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidades com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996, p. 1).

Como se pode ver, a atuação de docentes no âmbito da docência na Educação Superior com uma formação *stricto sensu* é uma norma preconizada pela lei maior da educação, a LDB. Com essa lei, esperava-se que a formação para atuar no magistério superior pudesse ser concretizada e atingida nas instituições formadoras e no contexto da atuação profissional destes sujeitos nas instituições em que possa haver a participação destes professores.

O problema posto, infelizmente, está nas condições de acesso e na incipiente oferta no Brasil, que tem ficado muito aquém em relação ao nível da população e a própria quantidade de professores existentes em todo o território nacional, o que considero não contemplar todas as realidades, deixando, portanto, a desejar as propostas elencadas pela legislação brasileira no que pese à formação e à atuação dos professores em nível superior.

Tanto se torna uma reflexão atual e faz sentido o que foi exposto acima, que pode ser corroborado pelo que reforça Goergen (2010, p. 906) assinando que “constata-se também que o número de vagas oferecidas ainda não corresponde à procura, fazendo com que a educação superior, além de privatizada, siga sendo elitista”.

No que concerne à ideia do notório saber exposto como parágrafo único do artigo 66 da LDB de 1996, eis uma das prerrogativas que tem se tornado rara na realidade brasileira, até pelas próprias condições propiciadas pelo sistema educacional brasileiro ou por outras questões que envolvem a sociedade, a cultura e o meio circundante. Mesmo assim, se torna algo importante esse parágrafo, já que ultrapassa a obrigatoriedade de uma formação universitária para indivíduos atuarem como docentes nas instituições de Educação Superior abrindo, portanto, precedentes para a emergência e consolidação de mentes brilhantes e férteis que possam contribuir na formação dos sujeitos para a melhoria da qualidade não só da educação, mas da cultura, do país, em busca do desenvolvimento em diferentes perspectivas.

Cabe esclarecer de modo mais detido essa questão do notório saber exposto neste artigo 66 da LDB, que significa o seguinte:

A questão do notório saber, citado no parágrafo único, refere-se à situação de alguém que, embora não tendo uma formação específica sistematizada, um alto conhecimento em área específica. Neste caso, há necessidade da chancela de uma universidade, a quem caberá oferecer a certificação das altas competências. (CARNEIRO, 2010, p. 448).

A presença desse notório saber, como já salientei, é uma perspectiva que raramente tem aparecido no Brasil, mas que acredito ser um ponto crucial para a valorização de saberes, conhecimento e experiências de sujeitos que podem em muito contribuir para a formação de novas gerações quando de sua inserção no contexto da formação no âmbito do magistério superior.

Em relação ao PNE, ressalta-se que este é um documento base para a melhoria da qualidade da educação brasileira que abarca as diversas áreas, níveis e etapas, bem como definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período compreendido entre 2014 e 2024. Para tanto, o documento legal apresenta 20 metas a serem cumpridas na vigência dessa lei como forma de melhoria da qualidade da educação e conseqüente desenvolvimento da educação brasileira.

A primazia dada neste Projeto de dissertação é para a Meta 13 do PNE, que preconiza discussões importantes a serem cumpridas em relação à docência da Educação Superior. Mais especificamente, diz respeito ao tema *qualidade da educação superior/ Titulação do Corpo docente*, que propõe como meta:

Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores. (BRASIL, 2014, p. 34).

Essa meta se torna um desafio a ser cumprido considerando a realidade da educação brasileira, que ainda mantém um sistema excludente e altamente seletivo para a inserção dos professores na pós-graduação a fim de cumprir essa demanda.

Mas não somente isso. Ela se agrava também pela falta e ampliação de políticas públicas eficazes que possam atender às necessidades da população com a conseqüente ampliação de vagas, construção de mais instituições públicas educacionais e possibilidades outras de criação de uma cultura formativa no âmbito da pós-graduação a partir da qual todos possam ter condições de acesso, permanência e conclusão dos respectivos cursos para melhorar a qualidade da formação universitária no país.

De certo modo, a meta 13 do PNE acaba puxando um fio que a liga à meta seguinte, a meta 14, na qual se tematiza o *Acesso à pós-graduação stricto sensu / Ampliação do número de titulados*. Essa é uma proposta ousada que, no entanto, precisa ser mais efetivamente garantida e criada condições para tal, já que vejo o quadro docente de muitas universidades públicas e faculdades privadas com um quadro de professores apenas com formação *lato sensu*, sem uma formação *stricto sensu*, justamente pelas possibilidades não consolidadas por uma série de fatores, entre os quais a falta de oportunidades propiciada nos espaços/tempos dos quais fazem parte.

Em se tratando do professor com formação em bacharelado e que deseja atuar na Educação Superior, faz-se necessário um curso em pós-graduação com formação didática e pedagógica, já que são essas dimensões que permearão as dinâmicas, organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico que poderão subsidiar suas ações e práticas com êxito e qualidade na docência universitária.

Embora essa formação pedagógica e didática para professores bacharéis para a docência universitária não tenha sido contemplada explicitamente na LDB, o que percebo muitas vezes é o grau de exigência das Instituições de Educação Superior ao requerer por vezes essa formação de algum docente, ou mesmo, realizando cursos e formações pedagógicas continuamente a fim de potencializar o desenvolvimento profissional docente pelo viés pedagógico para além de uma formação técnica e de mobilização dos saberes e conhecimentos específicos de cada área.

Torna-se, portanto, a formação didática e pedagógica tanto um desafio quanto um dos principais fatores que contribuirão para a melhoria da qualidade da formação universitária dos estudantes que estão buscando uma carreira profissional. É através dos saberes, conhecimentos e experiências mobilizados pelos professores no magistério superior que poderão construir as bases de aprendizagem para o futuro profissional com a devida qualidade que se quer ter e se deseja formar o sujeito, exigida, inclusive, pelos contextos de trabalho nos quais requerem dos profissionais em seus processos de inserção profissional.

2.3 Importância e finalidades da formação didática e pedagógica do professor universitário

As diferentes reflexões que pontuam a formação didática e pedagógica do professor universitário se configuram como uma das questões centrais do trabalho docente e do processo de constituição da professoralidade (PEREIRA, 2016), tendo em vista que o ensino é o núcleo sobre o qual se debruça o professor para mobilizar seus saberes e fazeres necessários ao desenvolvimento de sua prática pedagógica.

A proposta dessa seção busca tecer algumas reflexões acerca do professor da Educação Superior Bacharel, trazendo um contraponto com docentes que não

possuem essa formação⁴, para perceber algumas diferenças e possibilidades entre o ser e estar professor em vias da constituição professoral.

De acordo com Cunha (2018), a preparação dos professores para atuar na docência da Educação Superior está muito mais alicerçada em um modelo científico do que pedagógico que pudesse primar pelas dimensões do processo de ensino e aprendizagem. Reforça melhor a autora a esse respeito:

[...] As representações acadêmicas sobre a docência universitária continuam fortemente alicerçadas na exclusividade da competência científica dos docentes e/ou nos modelos culturais de suas trajetórias estudantis. Não é por acaso que as condições profissionais para o exercício da docência universitária no Brasil se centram nos títulos de mestre e doutores, obtidos na pós-graduação *stricto sensu*. Poucos desses programas incluem conhecimentos, reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógicos, que profissionalizam o professor. (CUNHA, 2018, p. 8).

Nesse sentido, nem sempre a preparação científica da formação específica para o professor da Educação Superior, pautando-se de respectivas áreas, dará condições para que o profissional consiga dar conta das necessidades, dos desafios e do processo de desenvolvimento da prática pedagógica, tendo em vista a multiplicidade de situações que emergem no ofício docente nesse segmento de ensino.

Levar em consideração uma formação do professor universitário com os saberes, atitudes e valores na didática faz toda a diferença em relação à inserção profissional deste sujeito. Ao mesmo tempo, focar a dimensão pedagógica e os processos educativos do ensinar e aprender no contexto da didática professoral poderá dar continuidade a um trabalho constituído de uma potencialidade em que se consolide bons e profícuos resultados, bem como numa competência profissional que se espera deste profissional.

Ponto a dimensão didática e pedagógica ao mesmo tempo porque entendo que são inseparáveis do trabalho docente, além do fato de que ambas se retroalimentam em um processo de composição da prática pedagógica, não prescindindo uma da outra. Sobre essa reflexão, convém elucidar que:

A didática, [...] é mediadora entre o polo teórico (pedagogia) e o polo prático (educação) da atividade educativa. O *como ensinar, o que ensinar, o*

⁴ Refiro-me aos que já são licenciados, que possuem uma formação didática e pedagógica como dimensão fundante e alicerçada nessa formação, como base constitutiva de sua área, diferentemente, dos professores bacharéis que não possuem essas características.

quando ensinar e o para quem ensinar, quando ligados à pedagogia, estão impregnados dos pressupostos e diretrizes de uma determinada concepção de mundo que, por sua vez, nutre tal pedagogia (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 9, grifos do autor).

Dessa forma, ao mobilizar o pedagógico, o professor o faz e o concebe como uma área pertencente à didática; enquanto que, ao desenvolver sua didática, o pedagógico é uma dimensão que está dentro do contexto da didática, sendo uma subárea desta. Porém, ao fazer tal movimento, ele o faz no âmbito da Pedagogia, que abarca todas essas áreas – a didática e o pedagógico – pois, a Pedagogia é mais ampla que essas outras.

Ou ainda como melhor pontua Vasconcellos (2011, p. 33) mediante essa reflexão “[...] para que nos tornemos professores, educadores de profissão, devemos dominar ainda os saberes pedagógicos, que têm na Didática seu eixo articulador”.

Diante do exposto, compreendo que situar a formação do professor da Educação Superior do ponto de vista dos aspectos qualitativos requer perceber a especificidade com que é direcionada essa constituição professoral, ou seja, de “[...] uma formação que tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição, que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 186).

Em outras palavras, vejo como contundente aprofundar reflexões que sejam tecidas simultaneamente entre o pedagógico e o didático na prática do professor universitário considerando o fato das contínuas mudanças que vão acontecendo ao longo do tempo no âmbito da formação destes profissionais e vão abarcando as diferentes esferas, sejam elas políticas, culturais, econômicas, profissionais, sociais ou de outras vertentes. Por isso, é válido ressaltar que,

A ênfase com que as preocupações se impõem no campo da formação pedagógica do docente relaciona-se fortemente com duas ordens de transformações do mundo contemporâneo, já apontadas: as transformações sociais decorrentes da globalização, responsáveis por reconfigurar os valores e as formas de organização subjacentes à produção e à divulgação do conhecimento, que demandam da universidade, como espaço de produção científica e crítica de conhecimentos, uma formação de profissionais articulada com a velocidade das mudanças; as transformações vividas pela própria universidade, que tornam mais complexo o seu papel formativo. (ALMEIDA, 2012, p. 71).

Com isso, entendo que os múltiplos acontecimentos sucedidos nos diferentes espaços da sociedade numa escala macro vão modificando, paulatinamente, as relações humanas, os modos de aprender e de ensinar. Experiências e conhecimentos inerentes à profissão docente que, no caso do professor, conseqüentemente, surgem de variados dispositivos teórico-metodológicos na construção do conhecimento científico, o que demanda novos processos formativos. Isso se correlaciona a primeira perspectiva apontada pela autora na citação acima, que são as transformações sociais decorrentes da globalização.

Por outro lado, e já em consonância com as transformações vividas pela própria universidade, surgem demandas internas específicas que impulsionam a remodelagem ou ressignificação dos tempos, espaços e modos de ser e estar na docência, além de construir outros tantos saberes, fazeres e conhecimentos.

Duas constatações parecem-me ser pertinentes. A primeira refere-se à compreensão errônea de que bastaria conhecer em profundidade uma área para tornar-se professor. Vasconcellos (2011, p. 33) esclarece-nos que “[...] dominar bem uma área de conhecimento não nos faz professores, mas especialistas naquela área”. Assim, dominar os saberes específicos de uma área do conhecimento não significa que o professor saberá, necessariamente, ensinar. Essa questão já envolveria a didática, que abarcaria, além dos conteúdos, outros tantos elementos necessários à prática educativa, que permitem a concretização do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, serão mencionados a seguir.

Uma segunda constatação relacionada ao ofício docente do professor da Educação Superior se reflete nas seguintes contribuições explicitadas pela literatura que discorre acerca desse profissional referente a esta etapa de ensino:

[...] o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia a sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, bem assim seus sentidos pedagógicos inerentes, são-lhes desconhecidos cientificamente. (ALMEIDA, 2012, p. 67).

Daí ser uma profissão desafiante para quem está entrando na docência superior, sobretudo para os que são bacharéis, que contarão, principalmente, com os saberes da experiência para aprender os “macetes” da profissão. Já os processos de aprendizagem dos estudantes, a avaliação, o engajamento ou não da

turma podem parecer nebulosos por não serem refletidos a partir de um referencial teórico que possibilite a compreensão e problematização dos efeitos da ação pedagógica. Por isso, cabe evidenciar uma crítica que considero contundente de Vasconcellos (2011, p. 38):

Muitos professores nem desconfiam da sua frágil formação, uma vez que até tiveram acesso à teoria na formação acadêmica, mas não se dão conta de que foi na base instrucionista, tanto o contato com o conteúdo (mera exposição do professor ou de algum grupo encarregado do “seminário”), quanto a sua avaliação (reprodução do discurso da aula, do livro ou da apostila).

O peso da formação inicial na preparação para o ofício profissional do sujeito em formação na Educação Superior é constituído de uma perspectiva que se volta, especificamente, ao que se propõe como objetivo, meta e foco do curso. Em relação aos acadêmicos dos cursos de bacharelado, podemos concluir que o percurso formativo a ser trilhado não contemplará as possibilidades de que um dia o sujeito poderá se tornar professor, sem ter acesso aos estudos pedagógicos durante a graduação.

Por fim, acredito que uma formação profissional mais ampla em termos sociais e culturais tende a ampliar as possibilidades de atuação e condições de reflexão da própria prática e seus impactos. No que se refere aos bacharéis que passam a exercer a docência, um novo universo de teorizações e procedimentos passa a fazer parte de sua nova formação profissional. Cunha (2018, p. 10) alerta-nos que são:

[...] fundamentais os aportes da teoria da educação, incluindo a autocompreensão dos processos subjetivos da construção da professoralidade docente. Compreender essa pluralidade de exigências pressupõe assumir a docência como ação complexa que requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos. (CUNHA, 2018, p. 10).

De forma complementar ao que a autora destaca, há todo um conjunto de elementos específicos da ação de ensinar na Educação Superior. Fazem parte desse rol pedagógico a relação professor/aluno, os recursos e dispositivos metodológicos utilizados na prática pedagógica, a linguagem para comunicar os conteúdos de ensino, os instrumentos de avaliação escolhidos para averiguar a

aprendizagem do alunado, entre outros. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; GIL, 2018).

Estes, pois, são requisitos do ofício de docente na Educação Superior – não somente – que podem contribuir, substancialmente, na constituição da professoralidade (PEREIRA, 2016) que extrapola o domínio dos conhecimentos específicos da área do conhecimento e dos saberes docentes. Envolve assim atitudes, valores, comportamentos e modos de ser e estar em relação com a cultura institucional, os sujeitos com os quais dialoga e ensina e, por fim, consigo mesmo.

2.4 Os saberes necessários à prática educativa na docência superior

A presente seção tece uma reflexão acerca dos processos de constituição dos saberes da docência universitária. Para isso, reflito à luz do referencial de autores que estudam o tema em sua especificidade e outros que olham para a formação docente de forma mais ampla. Assim, nesses artigos, Cunha (2008, 2018), Pensin (2017), Veiga (2014), Pimenta e Anastasiou (2002) ocupam-se da docência universitária, enquanto Tardif (2012), Gauthier (2013) e Pimenta (2009) focam nos saberes docentes de forma geral.

É com o pesquisador canadense Maurice Tardif que penso a constituição dos saberes docentes, tendo em vista ser um autor que tem trazido forte influência neste campo no Brasil desde o início da década de 1990 quando seus primeiros escritos adentraram o cenário brasileiro e influenciou variadas pesquisas contemplando as várias dimensões, tempos e espaços do ser professor e da mobilização de seus saberes, fazeres e saberes-fazeres.

Ser professor na Educação Superior implica considerar que há uma especificidade pela qual se diferencia de outras etapas ou modalidades de ensino e envolve uma carga de compromisso e responsabilidade em que o docente precisa se debruçar não apenas na mobilização de saberes e conhecimentos relacionados aos processos de ensinar e aprender, como também da cultura institucional, das relações estabelecidas com os diferentes sujeitos dentro e fora do local de trabalho e de outros meios que contribuem na tessitura da docência.

De todo o modo, cabe considerar que, diante dessa pluralidade de saberes, experiências e conhecimentos pelas quais permeiam o trabalho docente na educação superior, é preciso entender que:

[...] um dos elementos que possibilita olhar a docência na educação superior como uma ação complexa, singular, que possa ser considerada a partir de uma especificidade, é a existência de conhecimentos – e mais até do que isso, de mobilizações em torno de um estatuto acadêmico e científico – que a tomem como objeto e sobre ela produzem conhecimentos. (PENSIN, 2017, p. 72).

Portanto, ser e estar na educação superior é saber lidar com um cenário multifacetado, em que implica dominar tanto os conhecimentos específicos da área, como uma diversidade de outros saberes.

E são esses saberes que podem atender às demandas e às necessidades de uma realidade que, aos poucos, vai se modificando em função do que emerge no contexto social, cultural e científico.

Afinal de contas, como uma área que lida com adultos, a educação superior exige um perfil de ser professor que busca o tempo todo aprender novos saberes, habilidades e dinâmicas da docência para contribuir no processo de formação profissional do sujeito, em vista da qualidade desejada que almeja na formação a qual se está à frente como docente.

Trata-se de uma área desafiante e, ao mesmo tempo, constituída de uma cultura específica e complexa, uma vez que a docência na universidade requer um processo de formação profissional para o seu exercício que contemple, entre outras questões, “[...] reconhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade” (VEIGA, 2014, p. 332-333).

A qualidade do trabalho realizado na docência universitária depende, então, tanto dos saberes e conhecimentos construídos e mobilizados pelo docente, quanto do modo em que comunica esses, bem como das relações estabelecidas entre os sujeitos que fazem parte do processo formativo, entre outros relevantes aspectos da atuação profissional.

E no que diz respeito ao professor bacharel, apresenta-se um percurso um pouco mais longo em relação aos saberes que mobiliza no cotidiano universitário, tendo em vista que envolve, além dos conhecimentos específicos de sua formação, outros que precisam ser trabalhados e construídos em sua experiência. As dimensões pedagógicas, didáticas, avaliativas e relacionais tornam-se desafiantes por não terem sido problematizadas e abordadas em formações anteriores desde sua graduação.

Situar os saberes necessários à prática educativa na docência da Educação Superior faz-me pensar o quão é significativo trazer essa discussão, pois muitos trabalhos abordam acerca do bacharel na docência da Educação Superior, mas percebo que se faz necessário enfatizar quais saberes são esses que se tornam relevantes para potencializar o seu desenvolvimento profissional.

É inconcebível abordar sobre os saberes sem que se invoque a questão da formação. Logo, o processo de construção e mobilização desses saberes relaciona-se intrinsecamente com a formação do sujeito, o qual vai aprendendo ressignificando e modificando os saberes que possui, bem como adotando outros mais que se materializarão em algum momento em sua prática pedagógica.

Por isso, faz-se jus pontuar uma contundente reflexão que faz Ilma Passos Veiga (2014), eminente estudiosa, acerca da docência universitária. Por meio de uma pesquisa com professores bacharéis na educação superior da área da saúde, a autora identificou, entre outras coisas, a diversidade de saberes que são essenciais ao fazer professoral e que determina, em muito, a qualidade dos processos pedagógicos mobilizados pelos docentes em sua prática. Entre outros elementos, a autora vislumbrou em sua pesquisa que:

A formação significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais. Pensar a formação como um processo pessoal, e como uma interação de caráter coletivo pressupõe a organização de currículo integrado permitindo a efetiva integração entre ensino e prática profissional docente. (VEIGA, 2014, p. 330).

Posto isso, reitero que a formação se encaminha de forma articulada às possibilidades de construção dos saberes da experiência, que, de um modo ou outro, acaba se materializando na prática pedagógica dos professores bacharéis na docência superior. Quando me refiro à formação, não só penso naquela inicial, como também a continuada, em que uma infinidade de outras aprendizagens são postas em emergência e construção mediante os variados contextos, sujeitos e culturas pelas quais o sujeito se engaja e que acabam originando outros tantos saberes, conhecimentos e experiências que desse movimento resultam.

Como uma das importantes características dos saberes docentes retratam a sua constante mudança no tempo e no espaço, a atualização permanente do docente, quer queira ou não, torna-se uma via indispensável de reconstrução de

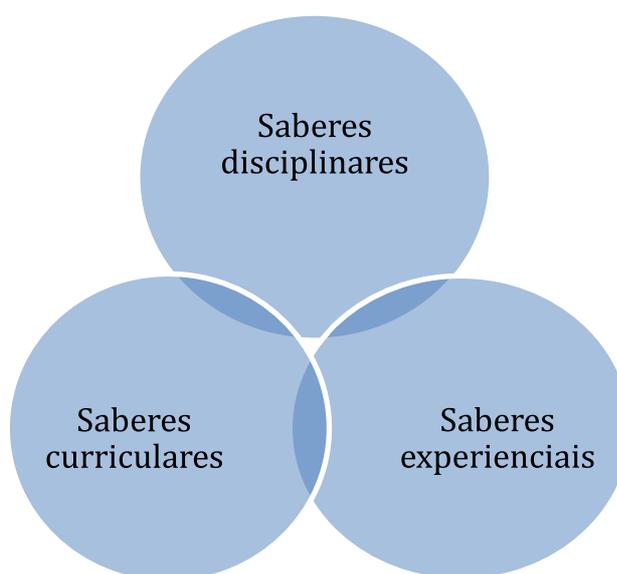
suas aprendizagens e até mesmo de sua própria permanência no campo profissional, pois ser professor na Educação Superior é saber se defrontar com um universo que o tempo todo se modifica tanto quanto os conhecimentos e saberes que precisam estar concatenados com a realidade a qual a prática pedagógica está se consubstanciando.

Desse modo, convém ponderar que quanto mais se aprende, mais se torna relevante para o professor bacharel na Educação Superior, já que “[...] os saberes variam no tempo e no espaço, dando contornos ao papel docente, orientando estudos e políticas necessárias para sua formação, quase sempre de uma forma externa ao seu fazer cotidiano.” (CUNHA, 2008, p.17).

Para além de buscar aprender os saberes específicos de sua área que estejam no contexto de buscas e pesquisas que realiza, nada se torna mais importante do que aprender na própria prática, buscando não adotar modelos externos, pois muitas vezes o que vem de fora nem sempre se adéqua à realidade cotidiana da prática em que o docente está atuando profissionalmente.

Como mencionei no início desse texto, que uma das importantes contribuições da literatura nacional teve imensas contribuições de Tardif (2012), apresento (na figura abaixo) a classificação dos saberes docentes que o autor traz e problematizo logo em seguida:

Figura 01: Tipos de saberes docentes.



Fonte: Elaboração da autora (2021), com base em Tardif (2012).

Diante da figura 01, em linhas gerais, discorro sobre o que compreendo por cada um desses saberes apresentados pela literatura e faço articulações com o que considero pertinente situar em termos do professor bacharel na educação superior.

Antes de fazer esse exercício reflexivo e da abordagem conceitual acerca dos saberes docentes, enfatizo que muitos estudos brasileiros os quais abordam docência na educação superior com professores bacharéis têm tomado as ideias de Tardif (2012) para pensar as múltiplas configurações de como acontece o trabalho docente nesta etapa de ensino. Só para citar um exemplo, destaco os estudos de Maria Isabel da Cunha (2008), sobretudo, no livro *Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária*, em que a autora discorre acerca dos saberes dos professores bacharéis na docência superior a partir dos aspectos que foram revelados narrativamente pelos sujeitos em sua prática pedagógica e evidenciam inovação no seu saber e saber-fazer.

Ao explicitar primeiramente quanto aos **saberes disciplinares**, é importante saber que estes têm a ver com aqueles que são adquiridos no processo de formação universitária através das diferentes áreas do conhecimento em que estão aprendendo os sujeitos em formação inicial, na construção dos saberes que poderão mediar o seu desenvolvimento profissional.

Como elucida o autor, os saberes disciplinares são aqueles que “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos” (TARDIF, 2012, p. 38).

Em relação aos **saberes curriculares**, entendo que o termo diz respeito àqueles saberes relacionados aos que são apresentados aos professores pela instituição que estejam alinhados à formação acadêmica para serem socializados com os alunos. Um exemplo disso, o que está na matriz curricular do curso e nos programas das disciplinas a serem ministradas, ou, nas palavras de Tardif (2012, p. 38), “[...] estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita”.

Já em relação aos **saberes experienciais**, são saberes subjacentes às próprias experiências docentes dos professores no cotidiano profissional, muitos dos

quais consideram pertinentes serem mobilizados e emergem de outros tantos contextos que se materializam em sua prática pedagógica em forma de saberes e saberes-fazer.

Como reforça a literatura acerca dos saberes experienciais, “[...] esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2012, p. 39).

Considero de relevância inestimável esses saberes da experiência, pois muitas vezes os professores bacharéis acabam aprendendo uma infinidade de quesitos e temas, estratégias e encaminhamentos, os quais muitas vezes não foram construídos anteriormente à sua atuação profissional. Com sua inserção em uma cultura institucional de uma realidade do ser professor na educação superior, amplia-se o repertório de saberes que agregam muito valor, legitimando, assim, sua experiência como docente nesse segmento.

Para ensinar na educação superior, é preciso que o docente tenha minimamente uma preparação didática e pedagógica que, entre outros aspectos importantíssimos do ser professor, esteja pautada nas diretrizes e nos modos de funcionamento desta etapa de ensino, já que possui especificidades e saberes inerentes a este contexto. Todavia, o planejamento representa uma das significativas possibilidades de empreender os saberes e fazeres na hora da prática, enfim, da ação que poderá se materializar de forma fluída, conseqüentemente, em prol de um ensino significativo e qualitativo.

Por isso, a abertura diante da realidade em que está imerso faz toda a diferença na construção dos “macetes” da profissão de professor. E mais ainda, tem um diferencial quando levado em consideração os processos de articulação com seus pares que já atuam na Educação Superior, o que de certo modo “o saber do professor vai sendo alcançado após a sondagem inteligente e com a comunicação compartilhada da experiência” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.187).

Essa articulação, em coletivo de conversas e trocas de experiências com outros profissionais já atuantes na área, pode significar em muito na construção dos saberes da experiência e do constituir-se professor, no caso do docente bacharel, já que vai aprendendo e potencializando sua formação e sua prática pedagógica.

Outro autor com expressivas contribuições no território brasileiro, que seus estudos também abarcam docência na Educação Superior, é o canadense Clermont

Gauthier. Há mais de quarenta anos, o autor vem desenvolvendo estudos que elucidam o repertório de conhecimentos construídos e mobilizados por docentes em diferentes etapas de ensino e variados níveis do ciclo de vida profissional em que se encontram esses sujeitos.

Em *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, Gauthier (2013) enfatiza que ser professor demanda um conjunto de saberes específicos e ideais que possam ser desenvolvidos em prol da concretização do objetivo maior da docência, qual seja: o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, postula os seguintes saberes, que o autor nomina por um repertório de saberes ou reservatório de saberes, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 02: Reservatório de saberes.



Fonte: Elaboração da autora (2021), com base em Gauthier (2013).

Diante da figura 02, acredito que esse repertório de saberes apresentado por Gauthier representa um modo outro de olhar a potencialidade com que se configura o ofício docente.

Cada autor, portanto, empreende uma perspectiva de abordar os saberes docentes de acordo com sua experiência e de pesquisas que tem realizado no campo da educação. No caso de Gauthier (2013), além de ter apresentado os saberes curriculares, disciplinares e experiências apontados por Tardif (2012), anteriormente, o autor trouxe também outros saberes importantes para pensar a

docência superior que se articula a este trabalho, os saberes das ciências da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica.

Como Gauthier é um parceiro de Tardif em suas produções e publicações, não irei explicitar suas compreensões acerca dos saberes curriculares, disciplinares e experienciais, mas sim sobre os demais que ainda não foram exemplificados, como segue adiante, os quais ultrapassaram os apresentados por Tardif.

Os **saberes das ciências da educação** revelam-se como aqueles relacionados em uma visão mais abrangente e tem relações, por exemplo, com a sua carga horária de trabalho, a diversidade dos alunos, a heterogeneidade da turma, como se organiza os tempos e espaços institucionais de seu trabalho, entre outros aspectos amplos relacionados à profissão docente. Enfim, o professor “(tem uma ideia da evolução de sua profissão, e domina determinadas noções sobre as classes sociais, os estereótipos, a violência entre os jovens, a diversidade cultural, etc.)” (GAUTHIER, 2013, p.31).

Os **saberes da tradição pedagógica** dizem respeito aos modelos e modos de ser professor, de ensinar e de se embasar na cultura educacional, que foram construídos historicamente e deixados pelos antepassados. São saberes que revelam maneiras de ser professor e se cristalizaram pelos ensinamentos daqueles que iniciaram o processo de ensino e aprendizagem, mas ainda hoje se fazem presentes nos espaços e instituições de ensino e podem ser ressignificados no contexto do saber da experiência.

Um claro exemplo desses saberes da tradição pedagógica pode ser expressado por Gauthier (2013, p. 32) quando o autor declara que um dos acontecimentos significou que “[...] o mestre deixa de dar aulas no singular, isto é, de ensinar recebendo os alunos um por um em seu escritório. A partir de então, ele passa a praticar muito mais o ensino simultâneo, dirigindo-se a todos os alunos ao mesmo tempo”.

E enfim, os **saberes da ação pedagógica** condizem com aqueles que estejam relacionados com o saber da experiência mobilizados no cotidiano do desenvolvimento profissional do professor e têm uma legitimidade do ponto de vista da sua circulação entre os pares e pelas pesquisas científicas no campo da educação. Ou, como melhor pontua a literatura a esse respeito, “[...] o saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se

torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER, 2013, p. 33).

Em suma, nenhum desses saberes explicitados tanto por Tardif quanto por Gauthier podem ser definidos como melhores ou piores. Todos estão em uma dimensão de importância os quais se retroalimentam e permitem visibilizarmos a construção da docência em sua generalidade e também na Educação Superior, especificamente.

Um relevante estudo, desenvolvido por Pimenta (2009) acerca dos saberes docentes, traz uma síntese essencial destes com os quais poderiam estar em consonância à realidade do professor bacharel no exercício do magistério superior, dando primazia pela sua formação. O que é reforçado pela autora é que:

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não estão meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. (PIMENTA, 2009, p. 39, grifos da autora).

Portanto, na docência universitária, os saberes são permeados por uma multiplicidade de experiências formativas, reflexivas da ação docente, dos contextos e dos universos trilhados pelos sujeitos, os quais buscam se materializar em suas experiências profissionais no exercício da prática pedagógica.

Cabe ainda retratar alguns critérios da atividade de ensino que professores universitários poderiam mobilizar para tornar potente seu trabalho, como apresenta Markus Brauer (2012, p. 22):

1. Criar e manter uma boa relação com os estudantes.
2. Estabelecer um “contrato” entre professor e estudantes.
3. Utilizar métodos pedagógicos que facilitem a aprendizagem ativa.
4. Manter elevado o nível de atenção dos estudantes.

Buscando exemplificar esses critérios, acredito que o primeiro critério *criar e manter uma boa relação com os estudantes* refere-se às relações interpessoais estabelecidas, pautadas pela atenção e sensibilidade que o docente possa ter em ouvir, responder às questões dos alunos, propor soluções e outras alternativas. Além disso, a questão dos afetos que influencia em muito nas boas relações de

aprendizagem que são criadas dessa convivência e desse modo de ser pessoa e profissional.

Quanto ao segundo critério, que trata de *estabelecer um contrato entre professor e estudantes*, é preciso que o docente mobilize saberes que estejam de acordo com um ambiente saudável, harmonioso e pautado em regras para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça. Estão em jogo o respeito, a solidariedade e a organização das relações educativas e pedagógicas.

Penso que o terceiro critério – *utilizar métodos pedagógicos que facilitem a aprendizagem ativa* – relaciona-se com o protagonismo que o estudante assume no sentido de desenvolver suas próprias dinâmicas e esquemas de estudo, pesquisa e construção do conhecimento possibilitando, assim, a consolidação de processos de aprendizagens, já que este se coloca como centro das trajetórias formativas.

E no quarto, e último critério, que é *manter elevado o nível de atenção dos estudantes*, trata do modo como o professor cria situações imprevisíveis, inusitadas e até mesmo inesperadas pelos estudantes, quebrando a linearidade das ações desenvolvidas. Desperta-se, assim, a atenção do aluno para aprender e participar, inclusive, contribuindo no que está fazendo ou buscando recursos metodológicos outros que prendam essa atenção e crie uma zona de desprendimento e desenvoltura por parte dos alunos, mobilizando-o para buscar cada vez mais novas aprendizagens e construir novos conhecimentos e saberes.

Portanto, esses são critérios que considero pertinentes desenvolver, já que coloca o professor da Educação Superior diante de uma responsabilidade e compromisso de aprender e ensinar outros tantos saberes os quais extrapolam os que aprendeu na academia ou que foram elaborados em outros momentos anteriores de sua formação e se tornam cruciais para a excelência profissional a qual está construindo paulatinamente.

Trouxe esses dois autores para discorrerem acerca dos saberes docentes necessários ao professor mobilizar na educação superior, pois são eminentes autores que têm sido tomados pela literatura nacional, inclusive, situando os saberes do professor bacharel em muitas pesquisas, como as já apontadas neste texto.

Ser professor na educação superior não se faz apenas por uma formação inicial na área, que venha a se consolidar numa formação *stricto sensu* em mestrado e doutorado, tendo em vista que esta última se volta, fundamentalmente, para a formação de pesquisadores conforme já discutido. Implica, ainda, considerar uma

pluralidade de saberes, atitudes, valores e modos de ser e estar que ultrapassem as lógicas instituídas de conhecimentos e do âmbito de uma racionalidade técnica, cognitiva e instrumental.

Trata-se de uma postura pedagógica, didática, humana, ética e profissional que possa se embasar não somente em múltiplos aspectos da profissão, mas também do ser pessoa e das relações que poderão ser empreendidas entre seus pares, com seus alunos na própria sociedade e outros espaços públicos e privados em um contexto mais amplo.

Mas, diante disso, uma coisa é certa: ser professor na Educação Superior precisa levar em consideração a mobilização de alguns saberes que são indispensáveis à profissão docente, dentre os quais são:

[...] fundamentais os aportes da teoria da educação, incluindo a autocompreensão dos processos subjetivos da construção da professoralidade docente. Compreender essa pluralidade de exigências pressupõe assumir a docência como ação complexa que requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos. (CUNHA, 2018, p.10).

Nesse sentido, a docência universitária é caracterizada por uma complexidade em que o aprender se torna uma via fundamental para ser mobilizada pelos professores, tendo em vista que são desafiados cotidianamente a mobilizar cada vez mais novos, diferentes e plurais saberes que estejam pautados pela realidade.

Na docência universitária, sempre vão surgindo outros desafios pelas mudanças com que vão sendo operadas na sociedade e, principalmente, nas políticas institucionais que são imputadas à profissão docente nos intramuros da universidade e, sobretudo, na sala de aula.

Os saberes necessários à prática educativa do docente bacharel na Educação Superior são ainda mais desafiantes e complexos, tendo em vista que, desde a sua formação inicial, a supremacia dada foi em uma formação técnica e específica dos conhecimentos relativos às matérias relacionadas a seu curso.

Essas diretrizes contempladas no processo formativo do docente que atua nesta etapa de ensino podem impulsioná-lo a se lançar em busca de novos saberes para poder desenvolver em sua prática pedagógica quando se inserem profissionalmente no âmbito da universidade como docentes.

De modo geral, destaco que “[...] a profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 199).

Com base nessas questões, apontadas pelas respectivas autoras acima, é que acredito que fazem o ensino acontecer e a profissão se desenvolver, ampliando assim as possibilidades de alcance de sucesso no exercício da prática do professor bacharel na Educação Superior.

2.5 Licenciados e bacharéis: diferenças e necessidades formativas

Os processos formativos iniciais, pelos quais passam os professores da educação superior anterior a sua inserção no mercado de trabalho, são tecidos em meio a especificidades e desafios próprios com os quais vão delineando o *corpus* profissional pela preparação pautado por um conjunto de fatores que possam atender às demandas e às emergências da área.

Além do mais, após essa formação inicial, os professores ainda enfrentam uma constante atualização e desenvolvimento de outras tantas aprendizagens e formações continuadas que vão surgindo em decorrência das necessidades e mudanças as quais vão sendo impostas, e ao mesmo tempo imprescindíveis, para exercer a profissão.

Convém elucidar, como proposta desta seção, as diferenças e necessidades formativas inerentes tanto aos professores licenciados quanto aos bacharéis para que possa estabelecer um elo reflexivo e de fundamentação quanto ao papel que exerce cada um, como se configuram seus processos formativos e quais as implicações geradas nesse movimento em relação ao desenvolvimento profissional enquanto uma das questões centrais para se pensar no tema da formação e que faz toda a diferença no alcance da excelência da profissão.

Por isso, um dos aspectos gerais básicos e de importância significativa diz respeito ao que elucidada a literatura acerca da especificidade com que é concebida a prática profissional do professor bacharel na educação superior em vista da construção de sua profissionalidade, a de que:

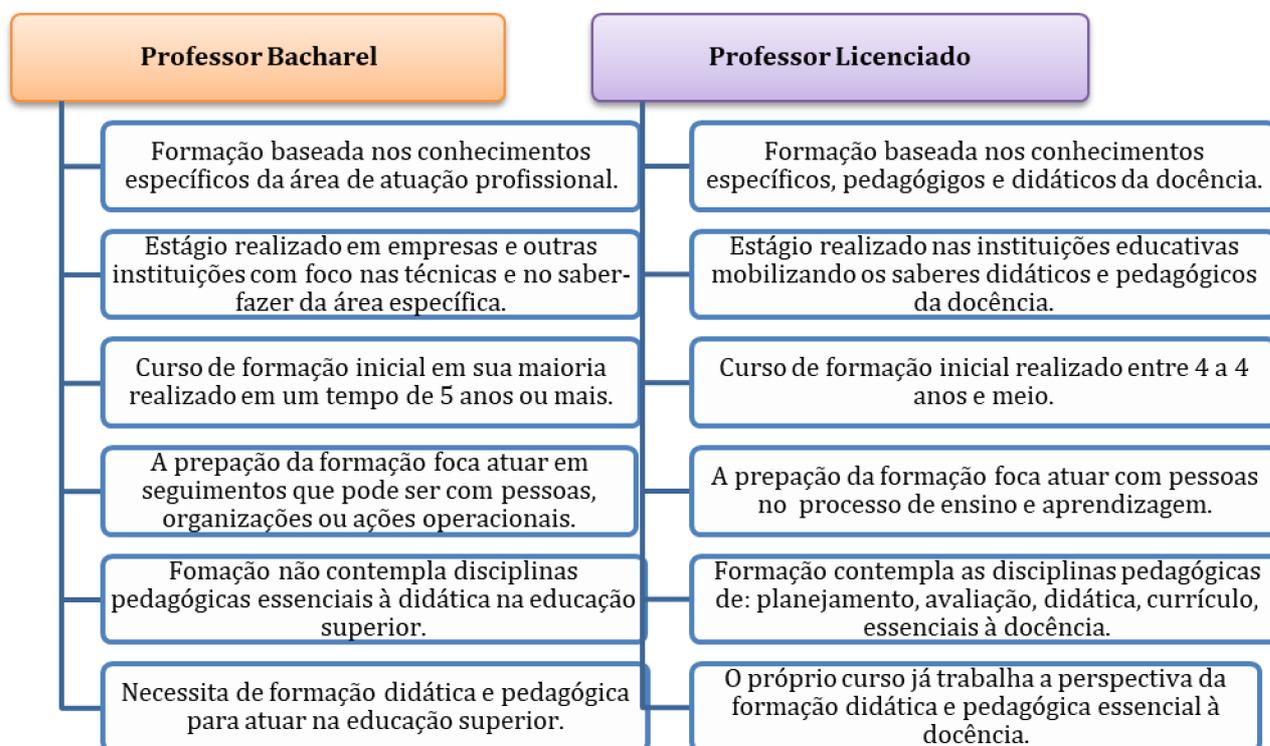
A docência na educação superior: 1) ocorre em uma instituição cuja ação educativa tem como pressuposto a profissionalização do indivíduo; 2) além da ação do ensino em si, opera sobre ela o imperativo da produção de

conhecimento por meio de pesquisa acadêmica e socialização desse conhecimento; 3) o processo educativo com o qual se envolve mobiliza práticas de ensino orientadas ao adulto, cujas contribuições cognitiva, social e afetiva, experiências e orientações ou objetivos são outros que não os do adolescente ou do infante. (PENSIN, 2017, p. 72).

Como se pode perceber, não é qualquer profissional que pode ser professor na universidade, pois é preciso uma formação acadêmica na área, um nível potencial de construção de saberes e fazeres, bem como sua materialização no cotidiano da prática pedagógica, de modo a fazer com que o saber comunicado seja realizado com toda a dinâmica e complexidade que acontece na profissão sob as quais se movimentam inúmeras outras questões, que muitas vezes não estão prescritas ou estabelecidas *a priori*.

Como forma de ampliar as reflexões acerca da especificidade formativa do professor da educação superior, na figura a seguir, apresento um conjunto de princípios diferenciadores que situam a formação entre o professor bacharel e o licenciado:

Figura 03: Diferenças da formação entre o professor bacharel e o licenciado.



Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base em Gil (2018).

Diante da figura acima, vejo que existem muitas diferenças em relação à formação do licenciado e do bacharel, logo, cada processo formativo se constitui em um conjunto de especificidades contemplado no currículo de formação, o qual busca se direcionar para o campo profissional, o que é completamente diferente um do outro.

Ao mesmo tempo em que as questões didáticas e pedagógicas são trabalhadas no curso de licenciatura, focando o futuro professor que estará atuando profissionalmente em sua própria área, o curso de bacharelado preconiza uma formação mais técnica e com conhecimentos específicos da área.

Assim, a formação em bacharelado acaba focando na atuação do futuro profissional em outros tantos espaços e instituições, que poderá não ser só com pessoas, mas também saber lidar com máquinas, organizações e outras questões dessa natureza.

Enquanto isso, os licenciados vão se formando com base em disciplinas da área, e muitas vezes de uma formação multidisciplinar, em que trabalham os diferentes conteúdos e situações práticas cotidianas das instituições educativas, já o bacharel se pauta em uma formação que prega um saber-fazer o qual nem sempre poderá se consolidar em sua prática.

Afinal de contas, como enfatiza Veiga (2014, p. 331), “o docente da Educação Superior precisa ser um múltiplo profissional, para ser capaz de ensinar, pesquisar realizar a extensão e avaliar”. Portanto, ser professor nesta etapa de ensino, requer não apenas uma formação na área didático-pedagógica, mas saber fazer, refletir e agir nas urgências e incertezas que emergem no cotidiano profissional e demandam atitudes, valores e modos de mobilizar os devidos saberes e conhecimentos para obter sucesso em suas ações e suas relações estabelecidas.

De todo o modo, o quadro anterior foi uma tentativa de pontuar as necessidades formativas com que se faz relevante pontuar para o professor bacharel na educação superior, sobretudo, no que se refere à construção de sua professoralidade, como um movimento que está o tempo todo se fazendo e se refazendo no cotidiano da prática pedagógica.

3 O PROFESSOR BACHAREL E A ESTÉTICA DA PROFESSORALIDADE

No presente capítulo, reflito acerca dos processos pelos quais se tece a estética da professoralidade trazendo duas seções. A primeira aborda sobre as subjetividades docentes, ao passo que a segunda alude propriamente à constituição da professoralidade mediatizada pela experiência de professores bacharéis na Educação Superior.

A perspectiva da estética docente, no contexto da constituição da professoralidade do professor bacharel na Educação Superior, é concebida neste texto como uma dimensão de produção de subjetividades pautada por uma criação e (re)criação de saberes, experiências e conhecimentos que estejam relacionados tanto à dimensão pessoal como profissional na composição da prática pedagógica cotidiana, focando no êxito e qualidade do trabalho realizado.

Ao pensar por esse prisma, invoco fundamentações alicerçadas no âmbito da filosofia a partir dos autores Rancière (2004), Pereira (2016), Deleuze (2012) e Foucault (2004/2010) para situar a questão da estética do ponto de vista de suas concepções e implicações formativas e transformadoras do sujeito, definido, aqui, como o professor bacharel da Educação Superior.

Assim, trazer o tema da estética para o campo de estudo do professor bacharel faz todo o sentido, uma vez que sua didática é posta muitas vezes em discussão. Além do mais, estudos que tematizam essa perspectiva em torno desse sujeito representam profícuas possibilidades para compreender o campo profissional com vistas a potencializar a formação docente. Penso que esse docente pode produzir uma estética na docência a partir do momento em que mobiliza conscientemente um conjunto de fatores que estão relacionados ao fazer e ao pensar sua prática pedagógica, mas, sobretudo, a si próprio como matéria prima a ser elaborada.

Isso implica pensar no processo de legitimação do ser e fazer-se professor bacharel na constituição de sua experiência profissional na educação superior. Trajetória configurada em meio à pluralidade de saberes e fazeres que se aliem às dimensões já relacionadas. Logo, legitimar a profissão passa, prioritariamente, por um comprometimento que exigirá diferentes ações, reflexões e esforços em busca da consolidação e da carreira profissional na comunidade de pares na qual está inserido.

Para esses professores bacharéis, as pesquisas com esse público demonstraram que:

[...] a docência se torna legítima a partir do momento em que a experiência profissional auxilia a desenvolver saberes que o auxiliem a agir como professor. Ela possibilita que eles “dominem” o processo de desenvolvimento desta atividade, de modo que subjetivamente seja plausível a forma como exercem a profissão. (OLIVEIRA, 2011, p.132).

Nesse sentido, é pela experiência que os professores vão tecendo modos de ser, fazer e saber de si e da profissão caracterizando, assim subjetivamente, o professor que é ou está construindo em função de um complexo conjunto de relações estabelecidas, da aprendizagem profissional da profissão e dos conhecimentos que potencializam sua formação e profissão.

Em vista disso, é sobre esses aspectos da subjetividade do professor que me debruço a fazer uma reflexão na seção a seguir focando o olhar para o professor bacharel na Educação Superior.

3.1 Tecendo subjetividades na profissão docente

A ideia de subjetividade nesse texto parte do princípio de uma criação como processo de singularização que diferencia um sujeito de outro tramada por uma marca de si em sua existência. Posto isso, reflito que produzir uma subjetividade é produzir uma diferença que o sujeito efetua em função dos modos de ser, compreender-se e estar imerso em um contexto plural e multifacetado.

Trazer a reflexão sobre a subjetividade parte do princípio de fazer articulações com o que poderia correlacionar-se com o ser e fazer-se docente, em processos de constituição da experiência, que traz uma marca e uma singularidade que se efetua em cada pessoa e professor que está sendo o sujeito.

Minha compreensão de subjetividade está em consonância com as reflexões foucaultianas, segundo a qual “[...] eu chamaria de subjetivação o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si” (FOUCAULT, 2004, p. 262). Ao pensar por esse prisma, o que caracteriza a subjetividade em um profissional, nesse caso o professor, é o modo de ser que pode se diferenciar de qualquer outra pessoa.

Assim, cabe endossar a ideia de subjetividade pelo fato de que esta faz muita diferença nos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência agregando valor e contribuindo, substancialmente, para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, num vir a ser o que não se é ainda, que é essencial na perspectiva da constituição da professoralidade.

Diante do exposto, corroboro a reflexão conceitual de que “[...] a subjetividade é um estado de ser que responde a uma articulação multidimensional de forças vitais (vivas e revitalizadas), em uma determinada circunstância.” (PEREIRA, 2016, p. 110).

Portanto, ser o que se é ou está sendo é um conjunto de fatores que vai delineando ao longo da existência do sujeito, e que o torna único, tornando-se um único de si mesmo, ou seja, tornando-se uma pessoa e profissional que não se pode transferir para outrem suas habilidades, características, experiências e modos de ser e fazer a prática pedagógica.

No entanto, cabe problematizar as subjetividades que não são resultados de processos de criação ou invenção de si, mas se constituem nas dinâmicas de correlação de forças emanadas do capital e do perfil de sociedade em que vive o sujeito. São processos exteriores que buscam em essência e modelo esse sujeito. Ou ainda como melhor aponta a literatura a esse respeito,

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 33. Grifos dos autores).

Ao mesmo tempo em que o sujeito busca adotar um modelo de ser preconizado pelas instâncias hegemônicas, sociais e impostos pela economia dominante, há outros modos de se constituir, nos quais alguns rechaçam esses modelos, passando a efetuar marcas de si e, pelo que considera fazer sentido, atribui significados a sua existência. Esses atravessamentos que se efetuem na vida do sujeito, digo, das forças instituídas hegemonicamente, buscando estabelecer parâmetros para ser pessoa, profissional e outros modos de ser. Isso me faz lembrar da contribuição dos estudos foucaultianos e da reflexão produzida por Maurício dos

Santos Ferreira (2015) que, em sua tese de doutorado em educação, leva-me “[...] a pensar em movimentos sobre nós mesmos na busca de uma subjetividade divergente” (FERREIRA, 2015, p.102).

Tal movimento depende em muito não somente do lugar que ocupa o sujeito, mas também de sua formação humana, pessoal, cultural, política, educacional e de outras tantas esferas e dimensões, como da sociedade em que está imerso. Portanto, existem tantos processos de enquadramento e formação do sujeito quanto há modos outros que não existem e vão sendo criado por cada um dependendo dos inúmeros fatores que lhes perpassam, em que acredito, no que pode ou empreende mobilizar diante da vida, existência e inúmeros contextos e possibilidades em que possa se lançar e aventurar-se.

Deste modo, nesse afã de instituir perfis e modos de ser, caracteriza-se uma forma discrepante com a perspectiva de tessitura de subjetividade aqui defendida, ou seja, de constituir a professoralidade docente pelas estéticas da existência tramadas em uma subjetividade do professor bacharel na educação superior. Por isso, para combater esse engessamento de formas e modos de ser sujeito de ser professor, vejo que uma via louvável é contrapor-se a esse ditame vertical instituído pelo sistema socioeconômico fortemente provocado pelo capitalismo. Urge, assim, a necessidade de inventarmos processos para “[...] deslocar, desnaturalizar, a verdade assentada sobre a subjetividade.” (FERREIRA, 2015, p. 102).

No contexto da problematização da constituição da professoralidade do professor bacharel na Educação Superior, advogo em favor da defesa de que a subjetividade pode se configurar não no âmbito de um perfil ou identidade pré-definida e fixa, “[...] mas, o de um exercício de si sobre si mesmo do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2004, p. 265).

Longe de esquemas clássicos de sujeito, parto do princípio de uma estética da existência que vai se compondo numa multiplicidade de acontecimentos em correlação de forças. Aqui, o sujeito não se prende ou fecha-se em uma “redoma de vidro” sem a possibilidade de se permitir a outras múltiplas experiências. Efetiva, assim, modos de ser, fazer-se e refazer-se em função do universo multifacetado em que vive. Subjetividade implica movimento, envolve transformações e se relaciona a incertezas e instabilidades que, justamente por apresentar essas características, vão imprimindo outros tantos modos de ser.

Tecer subjetividades no tocante ao professor bacharel na educação superior trata-se, pois, de fazer emergir outros modos de ser sujeito, comportar-se, sentir-se, mas ao mesmo tempo de pensar, repensar e estar “disponível” às mutações que surgem como condição de aprendizagem, ou seja, construir subjetividades é,

[...] Vir a ser, essa é a essência do sujeito. Alcançar formas temporárias, contextualizadas, resultado de movimento de reorganização das suas próprias marcas, reatualizadas por acontecimentos que produzem estados diferentes de ser. Ser o ainda não sido, diferir. (PEREIRA, 2016, p. 112).

Logo, não há apenas um modo de ser sujeito em toda a sua vida, muito menos em se tratando do percurso trilhado ao longo de sua carreira profissional no caso do professor. Há diferentes perfis e modos de ser que vão emergindo ao longo do tempo, conforme suas leituras, seus aprendizados, construção de conhecimentos e tantas outras interações e conexões que vão amplificando e reverberando no próprio sujeito.

Ao tocar nesse tema, a partir da teorização foucaultiana, é incontornável articular subjetividade à noção da ética e do cuidado de si. Destarte, deixe-me expressar de outro modo: de uma estética da existência. Por quê? Pelo fato de que o sujeito vai se constituindo, mobiliza atitudes, valores, saberes e práticas que possam contribuir na tessitura de suas subjetividades, preocupado com o que poderá se refletir em sua prática pedagógica, em sua profissão, ou melhor:

Não é possível cuidar de si sem se conhecer. O cuidado de si é certamente o conhecimento de si – este é o lado socrático-platônico – mas é também o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições. (FOUCAULT, 2004, p. 269).

Conhecer-se ou buscar tal proeza é uma condição não somente necessária como fundamental para o professor de forma geral e para aquele que atua na Educação Superior de forma específica. Trata-se de outras possibilidades formativas na direção da constituição da professoralidade nos vários níveis de profundidade de si. Nesse sentido, vejo como fundamental o cuidado de si, pois trata-se de um zelo pela aprendizagem, pela formação e pela profissão que, no caso do professor, contribui potencialmente para a efetivação de desejos, prazeres e transformações possíveis e fundamentais capazes de significar, dar substancialidade e sentido ao que pensa e faz buscar o fazer docente em sua vida e profissão. Por isso, “[...] o cuidado de si aparece como uma condição pedagógica, ética e também ontológica

para a constituição do bom governante. Constituir-se como sujeito que governa implica que se tenha se constituído como sujeito que cuida de si.” (FOUCAULT, 2004, p. 278).

Em outras palavras, a ideia da constituição da professoralidade é um modo outro de tecer subjetividades que vai sempre dando lugar a novos modos de ser do sujeito, que não cessa os movimentos de composição e recomposição de si em função das transformações ocorridas na vida, na formação e no desenvolvimento profissional docente. Portanto, o sujeito que não se permite transformar nas dinâmicas que surgem em sua vida, não renova sua prática. Daí o necessário investimento em si, que se consolidará para com o outro, sendo este outro para o professor o seu aluno que faz parte do processo educativo e pedagógico sob a mediação do docente e as interrelações produzidas nesse processo entre ambos. Uma das grandes questões diante desse processo é refletir e problematizar qual racionalidade orienta o sujeito em sua formação. Eis, aqui, uma das unidades a serem analisadas em minhas futuras análises. Indo ao encontro dessa reflexão, recupero uma brilhante citação de Pereira (2016, p. 93) em que o autor define que:

[...] A subjetividade é o resultado do exercício individual de busca de satisfações, sem preocupar-se ou invejar os outros, isto é, cada indivíduo deve buscar construir seu prazer cotidiano em função de seus gostos, preferências, vontades e necessidades”.

Portanto, ser sujeito e estar na condição de docente como vida e profissão implica lançar-se às inúmeras intempéries e acontecimentos que atravessam a existência, o desenvolvimento profissional e, ao mesmo tempo, as questões pessoais que movem as ações, decisões e escolhas que fazem a diferença na produção e agenciamento de subjetividades do professor bacharel.

Assim, constituir a subjetividade do professor bacharel implica, entre outras questões: 1) existir enquanto sujeito e profissional trazendo a sua marca; 2) resistir aos modelos e protótipos de ser pessoa e professor impostos pela força do capital e as forças instituídas hegemonicamente; e 3) reexistir em função de outras tantas possibilidades de ser e fazer-se pessoa e professor continuamente nas múltiplas (re)conexões consigo e com o outro.

Posto isso, acredito ser este movimento uma via indispensável de transformação do professor, na tessitura de uma subjetividade que se compõe na

constituição da professoralidade docente em profunda mutação constante. Assim, na próxima seção, trago essa questão de um modo mais aprofundado.

3.2 A estética da professoralidade

Ao trazer a ideia da estética no campo da formação e desenvolvimento profissional de professores bacharéis na educação superior, cabe refletir em que dimensões essa estética se configura e quais seus efeitos de sentidos nesse processo.

Para tanto, irei abordar a perspectiva estética em uma dimensão mais geral, situando-a no campo da arte e depois articularei com a ideia de uma estética da existência como composição de uma subjetividade relacionada à constituição do sujeito que o torna singular.

A partir dessas duas dimensões que expressei acima, ressalto que as reflexões nesse texto se fundamentam pelos princípios filosóficos de Marcos Vilela Pereira (2012; 2016), pelos estudos foucaultianos (FOUCAULT, 1985; 2004; 2016) e Rosa Maria Bueno Fischer (2009), articulando-se com Deleuze (2012) e Rancière (2005), entre outros.

Em relação a Deleuze (2012), torna-se fundamental pensar que a dimensão estética se torna um processo de fabricação do sujeito como agenciamento de subjetividades, no qual cada um produz a si mesmo conforme a capacidade de criar que materializa em suas ações cotidianas. Quanto à Rancière (2005), concebe-se a estética como uma perspectiva política cotidiana em que acontece a fusão da arte com a vida, de tal modo em que o sujeito possa compor uma experiência irrepetível e capaz de produzir sensibilidades e acontecimentos no bojo da coletividade que se reverbera em tantas outras dimensões pessoais e subjetivas.

Já para Foucault (2004), a estética situa-se no âmbito do sujeito e reflete-se no cuidado de si como uma ética da existência em que o sujeito se produz com o outro praticando uma arte que se compõe em subjetividade. Esse movimento de produzir-se sempre em diálogo com o outro como um modo outro de existência se consolida em um processo de “[...] um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser.” (FOUCAULT, 2004, p. 265).

Por sua vez, Pereira (2016) nos provoca a pensar uma perspectiva de estética para além do conceito clássico de epistemologia do conhecimento enquanto disciplina e área científica. Situa essa dimensão como uma estética da professoralidade em que emerge a capacidade inventiva e produtora de sentidos e significados do sujeito em seu universo plural-singular, isto é, o modo como se tece uma microestética no universo específico do sujeito “que se refere ao modo como cada indivíduo se organiza enquanto subjetividade” (PEREIRA, 2016, p. 81).

Uma discussão sobre a estética nos remete ao âmbito da arte como produção de uma singularidade que possa se diferenciar de outras dimensões, tornando-se, assim, um efeito ainda não visto ou de impactos para os olhos de quem a vê. Isto é, a estética pode se revelar na beleza do que se apresenta com caracterizações de produzir uma experiência ainda não vivida.

Segundo Pereira (2016, p. 107-108), “[...] a Estética é um setor da Filosofia, ambas entendidas em forma disciplinar conceitual mais ampla e formal”. Por outro lado, cabe explorar um pouco mais o sentido do que vem a ser estética, a partir dos princípios do que concebe o francês Jacques Rancière. Para o pensador, é preciso

[...] elaborar o sentido mesmo do que é designado pelo termo estética: não a teoria da arte em geral ou uma teoria da arte que remeteria a seus efeitos sobre a sensibilidade, mas um regime específico de identificação e pensamento das artes: um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia da efetividade do pensamento. (RANCIÈRE, 2005, p.13).

Estética, portanto, é produzida no âmbito de uma experiência singular e subjetiva em que se atualizam e constroem-se modos de ser e fazer-se pela experiência e pelos atos como identificação que imprime em cada sujeito. Diante dessas considerações, convém, então, questionar: como é possível produzir uma estética da professoralidade do professor bacharel na educação superior? E quais desafios e dificuldades se colocam na constituição de estética professoral diante da complexidade do trabalho docente e dos múltiplos atravessamentos que perpassam a vida, a profissão e as lógicas institucionais que se materializam no saber e no ser, bem como no fazer deste profissional bacharel em seu cotidiano?

Posto isso, penso que urge situar o núcleo do trabalho docente na educação superior, qual seja: o processo de ensino e aprendizagem. Por meio deste, materializa-se todo um complexo de saberes, fazeres e saberes-fazeres que giram

em torno da pedagogia e da didática. No caso específico do professor bacharel, demanda um maior esforço, preparação e desenvolvimento em vista dos princípios epistemológicos dominados por esse sujeito antes de adentrar ao espaço da sala de aula como docente.

Isso me remete à posição defendida por Almeida (2012, p. 81) no que pese à articulação entre teoria-prática como elemento fundamental para a constituição enquanto docente. Detalha a autora que se trata de:

[...] um processo formativo sustentado na articulação teoria-prática, no qual o professor cultive a capacidade de olhar para si, para o ensino e para a aprendizagem como uma ação dinâmica, viva, contextualizada e transformadora, ou seja, como uma prática social complexa (ALMEIDA, 2012, p. 81).

Para que isso aconteça, digo, para que essas ações possam se tornar uma realidade concreta, é preciso acima de tudo abertura do professor bacharel às mudanças e constantes aprendizados, até mesmo para que possa ressignificar constantemente suas práticas pedagógicas. Portanto, a estética na professoralidade do professor bacharel na Educação Superior⁵ passa necessariamente por uma tomada de consciência do próprio sujeito no que diz respeito a se perceber em sua prática profissional, tendo muitas vezes que usar de sua capacidade reflexiva como a de inventividade e de criação, já que são aspectos fundantes da construção de uma estética na docência superior.

Como bem salienta Deleuze (2012, p.100), “o sujeito inventa, ele é artificioso. E esta dupla potência da subjetividade: crer e inventar”, as quais penso corroborarem a construção de uma estética da professoralidade do professor bacharel na educação superior.

Diante da citação apresentada, penso que, quando se lança em processos de criação ou recriação de saberes, fazeres e metodologias diversas, dinâmicas e criativas no contexto da prática pedagógica, o professor bacharel está tecendo uma subjetividade que certamente se diferenciará de um outro professor, tendo em vista que as experiências são irrepetíveis, intransferíveis e singulares. Daí, produz uma marca que o caracteriza como o professor que é ou estar sendo, tendo, portanto, características próprias da docência, da personalidade e da profissionalidade.

⁵ Compreendo que esse processo da estética da professoralidade poderia ocorrer com todos os docentes, nos diferentes níveis, etapas ou modalidades de ensino; porém, dou centralidade, neste texto, ao professor bacharel por ser o foco da presente investigação.

Por isso, defendo as atividades criativas, uma vez que elas podem suscitar outras tantas emoções e modos de compor outras tantas estéticas no cotidiano da professoralidade, ou seja:

[...] as atividades criativas são aquelas que propiciam uma experiência de inteireza, de plenitude, algo em que o sujeito está envolvido por inteiro em sua multidimensionalidade e que exige certa flexibilidade estrutural de pensamento, de ação, de fluência cognitiva, espiritual, psicológica ao lidar com um objeto ou ao vivenciar determinado processo. (MORAES, 2015, p. 171-172).

Ao materializar saberes e fazeres criativamente na prática pedagógica, o professor bacharel acaba dando lugar a outras aprendizagens ampliando o leque de saberes e fazeres que dão legitimidade a um outro modo de ensinar e colocar-se enquanto profissional da educação. Nessa direção, ousou esboçar algumas dimensões do fazer docente inspiradas em Antônio Carlos Gil (2018), dimensões essas que considero serem constituidoras da estética da professoralidade do professor bacharel na Educação Superior. Assim, delinhei os seguintes princípios que se correlacionam mutuamente, quais sejam:

- O professor na relação consigo próprio.
- O professor na relação com os conteúdos.
- O professor na relação com os métodos de ensino.
- O professor na relação com os seus alunos.
- O professor na relação com os seus pares.
- O professor na relação com a cultura institucional.
- O professor na relação com sua formação permanente.
- O professor na relação com a organização da aula, dos tempos e espaços de ensino e aprendizagem.

Cada uma dessas dimensões mobilizam uma complexidade de saberes, experiências e conhecimentos que colocam o professor em contato consigo próprio em termos de reflexão e tomada de consciência do que pensa e faz. São, portanto, aspectos indissociáveis do trabalho docente. Por mais que possam parecer óbvios, muitas vezes não são percebidos nem considerados no cotidiano da prática pedagógica, principalmente, pelo professor bacharel que acaba recebendo, em

muitos casos, uma formação docente instrumental como denunciam Almeida (2016) e Pimenta e Anastasiou (2014). A preocupação desse docente gira, nesse caso, em torno da tarefa de desenvolver técnicas, explicitar os conteúdos de ensino relativos às áreas do conhecimento específico, saber conduzir dinâmicas e ferramentas analógicas ou digitais.

Penso ainda que as dimensões as quais elenquei apontam para uma perspectiva singular e ao mesmo tempo subjetiva. Cada um as produz de modo muito específico em sua prática e com as diferentes intensidades que revelam as diferenças entre um professor e os demais.

A ideia principal de uma estética da professoralidade para o professor bacharel na Educação Superior é conseguir fazer com que sua prática seja efetivada por um sucesso que é permeado pelo que faz, pelo que pensa e como encara a sua realidade pessoal e profissional na docência nesta etapa de ensino. Para todos os efeitos, pensando no âmbito da filosofia, vejo que uma estética da professoralidade se constitui por meio de “[...] atos estéticos como configurações da experiência, que ensejam novos modos de sentir e induzem novas formas de subjetividade política.” (RANCIÈRE, 2005, p. 11).

Essas subjetividades são produzidas pelo professor bacharel na educação superior por meio de uma microestética que, como salienta Pereira (2016), vão se consolidando, paulatinamente, nas experiências pelas quais cada sujeito se lança, de forma singular, a produzir ou é implicado pelos acontecimentos que lhes afetam.

E é claro, situar a subjetividade como uma questão central em que se diferencia um sujeito do outro, principalmente do professor bacharel na docência superior, implica inventar, usar de sua criatividade e criar outras tantas práticas, metodologias e saberes e experiências que fazem de sua prática um modo peculiar de fazer e que produza uma qualidade desejável para aqueles que dela se munem. Daí, o fato de que “[...] inventar é distinguir poderes, é constituir totalidades funcionais, totalidades que tampouco estão dadas na natureza” (DELEUZE, 2012, p. 100), ou seja, é um fabricar no cotidiano outras tantas formas de ser, estar e fazer a prática e a professoralidade que vão se compondo em trabalhos e modos simples, porém, significativos e substanciais da vida e da profissão.

O próprio contexto experiencial, portanto, vai mostrando possibilidades outras de construir a professoralidade com base na realidade existente, em que vão se descortinando aprendizados intensivos e transformações plausíveis que muitas

vezes, na formação inicial, não foram possíveis construir e aprender que, por isso mesmo, a cultura a qual estão imersos os professores amplia horizontes fundamentais para materializar práticas que poderão ser muito úteis para o seu sucesso pessoal e profissional.

Para além de olhar a estética apenas como uma visão hegemônica, arraigada nos princípios de uma visão clássica sobre contemplar o que é belo ou o artístico, penso que é possível situar a dimensão da estética do sujeito a partir de uma produção de si, o que implica uma construção de subjetividade.

Diante do exposto, cabe elucidar a provocação reflexiva que nos faz Pereira (2012) sobre o sentido histórico de como era concebida a arte enquanto atividade estética marcada por uma visão clássica, o que o autor vai demonstrando, ao longo do tempo, por meio da apresentação das diferentes perspectivas de se pensar em como a arte era voltada em cada espaço-tempo conforme declara na citação abaixo:

Na antiguidade, o campo da arte circundava as noções de imitação e beleza, passando pela sua utilização como elemento decorativo. No auge da modernidade clássica, a arte aproximou-se da sublimação, do sublime. Na contemporaneidade, aderida antes ao conceito do que ao seu conteúdo expressivo estrito, a ideia de arte ampliou-se e ultrapassou os limites da inteligibilidade. Alcançou o patamar em que tratamos de diferentes formas de racionalidade em situação de simultaneidade e contingência e, portanto, caem por terra as iniciativas de circunscrever a arte às formas mais tradicionais ou universais de racionalização. (PEREIRA, 2012, p.184).

Como se pode perceber, muitas mudanças foram ocorrendo ao longo da história da humanidade e, em decorrência destas, novos estilos e modos de arte foram emergindo, bem como os conceitos e concepções da atividade artística foram se produzindo. Por isso, já não faz mais sentido pensar a arte ou a atividade estética nesse contexto, como arraigada aos preceitos universais e hegemônicos concebidos pelo modelo ocidental grego de belo e estético como fora pensado por muito tempo.

Do modo como a estética é concebida, empreende-se um esforço de pensá-la como um conjunto de forças singulares que emana do sujeito criador de um determinado contexto, realidade ou objeto, os quais lhe produz e é produzido nos movimentos de produção de si no contexto em que vive e desenvolve suas experiências formativas, pessoais e profissionais.

Talvez seria bem mais potencial situar a atividade estética como uma possibilidade de criação que vai modificando o sujeito e dando outras dimensões que o faz criar em função dos acontecimentos que se processam em sua existência

e vai mostrando determinados caminhos para se enxergar pelos percursos trilhados em sua vida, formação e profissão.

Algumas experiências plausíveis de pensar o campo da arte como atividade estética podem ser retratadas pelo conceito de *microestética* com que reflexivamente apresenta Pereira (2016) e faz todo o sentido para a discussão que estou empreendendo aqui, ou seja:

[...] A microestética é a institucionalização de formas atualizadas de viver a processualidade de estados radicais de ser (nomeados como o belo, a beleza, a criatividade, enfim). A microestética é a prática de arranjo e orquestração do coletivo de forças vivas que atravessam uma existência singular. (PEREIRA, 2016, p. 81).

Em outras palavras, a microestética seria o conjunto de experiências singulares que acontece ou é fabricado pelo sujeito em seu cotidiano, tal como é produzido, sem imposições de um sistema ou uma correlação de forças como algo impositivo e hegemônico, mas algo que parte da própria experiência, conhecimento e formação do sujeito pelo que pensa, sabe e entende como arte, como possibilidades criativas de fazer emergir uma estética.

Assim, trazendo algumas reflexões de estudiosos foucaultianos, corroboro a atividade estética configurando-a como uma perspectiva produzida pelo sujeito, o que implica considerar uma “[...] formação assumida como uma escolha da própria existência, como busca de um estilo de vida, de um cuidado consigo, que de maneira alguma poderia ser identificado com o culto narcísico de nossos tempos.” (FISCHER, 2009, p. 95).

Trata-se, pois, de fazer com que o sujeito se perceba como ator e autor de processos de criação e recriação de saberes, fazeres e processos formativos que vão sendo produzidos ao longo de sua existência como uma condição tributária e inerente à condição de ser humano que é, que se torna incompatível com as outras espécies, além de intransferível como uma característica singular que o diferencia de outrem.

Cabe elucidar a contundente reflexão que me provoca a pensar Marcos Vilela Pereira (2012) ao aprofundar as contribuições que têm a ética e estética da existência do sujeito como marca de uma construção subjetiva e que se efetua enquanto um processo de criação estética ou como melhor o autor me auxilia na formulação desse pensamento a partir da afirmação de que:

Para que se possa viver uma experiência estética, antes de tudo, é preciso assumir uma atitude estética, ou seja, assumir uma *posição*, uma postura que constitua e configure nossa percepção. Não como uma intencionalidade, uma premeditação, uma antecipação racional do que está por vir, mas como uma disposição contingente. (PEREIRA, 2012, p. 186).

Diante do exposto, penso que fazer arte, produzir estéticas implica um fazer artesanal que emerge na própria condição existencial, criativa como construto de consciência do sujeito. Trata-se de uma atividade oriunda de processos reflexivos, críticos que o impulsiona a romper com modelos clássicos ou verticais de desenvolvimento da atividade artística, que lhe constitui numa infinidade de aprendizagens, transbordamentos e desperta sensibilidades, emoções e formação.

Vejo que a perspectiva da dimensão estética tem uma relação intrínseca com a obra de Michel Foucault, ao situar a estética da existência do sujeito como uma composição de subjetividades, que o faz diferenciar-se diante de outras pessoas em sua existencialidade.

No estudo desenvolvido por outros estudiosos foucaultianos, percebi as contribuições das reflexões do filósofo francês, que tem trazido modos outros de pensar a realidade, a produção do conhecimento e a própria pessoa como pesquisador na atividade estética de produzir a sua realidade e a escrita científica. Algo que reflete essa perspectiva pode ser elucidado nas palavras da autora a seguir em que os contributos de Foucault se traduzem no que ela designa de que:

Trata-se de uma dimensão nova em sua obra: deixar que o político seja também impregnado por indagações éticas e, nesse caminho, pensar na possibilidade de um trabalho sobre si mesmo para além de assujeitamentos, na direção de uma estética da existência. (FISCHER, 2009, p. 94).

Mediante o exposto, penso que o próprio sujeito produz uma estética de sua existência com base no que considera pertinente e importante criar ou produzir de si, tanto em função do que acontece em sua vida, como também do que empreende ou mobiliza de saberes, fazeres e pensares de si, do outro e do que faz em sua vida, formação e profissão.

Aqui, a contribuição foucaultiana se fortalece, pois, produzir uma estética da existência demanda um esforço do sujeito que se articula com o outro, com o social, o ético, político e cultural. Recorro ao filósofo francês que me ajuda a pensar essa questão reforçando que “o cuidado de si é ético em si mesmo; porém implica

relações complexas com os outros, uma vez que esse *éthos* da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros.” (FOUCAULT, 2004, p. 270).

Seria a atividade estética um modo de situar o sujeito como produtor de uma ética e estética de si com o outro no meio em que vive e a partir das relações estabelecidas na cultura? Acredito que sim. Daí a importância de uma estética da existência, como bem me faz refletir Foucault (2004) pelos seus escritos, que o cuidar de si, também se reflete em um modo de fazer com que o sujeito se perceba na atividade existencial de produzir outros sentidos e implicações formadoras, como no âmbito de aprendizagens e conhecimentos em diferentes prismas e dimensões de sua existencialidade, aspectos esses corroborados pela estética da existência, por uma produção de subjetividades.

Vemos, com isso, que a concepção e o entendimento de arte na atividade estética foram se ampliando consideravelmente com a qual compreendo ser: daquela em que o sujeito vai criando, diante do mundo que o cerca, do que faz sentido em sua existência. Afinal de contas, o campo da estética parte não só do olhar de quem vê, mas também de como sente e reverbera no sentido à dimensão do estético, da beleza e da criatividade como condição intransferível e singular que o caracteriza e o marca como tal.

Por isso, cabe recuperar o pensamento foucaultiano, que tanto tem contribuído para eu pensar a estética não vindo de uma escala externa, mas, pelo contrário, emanando do interno, do subjetivo e, portanto, singular que tece o sujeito em suas experiências de vida, da formação e do desenvolvimento profissional em que está imerso, a partir de uma estética da existência que leva a situar a ética nesse processo. Assim, dentro do contexto da estética da existência, penso que:

[...] O *éthos* também implica uma relação com os outros, já que o cuidado de si permite ocupar na cidade, na comunidade ou nas relações interindividuais o lugar conveniente – seja para exercer uma magistratura ou para manter relações de amizade. Além disso, o cuidado de si implica também a relação com um outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade. Assim, o problema das relações com os outros está presente ao longo desse desenvolvimento do cuidado de si. (FOUCAULT, 2004, p. 271).

Nesse sentido, refletir acerca da estética, no contexto como venho pensando nesse trabalho, condiz com a atividade de situá-la enquanto uma estética da existência como um cuidado de si, na acepção foucaultiana, já que os processos

formativos da aprendizagem e do desenvolvimento do sujeito implicam uma busca e um debruçar-se por modos outros de construção de si na atividade trilhada focando a melhoria e a promoção de outras tantas aprendizagens e formação no decurso da existência.

Diante das reflexões empreendidas, questiono: qual o sentido de pensar o cuidado de si no âmbito de uma estética da existência focando as estratégias e experiências que constituem a professoralidade de professores bacharéis na Educação Superior tal qual se propõe neste trabalho?

Vejo que quando adentram ao campo profissional, os professores bacharéis vão aprendendo um conjunto de saberes, conhecimentos e aprendizagem que possam permitir a mobilização destes no cotidiano do desenvolvimento profissional. Mas, diante disso, qual o diferencial desse cuidado de si no ser e fazer-se professor como atividade artística e estética?

Penso que seja, exatamente, o modo como cada professor vai se constituindo como docente, seja em seu jeito de falar, na sua didática, nos processos relacionais estabelecidos com seus pares, os estudantes e outros sujeitos, como planeja, avalia e mobiliza seus saberes entre outros aspectos.

Situar a perspectiva da professoralidade no campo da profissão docente é transitar em um universo no qual não se tem verdades prontas, fechadas e acabadas, mas mergulhar em um arquipélago de incertezas que vai apresentando descobertas, efetuação de sentidos e constituição de subjetividade pelas dinâmicas formativas da aprendizagem e do desenvolvimento profissional ao qual o professor se lança ou que chega em sua vida-formação-profissão. E é acerca desse constituir professor pela estética da professoralidade que o próximo tópico irá se debruçar em discutir.

O conceito de arte ligado a estética se amplia consideravelmente caso ponha em pauta a dimensão da docência como perspectiva do que pensa, faz e transforma a realidade do professor engajado em seu desenvolvimento profissional e como se transforma esse sujeito mediante a correção de forças e processos de sociabilidades tramadas socioculturalmente.

De certo modo, a relevância de produzir um estudo e reflexão, que levem em consideração a constituição da professoralidade à luz de uma estética da existência em se tratando de professores bacharéis na educação superior, pode representar uma potencialidade e emergir múltiplas descobertas, tendo em vista que transito em

um cenário que vai se compondo, à medida em que o professor vai se fazendo, refazendo e desfazendo.

Daí, resulta o seu caráter de constância e ao mesmo tempo de um vir a ser que não tem um modo pronto e acabado de ser professor, mas sim dinâmicas e interrelações que vão se tornando mutáveis continuamente ao longo das trajetórias e itinerários trilhados pelo docente.

Busco, portanto, nessa parte do texto, produzir reflexões de como o professor vai tecendo a professoralidade mediatizada pelos processos de constituição de subjetividades, como marca de uma produção de si que atesta para uma estética da existência. Assim, penso ser fundamental ter “[...] acesso e desvelamento de processos de produção de si na construção da professoralidade” (PEREIRA, 2016, p. 174) com o qual me proponho fazer.

Antes de aprofundar essa discussão, situo algumas contundentes reflexões que me fazem pensar pelas ideias que tive de Michel Foucault acerca das estéticas da existência com a qual foi delineando-se enquanto uma escolha política que fiz, mas ao mesmo tempo, fez-me encontrar a si no processo de produção desse texto trazendo discussões plausíveis para eu pensar o objeto de estudo dessa pesquisa científica.

Em *O cuidado de si*, Foucault (1985) me ajuda a pensar diferentes modos como o sujeito pode levar em consideração e pensar nas implicações formadoras e promotoras de uma ética e estética da existência, algo fundamental para correlacionar com a constituição da professoralidade:

[...] Ocupar-se de si não é uma sinecura. Existem os cuidados com o corpo, os regimes de saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação, tão medida quanto possível, das necessidades. Existem as meditações, as leituras, as anotações que se toma sobre livros ou conversações ouvidas, e que mais tarde serão relidas, a rememoração das verdades que já se sabe mas de que convém apropriar-se ainda melhor. (FOUCAULT, 1985, p.56-57).

Convém, então, salientar que a estética da existência implica o envolvimento e o comprometimento do sujeito com o cuidado de si a partir de múltiplos vieses, pois antes de ser professor, se é gente, ou seja, o que vivo e experiencio no cotidiano existencial, para além da academia ou das forças e mobilização da prática pedagógica no desenvolvimento profissional, efetua-se na vida e reflete-se em

outros contextos esses estados de ser, estar, fazer, pensar e comunicar o que se pensa, sabe, faz.

A estética da professoralidade envolve, portanto, desprendimento e a compreensão de que aquilo que o professor pensa, sabe e faz é fruto de uma multiplicidade de experiências emanadas de múltiplos contextos que se reverberam no seu saber e fazer professoral. Além do mais, implica mobilizar didaticamente os elementos que julga necessários ou que venham a contribuir no desenvolvimento de sua prática pedagógica, a qual, certamente, poderá se diferenciar de um outro professor por conta da subjetividade, dos interesses, desejos, paixões que possui, como dos conhecimentos, experiências, aprendizagem e formação que construiu e está tecendo cotidianamente.

Esse cuidado de si, como apontou Foucault (1985) acima, que se apresenta em muitas de suas discussões em sua obra, é fundamental para situar a estética da professoralidade, pois ser professor carrega uma natureza mutável da vida e profissão que a todo o tempo vai se modificando o ser que está sendo e outrora não será mais.

Considerando o fato de que tudo muda em uma velocidade acelerada na sociedade, o campo da educação apresenta um cenário multifacetado e em constantes transformações, o que exige demandas e necessidades do professor ir se aprimorando, melhorando suas práticas e provendo outras possibilidades de formação e (auto)formação ao longo de sua carreira, e em si, já que acredito serem princípios que corroboram a ideia de uma estética da professoralidade estar nessa condição e se permitir ao novo, o que surge e poderá se defrontar o docente.

Produzir uma estética no campo da docência, como um componente que se efetua no plano da subjetividade do professor, é empreender uma ousada aventura de abandonar modelos fechados de ser, pensar e fazer a prática pedagógica para conviver ao mesmo tempo com o clássico, o tradicional e o inovador. Trata-se de abandonar determinadas condutas que talvez não estejam em consonância com o perfil dos estudantes, com a cultura institucional e com as dinâmicas operadas na didática professoral.

Em vista disso, produzir uma estética de si em termos de professoralidade de professores bacharéis na educação superior, é defrontar-se com uma ruptura de certos perfis do ser professor em decorrência da didática que aprendeu ou que

adotou, dando lugar a outras tantas didáticas e modos de ser e fazer a prática pedagógica.

Tal como me faz pensar Pereira (2016, p.108), “[...] a experiência estética como experiência radical de si constitui em uma ameaça ao modo de subjetivação burguês, uma vez que abre possibilidades ao exercício da liberdade em sua singularidade.” (PEREIRA, 2016, p.108).

É um modo outro de ir fabricando-se, fazendo-se, que permite ao sujeito não ficar preso às amarras que são postas pelo sistema educacional, social e cultural, muito menos com determinados modelos de ser professor com os quais teve na condição de aluno, pois o momento é outro, a sociedade também, assim como o perfil de estudante e as práticas institucionais se diferem em muitos aspectos no presente em relação ao passado, pois tudo vai mudando vertiginosamente ao longo do tempo.

Um dos grandes desafios postos, quanto à estética da professoralidade, é justamente se abrir a um campo de possibilidades, como um lançar-se para um território de incertezas e instabilidades, abrir-se ao novo que não se sabe o que é, nem como passará a se tornar o que se poderá ser como professor, mas que, por apresentar essas sinuosidades, poderá trazer descobertas que potencializem e ressignifiquem o ser, fazer e saber dos professores em tempos cada vez mais necessários como estes demandados pela ordem do capital e os processos de racionalização do saber e fazer docente.

Ou seja, permitir-se como um sujeito a constituir-se outros tantos de si pelo plano da subjetividade na tessitura da professoralidade torna um desafio grandioso, ousado, ético e responsável. “Assim sendo, o grande trabalho sobre nós mesmos será pensar como nos tornamos o que somos, que discursos nos subjetivam, a que verdades nos amarramos (ou: que verdades nos amarram?)” (FISCHER, 2009, p. 95).

Em se tratando do professor bacharel na educação superior, penso que a ideia de uma estética da professoralidade é muito cara e essencial, tendo em vista que o sujeito se encontra na condição de aprendiz constante da profissão de professor, já que seu processo de formação inicial não foi consolidado numa perspectiva de formação para a docência. Assim, acredito estar em constantes movimentos de constituir-se como pessoa e profissional nesse contexto de exercício da carreira. “[...] Por isso a necessidade de reconhecer-se a provisoriidade de nossa

forma de ser e, de algum jeito, compreender que o desfazer-se e refazer-se contínuo de formas é, digamos, natural” (PEREIRA, 2016, p. 187).

A estética da professoralidade surge em um conjunto de forças que emergem na cultura, no cotidiano existencial e nas práticas institucionais e formativas pelas quais se entrelaçam os professores como possibilidades de contribuição para a melhoria e construção de saberes e fazeres na perspectiva de melhoria da prática pedagógica.

Recupero a reflexão foucaultiana, que me faz entender melhor como o sujeito se constitui como subjetividade a partir de uma estética da existência que nesse texto defendo a proposta de uma estética da professoralidade, isto é, em relação a isso, concordo com Foucault (2004) quando o autor afirma que:

[...] Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de libertação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural. (FOUCAULT, 2004, p. 291).

Assim, o sujeito convive tanto com o que existe quando com o que poderá existir, já que se encontro no mundo dando a sua parcela de contribuição e sendo transformado por ela. Nesse movimento, aprende, forma e se forma, além de deixar muitas vezes concepções, modelos de ser e fazer a sua prática, e que dá lugar a outros perfis de pessoa e profissional.

No contexto educacional, situando o professor bacharel na educação superior, ele lida com uma diversidade de situações e acontecimentos, a qual se reflete e muda constantemente. Alguns desses exemplos podem ser mencionados com o que reflito ser: 1) o perfil de alunos que encontra vai se alterando ao longo da sua profissão, aparecendo outros mais diferentes do que já teve no passado; 2) o modo como o docente avalia e planeja suas aulas e sua prática; 3) as relações que têm com seus estudantes e os processos decorrentes dessa relação; 4) as buscas por melhoria de sua formação construindo outras tantas aprendizagens e potencializando o ser, fazer e saber na docência, entre outros aspectos cruciais.

Quando o sujeito percebe que está na profissão docente, como uma condição de que não está fechado às oportunidades e às possibilidades que estão a surgir, traz um elemento indispensável e necessário para compor outros perfis e modos de

ser pessoa professor, o que faz todo o sentido para dar abertura e tecer uma estética da professoralidade.

Vejo ainda, mediante aos tantos acontecimentos os quais se processam e emergem na vida e profissão do professor, que quanto mais se lançar em busca de nossas possibilidades, melhores serão as chances de contribuir potencialmente no processo de ensino e aprendizagem ampliando-se, consideravelmente, a construção de conhecimentos, aprendizagens e formação, tanto para si, quanto para os estudantes para os quais está na condição de professor.

A estética da professoralidade se compõe, portanto, em um fluxo de acontecimentos, força e desejos os quais se tecem em uma subjetividade tornando-se um diferencial na vida, formação e profissão do professor, o que corrobora seu caráter de potencialidade e contribuição para tecer uma ética, estética e cuidado de si.

Cabe reforçar, portanto, que esse tema da estética da professoralidade não se esgota, ele é necessário e pode ser fundamental quando trazido ao campo de desenvolvimento profissional do professor bacharel na educação superior. Assim, reforço que:

Trata-se, agora, de entender que vir a ser professor é uma escolha, uma diferença na história de um sujeito. Ser professor não é a prática de uma vocação. Não é uma mera habilidade desenvolvida. A professoralidade é a condição de proposição que um sujeito assume como diferença de si, uma escolha em ser agente de desinstalação do que está estabelecido e, ao mesmo tempo, suportar junto o terremoto, o resgate das vítimas e a construção de uma nova cidade. Como já disse em outro momento, a professoralidade traz a condição de ser, ao mesmo tempo, impulso e rede. (PEREIRA, 2016, p. 207).

Assim, só pelo fato de um sujeito escolher a docência como profissão para aquele que possui formação em bacharelado, vejo que subjaz um componente de permissibilidade a aprender outros tantos saberes, conhecimentos e estar na condição de uma formação permanente e aprendizagem de si, embora caiba ressaltar que nesse campo ainda pairam algumas resistências criadas pelos sujeitos. Resistências essas que já foram mencionadas nesse texto, a saber: resistir aos processos de formação continuada; abdicar dos conhecimentos pedagógicos e didáticos buscando se pautar apenas nos específicos de sua área, entre outros, só para citar alguns.

Como uma marca que é produzida por cada sujeito, a professoralidade está sempre em movimento, ou seja, constituir essa professoralidade é algo que vai acontecendo ao longo do tempo e vai entrelaçando cultura pessoal, social, cultural e profissional. Pode ainda se enlaçar com processos criativos na estética de si e, a partir da sua subjetividade, vai se revelando o que outrora não era e não se apresentava, mas que se descobre numa atividade de aprendizagem prática.

No entanto, cabe considerar que a professoralidade não é algo que pode se transferir de uma pessoa para outra, pelo contrário, ela é única, singular e irrepetível. Cada professor bacharel, por exemplo, tem um jeito de ser, um modo de fazer sua prática pedagógica, relações outras estabelecidas com seus pares e com seus estudantes, além do fato de como encara as regras e processos institucionais e deles extrai lições dessas dinâmicas.

Como bem retrata a reflexão filosófica do constituir-se professor bacharel na estética da professoralidade, “[...] cada um deve buscar entender seu próprio processo de produção, apropriar-se dele, instrumentalizar-se e autorizar-se a criar sua própria professoralidade.” (PEREIRA, 2016, p. 224).

É nos movimentos de lançar-se em novos projetos e experiências que o sujeito vai se compondo e desenvolvendo outros tantos perfis e modos de ser pessoa e profissional, os quais contribuem para a materialização da beleza e inventividade da prática pedagógica, do ser professor e das múltiplas relações mobilizadas e desenvolvidas ao longo de sua carreira profissional na docência.

Como estar na condição de professor implica mutações das mais diversas possíveis, tanto nas que ocorrem no professor bacharel na educação superior, quanto no que ele faz com os estudantes nos contextos em que transita, reflito ainda que a professoralidade se reflete e se constitui quando “[...] o que sou é outra coisa daquilo que fui. O que sou é já estar deixando de ser o que vinha sendo e estar já vindo a ser um novo de mim (PEREIRA, 2016, p. 170).

Em suma, a ideia de estética da professoralidade é aquela em que cada sujeito tem a capacidade de criar e mobilizar um conjunto de saberes, experiências e conhecimentos em sua vida, formação e profissão. Ao mesmo tempo, essa estética se constitui no contexto de uma subjetividade em que não há a possibilidade de transferência para outro professor, pelo contrário, efetua-se como uma marca singular de si e com o outro que está a participar do processo formativo.

Do mesmo modo, reflito que uma estética da professoralidade se compõe a partir da criatividade do sujeito em fazer o que faz em sua aula, bem como a forma em que se apresenta enquanto professor, o que mobiliza saberes e fazeres em sua prática pedagógica, além de outras tantas didáticas e modos de empreender no decurso da experiência profissional no magistério.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: A METAPESQUISA EM FOCO

Construir conhecimentos é uma tarefa que envolve uma disposição do sujeito pesquisador, da capacidade que tem de mergulhar e se apropriar de determinados objetos de estudos e depurar soluções de problemáticas por ele criadas. Do mesmo modo, o processo de desenvolvimento de uma pesquisa científica leva em consideração questões nem sempre explicitadas. O mergulho nas realidades pode proporcionar outros olhares e possibilidades para algo a ser pesquisado.

Esse exercício requer não somente a habilidade ou disposição, mas também, a capacidade de crítica, reflexão e problematização, bem como dos instrumentos investigativos de pesquisa.

Desta forma, o pesquisador tem uma responsabilidade que envolve não somente os sujeitos da pesquisa, mas todo um conjunto de elementos que favorecem a qualidade do trabalho realizado envolvendo os instrumentos selecionados, a perspectiva teórico-metodológica e a comunidade científica a qual se pretende alcançar ou compartilhar tal saber, elementos esses que vão conferir confiabilidade ao estudo realizado e, conseqüentemente, a aceitabilidade necessária para a circulação de seus dados e resultados.

Diante do exposto, ressalto que o presente estudo se inscreve no âmbito de uma pesquisa qualitativa no campo educacional do tipo bibliográfica, por meio da realização de uma metapesquisa. Essa metodologia possibilita reflexões e discussões acerca de pesquisas já desenvolvidas focando nos aspectos gerais dos estudos de um determinado campo de estudos. Porém, antes de desenvolver suas bases e apresentar os procedimentos que adotei, é importante caracterizar a relevância da pesquisa qualitativa para o tipo de investigação que realizei.

Acredito que a importância da pesquisa qualitativa reside no fato de tratar uma realidade a partir de inter-relações humanas entre pesquisador e sujeitos pesquisados aludindo ao campo da subjetividade, além de poder trazer outros elementos para ressignificar uma realidade, em função do que os próprios sujeitos revelam de necessidades, problemáticas e desafios a enfrentar.

Desenvolver uma pesquisa qualitativa no âmbito educacional pode representar um processo de construção de outros significados substanciais de um contexto que muda constantemente de um tempo para outro, bem como em função

das mudanças políticas, econômicas, históricas e sociais ao longo do tempo. Isso implica produzir teorizações, construir conhecimentos e contribuir com o desenvolvimento da sociedade. Conforme explicita uma contundente reflexão no campo da pesquisa qualitativa na área de ciências humanas e sociais,

Na pesquisa qualitativa, a qual se apoia nos princípios da Epistemologia Qualitativa [...] a teoria mostra-se como um sistema aberto que, conjuntamente com as representações teóricas mais gerais assumidas pelo pesquisador desde um marco teórico estabelecido, integra localmente as ideias desse pesquisador como o momento empírico particular caracterizador do momento atual de uma pesquisa (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 30).

Assim, torna-se fundamental realizar pesquisa qualitativa no contexto contemporâneo, pois as teorias mudam com o tempo, a sociedade também se modifica e, conseqüentemente, vão surgindo outras tantas abordagens teóricas, metodológicas e epistemológicas que se configuram relevantes descortinar e desenvolver na pesquisa científica.

Deste modo, a pertinência da pesquisa qualitativa, segundo Flick (2009, p. 23), está

[...] na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Eis o que diferencia a pesquisa qualitativa de outras abordagens, que é sua capacidade de (re)orientar e guiar os caminhos da pesquisa com possibilidades de ressignificação ou mudanças ao longo do percurso, além de situar-se no contexto de interações humanas-sociais envolvendo sujeitos, interpretação e diálogos permanentes entre teoria-empíria-metodologia.

Em relação à metodologia adotada, um dos poucos trabalhos que utiliza a metapesquisa, posso citar um autor que tem se debruçado a esse tipo de estudo no campo das políticas educacionais. Trata-se do pesquisador Jefferson Mainardes (2018, 2021) que, inclusive, em recente livro lançado neste ano de 2021, o qual tem como título *Metapesquisa no campo da política educacional* trouxe a referida temática, além de outros textos desse mesmo autor já publicados anteriormente e disponibilizados na internet, bem como aqui discutidos.

Em termos de pesquisas *stricto sensu* em que foi desenvolvida uma metapesquisa, posso mencionar a tese de doutorado em educação elaborada por Carina Tonieto (2018), junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF), tematizada *Características epistemológicas das teses de política educacional no triênio 2010-2012*, bem como a tese de doutorado em Linguística de Mirele da Silva Freitas, produzida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) em 2018.

De acordo com Mainardes (2018), a metapesquisa é o desenvolvimento de uma pesquisa de outras pesquisas já realizadas contemplando um determinado objeto de estudo, área do conhecimento e discussão realizada visando aprimorar o olhar do pesquisador para descortinar outros horizontes e possibilidades diante do já pesquisado.

Nesse sentido, realizar uma metapesquisa no campo educacional é lançar-se a um contexto que pode desbravar outros tantos conceitos, pontos de vistas, procedimentos metodológicos adotados e resultados que podem contribuir para inovar ou dá outros sentidos e significados à ciência e à construção do conhecimento. Conforme elucida Silva e Gamboa (2014), um dos pioneiros desse tipo de investigação no Brasil foi o professor pesquisador da área da educação Sílvio Sanchez Gamboa, que desenvolveu em 1982 esse tipo de pesquisa. Em um texto publicado em parceria, este autor enfatiza que,

[...] Esse tipo de pesquisa, além de desenvolver a crítica como uma das atividades científicas fundamentais, conduz-nos, por esse motivo, a novos conceitos, novas teorias, revisões epistemológicas, destruição de mitos e pressupostos, bem como a elaboração de novas metodologias de investigação. (SILVA; GAMBOA, 2014, p. 53-54).

Desse modo, uma metapesquisa envolve um conjunto de fatores que leva em consideração um estudo epistemológico de uma área do conhecimento com vistas a aprimorar e desvelar outras tantas discussões realizadas nas pesquisas situando, assim, o pesquisador diante do seu estudo.

É no processo de realizar uma metapesquisa que o pesquisador consegue, entre outros aspectos: conhecer as reflexões produzidas na área ou objeto de estudo pesquisado; evitar os desperdícios de tempo auxiliando no processo de construção do conhecimento e interpretação dos dados e resultados da pesquisa;

bem como compreende, interpreta e analisa os impactos, contribuições e inovações que poderão surgir na área pesquisada (FREITAS, 2018).

Por isso, convém elucidar as finalidades desse tipo de pesquisa, que se configura como um diferencial, além da importância do seu desenvolvimento pelo fato de ter sido pouco utilizada no Brasil. Conforme Mainardes (2018, p. 315),

A finalidade da metapesquisa não é julgar os trabalhos ou os autores de forma individual, mas buscar compreender como o conhecimento vem sendo produzido no campo [...], por um conjunto (amostra) de pesquisadores. Tais análises podem trazer dados relevantes da situação da pesquisa no campo.

Nesse sentido, é realizando outras investigações de temas ou assuntos já pesquisados que o processo de construção do conhecimento poderá direcionar outras pistas, reflexões, entendimentos e contribuições em uma área do conhecimento. Portanto, a metapesquisa se situa no contexto de uma pesquisa qualitativa. Cabe salientar que esta é um tipo de pesquisa pouco utilizada no Brasil, sobretudo, em se tratando de estudos desenvolvidos no âmbito de programas pós-graduação em Educação (MAINARDES, 2018).

De acordo com recentes estudos desenvolvidos sobre essa vertente científica, é notório ressaltar que “[...] A metapesquisa, por sua vez, busca analisar, especialmente, os fundamentos teóricos das pesquisas e o significado destes no desenvolvimento teórico do campo do qual as pesquisas fazem parte” (MAINARDES, 2018, p. 306).

Neste sentido, o que realizei nesta dissertação foi trazer reflexões teóricas, conceituais e analíticas que puderam ser tecidas à luz de pesquisas que versassem sobre professores bacharéis na educação superior e como tais estudos aproximam-se ou não da noção de ética da professoralidade.

Assim, nesse último estudo sobre metapesquisa realizado neste ano de 2021 pelo referido autor, ele enfatiza que esse tipo de pesquisa privilegia a análise dos aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa com o objetivo de: a) identificar características, tendências, pontos fortes, fragilidades, obstáculos; e b) contribuir para o fortalecimento das pesquisas do campo, bem como para aumentar os níveis de rigor e de cientificidade, pois as conclusões da metapesquisa podem ser reinvestidas no trabalho científico (MAINARDES, 2021).

Para situar de uma forma mais precisa e compreensível esse tipo de metapesquisa, sobretudo na área da educação, nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, cabe salientar que:

No caso das Ciências Humanas e Sociais, a metapesquisa pode ser utilizada para realizar uma avaliação das pesquisas, identificar características, tendências, fragilidades e obstáculos para o desenvolvimento de um campo ou temática de pesquisa. Em geral, abrange a análise de aspectos teórico-epistemológicos, metodologias, estilos de argumentação, nível de coerência interna, reflexividade ética, etc. (MAINARDES, 2018, p. 306).

Fazer metapesquisa é uma prática complexa, desafiante e demanda um certo esforço para além de outros formatos de pesquisa. Exige-se debruçar sobre outros vários estudos de uma linha de discussão, praticar uma reflexividade diante das leituras feitas e extrair críticas, apontar lacunas ou mesmo discutir a viabilidade, contribuição ou diferença das pesquisas já feitas em uma área para a qual o pesquisador que está produzindo uma pesquisa e para outros contextos que porventura possam contribuir com os resultados do pesquisado.

Sobre a temporalidade pela qual foram priorizadas as pesquisas feitas, realizei um recorte temporal de 10 (dez) anos, entre os anos de 2010 a 2020, envolvendo teses e dissertações na área da Educação. Tal escolha temporal, dá-se pelo objetivo de perceber o que tem sido produzido na última década sobre e a temática pesquisada buscando ainda identificar e analisar quais as abordagens, inovações, mudanças e perspectivas desveladas nas pesquisas científicas, ou seja, sistematizar os saberes que tais investigações têm apontado sobre o professor bacharel e seu processo de tornar-se docente. Desse modo, a presente dissertação busca contribuir para o campo de estudos de outros jeitos em relação às pesquisas *stricto sensu*.

Para realização desta investigação, foram utilizados como material empírico dez trabalhos dos quais quatro desses foram apresentados anteriormente, como parte da revisão de literatura. Mas, agora, reaparecem aqui, acrescidas de mais 5 estudos entre teses e dissertações com a centralidade em professores bacharéis da educação superior, conforme mostra tabela a seguir:

Quadro 02: Teses e dissertações (material empírico).

TESES E DISSERTAÇÕES (CAPES)						
TÍTULO	AUTOR	TRABALHO	IES	OBJETIVO DO ESTUDO	DATA DA DEFESA	FONTE
*Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária	Vivianne Souza de Oliveira	Tese	UFRN	Compreender os sentidos atribuídos pelos professores bacharéis à docência e a sua ação na universidade, buscando indicativos sobre as relações estabelecidas por eles, entre a sua formação profissional e o ser professor.	28/06/2011	BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRN. (Repositório Institucional UFRN).
Movimentos da professoralida de: a tessitura da docência universitária	Ana Carla Hollweg Powaczuk	Tese	UFMS	Identificar a repercussão das experiências formativas na produção da docência universitária.	01/08/2012	Biblioteca Depositária: Central
A aprendizagem da docência no ensino superior: de bacharel a professor	Ana Lucia de Paula Ferreira Nunes	Dissertação	UNIUBE	Conhecer e analisar os processos de constituição do aprendizado da docência na Educação Superior.	19/12/2013	Biblioteca central do campus aeroporto da Universidade de Uberaba
*Reflexões docentes sobre caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior: (re) conhecimento da experiência	Adriana Borges Ferro Moura	Tese	UFPI	Analisar a produção e a percepção do conhecimento da experiência pelo professor bacharel como arcabouço necessário a sua prática educativa.	24/10/2014	Repositório Institucional da UFPI (que faz parte da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD))
*Professor bacharel iniciante no ensino	Susye Naya Santos Aires		UNISANTOS	Identificar e analisar dificuldades, tensões e aprendizagens	17/06/2015	Biblioteca digital de teses e dissertações da Católica

superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas		Dissertação		frequentemente vivenciadas por aqueles que não tiveram formação pedagógica específica para atuar como professores, mas recentemente exercem essa atividade.		de Santos junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
A formação do professor bacharel e a construção dos saberes pedagógicos na educação superior	Isamar Gonçalo de Sousa Ribeiro	Dissertação	UNB	Analisar como se dá a formação do professor bacharel e como este professor mobiliza seus saberes e práticas pedagógicas na Educação Superior.	21/03/2019	Repositório Institucional da UNB
A Constituição da professoralida de do docente bacharel: o aprender a ensinar na educação superior'	Luiz Eduardo das Neves Silva	Dissertação	UFPI	Analisar a constituição da professoralidade do docente bacharel no exercício da docência superior	26/02/2016	Biblioteca Setorial do CCE/UFPI
*Os desafios de constituir-se professor: um estudo com professores bacharéis	Maria Marta De Medeiros	Dissertação	UERN	Apreender os sentidos e os significados produzidos pelo bacharel acerca de sua constituição docente.	01/09/2017	Sistema Integrado de Bibliotecas UERN.
De Bacharel a Professor: o ser docente no Ensino Universitário	Anne Cristine da Silva Dantas	Dissertação	UFRN	Mostrar a concepção que os professores bacharéis têm do ser docente e como ela foi construída ao longo da sua jornada acadêmica.	28/08/2019	Biblioteca Depositária: BCZM/UFRN

Docência universitária: análise das necessidades formativas de professores bacharéis que atuam no Curso de Administração da UFPI - Campus Ministro Reis Velloso (Parnaíba/PI)	Darlene Silva dos Santos	Tese	UFU	Analisar as necessidades formativas dos professores bacharéis que assumiram profissionalmente a docência universitária no Curso de Administração da Universidade Federal do Piauí no Campus Ministro Reis Velloso.	12/07/2019	Repositório Institucional – Universidade Federal de Uberlândia
---	--------------------------	------	-----	--	------------	--

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RBDU); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Google Acadêmico (2021). Os trabalhos que estão sinalizados com asterisco fazem parte da primeira revisão de literatura

Os descritores utilizados no processo de pesquisa são: *professor da educação superior, professor bacharel, constituição da professoralidade na docência universitária e formação e desenvolvimento profissional de professores bacharéis.*

Quanto aos procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, será expresso a seguir o passo a passo de como se deu esse processo de elaboração da pesquisa e construção do conhecimento científico.

A pesquisa foi realizada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RBDU), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Google Acadêmico entre o segundo semestre de 2020 e primeiro semestre de 2021 filtrando, pelas palavras acima expressas, as dissertações de mestrado e/ou teses de doutorado em educação que estivessem no escopo da pesquisa, qual seja: sobre professores bacharéis na educação superior.

Após a seleção dos estudos, foi feita uma busca mais detalhada e criteriosa dentro de cada trabalho com as palavras *professoralidade* ou o *processo de tornar-se professor*, depurando assim, conceitos, significados e outras tantas reflexões que pudessem se aproximar do que propus a discutir nesta dissertação, que é sobre a estética da professoralidade de professores bacharéis na educação superior.

Logo em seguida, foi criado um quadro individual para cada pesquisa feita⁶. Com o propósito de identificar os elementos relevantes para o meu estudo, criei

⁶ Ver um exemplo desse quadro analítico – APÊNDICE 01.

alguns itens inspirados em Mainardes (2018) e Silva e Gamboa (2014). São eles: 1) título e autor; 2) autores utilizados na pesquisa; 3) objetivos; 4) métodos e procedimentos metodológicos; 5) resultados da pesquisa; e 6) estética da professoralidade. Esse último item foi acrescentado a partir dos meus interesses de pesquisa enquanto aspecto relevante para pensar os modos de ser docente.

De posse dos 10 (dez) quadros elaborados referentes às teses e dissertações selecionadas, fiz uma análise minuciosa de cada uma buscando identificar continuidades e descontinuidades entre uma pesquisa e outra, que resultou na construção da análise de dados, a qual foi organizada em três unidades de sentido:

- a) Na primeira unidade, apresento os aspectos gerais de cada pesquisa, trago uma síntese com foco nos títulos que nominavam cada uma, desta forma, analisei os objetivos, delimitação do tema, pergunta investigativa e os autores utilizados na fundamentação teórica de cada trabalho;
- b) Na segunda unidade, discorro sobre as metodologias utilizadas nas pesquisas, busquei compreender quais procedimentos foram utilizados no percurso metodológico de cada estudo, deste feito, destaco os trabalhos que se diferenciam por trazer outras metodologias e perspectivas teóricas diferentes na organização e sistematização de suas análises;
- c) E na terceira unidade, discuto e reflito sobre a estética da professoralidade, acrescentei este item analítico visando identificar nas pesquisas entre teses e dissertações, o quanto esses estudos se aproximavam ou distanciavam-se da noção da estética da professoralidade que utilizo como lentes fornecidas por Marcos Villela Pereira, precursor deste do objeto desta dissertação.

De posse desse trabalho realizado, no qual foram selecionados os itens expressos acima, descritos nas colunas e analisados seus resultados, foi feita uma síntese do que já estava descrito separando apenas algumas discussões que mais me interessavam e estivessem relacionadas com a proposta deste trabalho. Tanto, que os resultados foram apresentados na parte de análise dos dados desta dissertação focando o objeto de estudo aqui proposto.

Em suma, o entrelaçamento entre os trabalhos que resultou na presente pesquisa deu possibilidades de compreender o foco deste estudo, bem como permitiu outros olhares acerca do tema da estética da professoralidade que são mais

bem apresentados e discutidos na parte da análise dos resultados e nas Considerações Finais deste trabalho.

O mais importante é que o conhecimento produzido em uma metapesquisa, permite ao pesquisador uma visão abrangente do fenômeno estudado, além de sinalizar pistas para outros pesquisadores de um assunto em determinada área.

Do mesmo modo, a partir da produção dos conhecimentos aqui realizados, ficam sugestões para que outras pesquisas possam ser produzidas no âmbito de uma metapesquisa no campo educacional, principalmente, em pesquisas *stricto sensu* a nível de teses e dissertações, tendo em vista carecer, demasiadamente, dessa vertente de investigação na comunidade científica da área.

5 OS PERCURSOS TRILHADOS PELO PROFESSOR BACHAREL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Quem tem conhecimento tem a arma mais poderosa
para produzir transformações internas e externas*

(Marianna Moreno)

Neste capítulo, apresento discussões e reflexões sobre os dados analisados em teses e dissertações em um recorte cronológico dos últimos dez anos (2010-2020), material empírico apontado no capítulo anterior. O estudo reporta acerca do professor bacharel e a estética da professoralidade. Cada seção traz questionamentos, comparativos e destaques relevantes apresentados nos estudos expostos.

A análise se propõe a compreender o professor bacharel na educação superior e o entrelaçamento entre alguns estudos. Também se observou os itinerários e resultados da metodologia desenvolvida pelos pesquisadores dos trabalhos em questão, bem como aqueles que tiveram seus destaques evidenciados pela relevância dos encaminhamentos propostos. Por fim, faço um mapeamento analítico dos achados das pesquisas em análise com o conceito de estética da professoralidade, ferramenta analítica escolhida nesta pesquisa como conceito central desta dissertação.

5.1 O docente bacharel na educação superior: elementos gerais

Essa seção tem por objetivo apresentar as análises realizadas sobre a produção de conhecimento a respeito do professor bacharel presente nas dez pesquisas elencadas como material empírico desta dissertação. Dessa forma, faz-se um entrelaçamento entre as mesmas.

Assim, para dar fluidez ao desenvolvimento da seção, esta foi dividida em três partes: na primeira, faço uma análise das respectivas pesquisas à luz dos referenciais teórico-metodológicos utilizados e os objetivos apresentados; na segunda parte, faço uma análise desses estudos e seus respectivos instrumentos de pesquisa que cada uma adotou; e na terceira e última parte, faço reflexões acerca

dos usos, conceitos e reflexões que tematizam a estética da professoralidade ou algumas discussões que se aproximam ou remetem a ideia deste conceito-palavra.

Na primeira parte, realizo uma reflexão que põe em questão as pesquisas apresentadas e buscam, entre outras coisas: 1) o autor e o título do trabalho; 2) os principais autores utilizados que fundamentaram os estudos; e 3) os objetivos que foram apresentados nas pesquisas.

Por conseguinte, nas linhas a seguir, apresento os estudos das teses e dissertações que foram produzidas na década que compreendeu um recorte entre os anos de 2010 a 2020 no cenário brasileiro:

- 1) A dissertação desenvolvida por Luiz Eduardo das Neves foi apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, no ano de 2016, e teve como título *A construção da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na Educação Superior*.

Em relação aos objetivos propostos por Neves (2016, p. 14) em sua dissertação de mestrado em Educação discorrendo sobre os professores bacharéis na educação superior, o autor buscou:

[...] analisar a constituição da professoralidade do docente bacharel no exercício da docência superior; compreender as trajetórias formativas dos professores bacharéis que atuam no ensino superior; caracterizar tempos, espaços, saberes e práticas que colaboram na construção da professoralidade no Ensino Superior; e, analisar os saberes construídos na experiência profissional do professor bacharel e que possibilitam o desenvolvimento e a construção da professoralidade.

- 2) Susye Nayá Santos Aires concluiu sua dissertação em 2015 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) sob o título *Professor Bacharel iniciante no Ensino Superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas*.

E em se tratando do objetivo principal elaborado por Susye Aires (2015, p. 24), sua pesquisa contemplou da seguinte forma: “identificar e analisar dificuldades, tensões e aprendizagens frequentemente vivenciadas por aqueles que não tiveram formação pedagógica específica para atuar como professores, mas exercem essa atividade”.

- 3) No que concerne à pesquisa produzida por Ana Lúcia de Paula Ferreira Nunes, que foi em nível de mestrado em educação, apresentada à Universidade de Uberaba (UNIUBE), no ano de 2013, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, teve como título: *A aprendizagem da docência no ensino superior: de bacharel a professor*. Em relação aos objetivos, Nunes (2013, p. 14) propôs: “conhecer e analisar os processos de constituição do aprendizado da docência no Ensino Superior”. É possível perceber nesse objetivo proposto pela autora que seu interesse é compreender os meios pelos quais o conhecimento pedagógico é desenvolvido pelos indivíduos da pesquisa.
- 4) Na tese de doutorado em Educação de Adriana Borges Ferro Moura, defendida no ano de 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), teve como título: *Reflexões docentes sobre os caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior: (re)conhecimento da experiência*.

Com relação ao objetivo central proposto na pesquisa doutoral de Moura (2014, p. 18), a mesma buscou: “analisar a produção e a percepção do conhecimento da experiência pelo professor bacharel como arcabouço necessário a sua prática educativa”.

Diante dos trabalhos até o momento apresentados, reflito que cada autor produz estudos de acordo com suas perspectivas (princípios, entendimentos de realizada, interesses acadêmicos) e avançam na busca de lançar outros olhares que agregarão valor e sentido ao campo de estudos. A esse respeito, ressalto que:

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. (ALVES-MAZZOTTI, 2012, p. 43).

É o que venho realizando neste estudo, por exemplo, em se tratando de fazer uma metapesquisa acerca dos professores bacharéis na educação superior, ao analisar o que já se tem produzido nesse contexto e o que consigo perceber de lacunas ou outros focos e olhares que poderão emergir a partir da minha pesquisa.

- 5) A pesquisa tematizada *Os desafios de constituir-se professor: um estudo com professores bacharéis* foi desenvolvida a nível de mestrado em educação por Marta Maria de Medeiros e defendida no ano de 2015, junto ao Programa de

Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).

Quanto ao objetivo principal produzido por Medeiros (2015, p. 16), na sua pesquisa de mestrado em educação, tem-se o seguinte: “apreender os sentidos e significados produzidos pelo professor bacharel acerca da sua constituição docente”.

- 6) A autora Vivianne Souza de Oliveira desenvolveu uma pesquisa de tese doutoral que teve como título *Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária*, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e defendida no ano de 2011.

O objetivo principal de Oliveira (2011, p. 18), em sua tese doutoral, buscou, entre outros aspectos: “Compreender os sentidos atribuídos pelos professores bacharéis à docência e a sua ação na universidade, buscando indicativos sobre as relações estabelecidas por eles, entre a sua formação profissional e o ser professor”.

- 7) No que se refere ao trabalho *De bacharel a professor: o ser docente no ensino universitário*, de autoria de Anne Cristine da Silva Dantas, esse foi desenvolvido em nível de tese de doutorado em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no ano de 2019.

A proposta de objetivo central da tese doutoral de Dantas (2019, p. 18) frisou: “Mostrar a concepção que os professores bacharéis têm do ser docente e como ela foi construída ao longo da sua jornada acadêmica”.

- 8) Em relação ao trabalho tematizado *Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária*, que tem como autora Ana Carla Hollweg Powaczuk, trata-se de uma pesquisa produzida em nível de Doutorado em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e defendida no ano de 2012.

No tocante aos objetivos elaborados por Powaczuk (2012, p. 106) na pesquisa de doutorado apresentada, a autora buscou:

Identificar a repercussão das experiências formativas na produção da docência universitária; reconhecer os processos engendrados na construção da professoralidade no que se refere às dimensões de reprodução e de criação da docência universitária; bem como, compreender as relações entre os conhecimentos do campo específico e do campo pedagógico na produção da docência deste nível de ensino.

Conforme as reflexões que venho produzindo destas pesquisas, de acordo com Alves-Mazzotti (2012), saliento que a revisão de literatura acerca de teses e dissertações – que alguns chamam de “estado da arte” - ainda é pouco explorada e desenvolvida no Brasil. Isso vem se potencializando em outros países desenvolvidos de forma significativa mostrando a necessidade e emergência desse tipo de pesquisa para que seja feita no cenário brasileiro a fim de trazer profícuas contribuições na construção do conhecimento científico.

- 9) O trabalho pesquisado por Darlene Silva dos Santos, em sua tese de doutorado, intitula-se *Docência Universitária: análise das necessidades formativas de professores bacharéis que atuam no Curso de Administração da UFPI - Campus Ministro Reis Velloso (Parnaíba/PI)*, foi produzido no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e defendido no ano de 2019 pela autora.

Quanto ao objetivo geral proposto nas reflexões da tese de Santos (2019, p. 33), buscou: “analisar as necessidades formativas dos professores bacharéis que assumiram profissionalmente a docência universitária no Curso de Administração da Universidade Federal do Piauí no Campus Ministro Reis Velloso”.

- 10) Outro trabalho produzido na perspectiva de professores bacharéis na docência superior é a dissertação de mestrado elaborada por Isamar Gonçalo de Sousa Ribeiro, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB) com o título *A formação do professor bacharel e a construção dos saberes pedagógicos na educação superior*. O trabalho foi defendido no ano de 2019.

Em que pese aos objetivos elaborados na pesquisa de Ribeiro (2019, p. 20), estes buscaram no objetivo geral e, conseqüentemente, nos objetivos específicos a seguir expressos:

[...] analisar como se dá a formação do professor bacharel e como este professor mobiliza seus saberes e práticas pedagógicas no ensino superior. Os objetivos específicos foram: mapear qual foi a formação inicial e continuada do professor bacharel universitário; analisar como se construiu a formação do professor bacharel universitário; e investigar como os saberes e as práticas são mobilizados pelo professor bacharel universitário.

Diante das pesquisas apresentadas, cabe situar em quais perspectivas podem se diferenciar uma da outra, bem como se assemelhar, além de se correlacionar com a proposta desta pesquisa.

Os aspectos, quanto às diferenças, semelhanças ou distanciamentos em termos de autores e perspectivas teóricas entre as pesquisas aqui apresentadas, formam um conjunto de aspectos os quais passo a apresentar a seguir.

A importância de se fazer um levantamento teórico das pesquisas científicas em uma determinada área do conhecimento, por meio de uma metapesquisa, reside no fato de que busca

[...] identificar necessidades, prioridades e perspectivas de desenvolvimento do conhecimento sobre o conhecimento, esperando trazer contribuições para a construção de uma crítica epistemológica sobre a produção desse conhecimento e para fornecer novos elementos que ajudem a compreender as formas de elaboração do conhecimento científico voltado para as ciências da ação. (SILVA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2014, p. 62).

Cada pesquisa apresentada até aqui trouxe diferentes abordagens teóricas no campo da Educação. Nesse sentido, pauto-me pela seguinte pergunta investigativa: quais os autores mais recorrentes utilizados nos trabalhos pesquisados?

A maioria das pesquisas, portanto, faz discussões à luz dos referenciais teórico-epistemológicos pautadas por autores como Marcos Masetto, Léa Anastasiou, Selma Garrido Pimenta, Maria Isabel da Cunha, Maria Isabel de Almeida e Ilma Passos Alencastro Veiga. Assim, parece ser recorrente o uso desses autores nas pesquisas, tendo em vista que todas retratam reflexões sobre professores bacharéis na educação superior.

Considero, ainda, outras literaturas que não são muito referenciadas no campo de pesquisas *stricto sensu* na área educacional nem foram também apresentadas em todas estas que aqui apresento. Porém, é de fundamental importância trazê-las para enriquecer os trabalhos, tendo em vista que foram adotadas em algumas teses e dissertações. Exemplo disso é o caso do autor Paulo Freire, citado nos trabalhos de Medeiros (2015), Oliveira (2011) e Moura (2014). Seguem ainda: o autor Dermeval Saviani, citado no trabalho de Nunes (2013); os autores Marie-Christine Josso, além de Jean Clandinin e Michael Connelly, ambos do campo da pesquisa narrativa (auto)biográfica e citados na pesquisa de Moura (2014); Lev Semionovich Vigotsky referenciado por Powaczuk (2012) e Medeiros

(2015). Clermont Gauthier, na pesquisa de Santos (2019); Phillipe Perrenoud e José Carlos Libâneo, ambos citados na pesquisa de Moura (2014); bem como o autor Gimeno Sacristán, citado por Oliveira (2011) e, por fim, a pesquisadora brasileira Maria da Graça Nicoletti Mizukami, citada por Moura (2014). Todos esses são autores importantes na produção do conhecimento científico na área da educação.

Diante dessas análises feitas, em relação à temática do estudo em pauta, observo que as pesquisas *stricto sensu* recorrem a importantes autores do campo da Educação. O que talvez fosse produtivo para olhar os processos de como se constitui o professor bacharel na educação superior, seria uma pluralidade teórico-epistemológica. Pouco se observa, por exemplo, a presença de autores pós-críticos⁷ nessas pesquisas.

Do mesmo modo, vejo que há uma necessidade premente de situar essas pesquisas no campo de uma investigação que prime por uma sistematização da literatura – estado da arte ou metapesquisa – para ver o que já foi produzido sobre o assunto e trazer outras reflexões fundamentais no campo de conhecimento. Assim, pode-se romper com o risco de visões reducionistas e simplistas sobre uma área, ao mesmo tempo em que se enriquece o olhar dos pesquisadores (atuais e novas). Outro aspecto a ser considerado é que estudos como esses contribuiriam para produzir uma teorização acerca dos estudos realizados sobre o professor bacharel na Educação Superior. Posto isso, chego a refletir, com base na literatura, a qual também discorre sobre revisão de literatura em teses e dissertações na área da educação, que:

O nível de teorização possível em um dado estudo vai depender do conhecimento acumulado sobre o problema focalizado, bem como da capacidade do pesquisador para avaliar a adequação das teorizações disponíveis aos fenômenos por ele observados (ALVES-MAZZOTTI, 2012, p. 47).

Assim, ao produzir conhecimentos científicos com base do que resulta da análise de outras pesquisas, torna-se crucial compreender que o conhecimento

⁷ Compreendo o campo pós-crítico a partir da definição dada por Meyer e Paraíso (2012, p. 17), ao apresentarem as pesquisas com as quais estão envolvidas. As autoras definem que “essas pesquisas usam ou se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o rótulo de ‘pós’ – pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo – e outras abordagens que, mesmo não usando em seus nomes o prefixo ‘pós’, fizeram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas – Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos e Raciais e Estudos *Queer*, entre outros”.

acumulado sobre o problema focalizado exige muito da capacidade do pesquisador que apresentará o nível de teorização possível de ser produzida no exercício de análise e observações.

Em suma, buscando fazer uma análise geral em termos dos autores que fundamentaram as pesquisas mencionadas anteriormente correlacionando com esta, um dos fatores em comum percebido em todos os trabalhos e também refletidos nesta pesquisa diz respeito ao uso dos autores que discutem acerca da docência da Educação Superior, principalmente, os autores clássicos e referências na literatura brasileira que embasam, potencialmente, as pesquisas na academia como Maria Isabel da Cunha, Léa Anastasiou, Selma Garrido Pimenta e Marcos Masetto. Resumindo, em todos os trabalhos esses autores são referenciados. Fato esse, portanto, que os tornam referências importantes, necessárias e fundamentais para as pesquisas as quais tematizam a formação e a prática pedagógica de professores na Educação Superior, em especial, docentes bacharéis.

Os trabalhos que tematizam ou discutem conceitos, significados, expressões e reflexões acerca da professoralidade são encontrados apenas nas seguintes pesquisas situando-se em consonância com este estudo: as teses de Powaczuk (2012) e de Moura (2015), além da dissertação de Neves (2016). Já a tese de Santos (2019) usa o termo professoralidade pouquíssimas vezes, mas não explora o conceito nem traz outros esclarecimentos e discussões.

Os únicos dois trabalhos aqui apresentados, os quais já têm no título a expressão “*professoralidade*”, são a dissertação de mestrado em educação de Luiz Neves (2016), produzida na UFPI, e a tese de doutorado em educação produzida e defendida na UFSM por Powaczuk (2012).

Diante do exposto, percebi que o termo “professoralidade” ainda é uma novidade na comunidade científica, sobretudo em publicações acadêmicas. Isso mostra a necessidade da produção de mais pesquisas a nível *stricto sensu* que busquem tematizar essa palavra-conceito. Digo isso pelo fato de que pesquisar essa temática tem se configurado como uma necessidade premente, uma vez que pode contribuir para dar novos significados e possibilidades para a prática e a formação de professores bacharéis na educação superior.

Embora, eu perceba que os objetivos das pesquisas apresentadas se aproximam da proposta desta dissertação no tocante aos modos de ser professor ou constituir-se como docente bacharel na Educação Superior, vejo que o uso da

professoralidade se torna mais explícito em algumas poucas pesquisas as quais se aproximam mais a este estudo, a exemplo das que são desenvolvidas pelos autores já citados anteriormente: a dissertação de Neves (2016) e a tese de Powaczuk (2012).

Os objetivos que podem se entrelaçar, os quais tecem uma reflexão de forma articulada entre as pesquisas, são os propostos por Neves (2016), Nunes (2019) e Medeiros (2015). As referidas pesquisas batem na tecla dos processos de constituição do ser professor. Já a ideia da formação e desenvolvimento profissional é algo em comum nos objetivos desenvolvidos nos trabalhos de Santos (2019) e de Ribeiro (2019).

No concernente ao processo de como se tece a experiência dos professores bacharéis universitários, foi um eixo discutido no conjunto dos trabalhos que trouxeram objetivos nessa perspectiva. Assim, destacam-se os trabalhos de Moura (2014) e de Powaczuk (2012).

Por outro lado, três pesquisas produziram objetivos completamente diferentes que não se articularam com as demais investigações: 1) os estudos desenvolvidos por Aires (2015), que abordam as dificuldades, tensões e aprendizagens de professores bacharéis na educação superior que não tiveram a formação pedagógica para atuar na área; 2) a pesquisa de Oliveira (2011), que objetiva “compreender os sentidos atribuídos pelos professores bacharéis à docência e à sua ação na universidade”; e, por fim, 3) a pesquisa de Dantas (2019), que buscou “mostrar a concepção que os professores bacharéis têm do ser docente e como ela foi construída ao longo da sua jornada acadêmica”. Deste modo, depreende-se do aspecto semântico contido em cada objetivo a diferenciação entre as referidas pesquisas.

Diante das análises feitas, compreendo que situar a questão da professoralidade nas pesquisas *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado em Educação, tem sido pouco produzidas no cenário brasileiro. Algumas que a utilizam, por outro lado, também pouco a exploram. Dessa forma, esta pesquisa de mestrado acaba se tornando um diferencial diante das outras ou mesmo da inexistência, com frequência, das pesquisas que tematizam essa dimensão.

É, portanto, dessa necessidade da produção de outras pesquisas que ressalto a importância de ser feita uma revisão de literatura pautada nos estudos já

realizados sobre o assunto que se aproxima do mesmo objeto de estudo, conforme tem refletido Alves-Mazotti (2012).

Segundo Alves-Mazotti (2012, p. 47-48), fazendo uma crítica dentro do campo da Educação:

[...] Sem um campo claramente definido e teorias próprias, a pesquisa educacional frequentemente recorre a conhecimentos gerados em outras áreas, como a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, a História, a Antropologia. Isto não constitui necessariamente um problema: essa “tradução” de teorias para o campo da educação pode resultar em abordagens originais e de grande potencial heurístico desde que não se assumam uma posição reducionista (psicologizante, sociologizante, ou outra), perdendo de vista a natureza mais ampla do fenômeno educacional.

Assim, cabe ao pesquisador um olhar crítico, reflexivo e problematizador acerca das pesquisas realizadas para, então, evitar quaisquer deslizamentos ou lacunas que inviabilizem uma potente construção de conhecimentos e saberes de uma área que está refletindo em sua escrita científica.

Do mesmo modo – voltando a este assunto, conforme tenho discutido linhas acima – reflito que focar a ideia da professoralidade pode trazer uma maior abrangência da palavra-conceito, bem como possibilitar a construção de conhecimentos, experiências e subsidiar criação de políticas públicas voltadas à formação e à contribuição para o desenvolvimento profissional docente de professores bacharéis na docência da Educação Superior, já que constituir a professoralidade é um processo pelo qual todos os professores certamente já passaram ou passarão, mas que nem sempre tem consciência das múltiplas implicações e dos movimentos gerados nesse dinamismo.

5.2 Desvelando os métodos e procedimentos das pesquisas sobre professoralidade

Na presente seção, busco fazer uma análise reflexiva das pesquisas *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado em educação sobre a constituição da professoralidade de professores bacharéis da docência superior focando nesta parte o método e os procedimentos de pesquisa utilizados nessas mesmas pesquisas, de modo a correlacioná-las ou estabelecer suas diferenças com a proposta desta dissertação.

Na pesquisa desenvolvida por Aires (2015), cursada na UNISANTOS, em sua dissertação de mestrado em Educação, utilizou-se como abordagem a pesquisa qualitativa com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários. Com uma análise e interpretação de dados, o referencial da hermenêutica-dialética, bastante articulado, de certo modo, com a dissertação de mestrado em Educação de Nunes (2013), a qual foi realizada na UNIUBE e contou com uma pesquisa de cunho qualitativo e exploratório e a perspectiva metodológica, foi feito com o uso do questionário de identificação como instrumento (para caracterização dos sujeitos da pesquisa) e com entrevistas semiestruturadas com os professores selecionados por meio do questionário de identificação.

Com bases nas pesquisas apresentadas, e sobre a entrevista utilizada como dispositivo metodológico na pesquisa científica, é válido salientar alguns pressupostos e princípios relevantes desta, uma vez que podem contribuir para desvelar alguns resultados importantes que, porém, não abarca a totalidade daquilo que se espera descobrir em uma pesquisa. Assim, como demonstra a literatura, em relação à entrevista na pesquisa, o importante a considerar é que:

[...] a regra é respeitar os princípios éticos e de objetividade na pesquisa, bem como garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade social estudada, pois sabemos que nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões. (ZAGO, 2011, p. 294).

É sobre esse pano de fundo que os pesquisadores devem olhar, ou seja, de situar a entrevista na pesquisa científica como uma possibilidade de desvelar alguns resultados considerando o que for pertinente para quem está fazendo parte do processo investigativo. Além disso, poderá dá substancialidade às suas reflexões, fazer escolhas do que poderá entrar ou não em seu estudo e tecer os conhecimentos necessários à escrita do trabalho.

Em relação ao estudo realizado por Medeiros (2015) em nível de mestrado em Educação na UERN, no referente trabalho, foram utilizados os pressupostos teóricos metodológicos do materialismo histórico e da Psicologia Sócio-Histórica, os quais permitiram a compreensão não apenas da realidade objetiva, mas de seus aspectos subjetivos e suas diversas determinações. Foi utilizado como procedimento para produção das informações a entrevista reflexiva. Já quanto à análise e à interpretação das informações, foram possíveis através da utilização da proposta dos

Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Essa pesquisa foi desenvolvida como parte do Projeto de Cooperação Acadêmica – PROCAD, realizada entre a UERN, a UFPI a USP/São Paulo e a UFAL.

Do mesmo modo como foi realizada metodologicamente a pesquisa de Medeiros (2015) descrita anteriormente, vejo articulação com o trabalho desenvolvido por Moura (2014), em nível de doutorado em Educação na UFPI, em que a pesquisa é de natureza qualitativa, por meio das narrativas de formação, com produção de dados a partir de entrevistas narrativas e da técnica da Roda de Conversa buscando explicações e compreensões interpretativas de fenômenos complexos. Essas duas pesquisas também podem ser correlacionar com a tese de doutorado em educação produzida por Santos (2019), na qual foi possível identificar que a autora desenvolveu uma investigação do tipo exploratória de abordagem qualitativa desenvolvida em duas etapas, sendo a primeira teórico-bibliográfica, ao passo que a segunda se deu como pesquisa de campo junto aos professores do Curso de administração da UFPI/CMRV, por meio de questionário misto e realização de grupo focal. As interpretações foram construídas a partir do método de análise de conteúdo fundamentadas por autores que discutem a temática.

Convém ressaltar o caráter de inovação desenvolvido nas pesquisas de Moura (2014), Santos (2019) e Medeiros (2015) mostradas acima, as quais ousaram fazer uma pesquisa com grupos na perspectiva metodológica, seja feito em rodas de conversas, como grupo focal ou intercâmbios interinstitucionais entre várias instituições, o que nem sempre tem se desenvolvido em pesquisas *stricto sensu* no campo educacional.

Em se tratando do grupo focal como metodologia de pesquisa, muitas vezes pode se articular a outros dispositivos metodológicos durante uma investigação científica, como articula-se com a entrevista. Assim desenvolveu Dali'gna (2011) em sua pesquisa de doutorado em Educação, tendo em vista a possibilidade de apreensão, compreensão e desvelamento de uma realidade. A esse respeito, como bem retrata essa autora sobre essa perspectiva em sua pesquisa:

[...] todo o método apresenta potencialidade e limitações. Um dos limites associados à técnica de grupo focal é o grau de participação de cada membro, definido pela dinâmica do próprio grupo. Alguns podem, assim, falar muito, outros nem tanto. Há, ainda, aqueles que podem abster-se da discussão. O resultado é que as ideias de alguns participantes não poderão

ser analisadas porque foram apresentadas de forma sucinta e não puderam ser expostas. Para lidar com essa limitação, optei por combinar esse método a outro: *entrevista* (DAL'IGNA, 2011, p. 201).

Nesse sentido, para atender às demandas e necessidades da produção do conhecimento científico em uma pesquisa, torna-se crucial, antes de tudo, uma visão mais complexa e ampla, além de atenciosa, por parte do pesquisador no que concerne à escolha, seleção e condução dos procedimentos de pesquisa e os dispositivos metodológicos, para que possa garantir e trazer legitimidade aos resultados do estudo.

Foi o que fez Dal'igna (2011), ao perceber as nuances e deslocamentos provocados em sua pesquisa passando, assim, a ressignificar os aspectos inerentes à pesquisa que estava desenvolvendo para que desse certo e almejasse resultados satisfatórios.

Caber salientar que, em relação à explicitação dos pressupostos teóricos nas pesquisas, nem todas as que analisei conseguem deixar claro essa perspectiva no texto, o que considero ser uma lacuna, pois quando esses pressupostos são trazidos de modo claro, isso enriquece o olhar do pesquisador e sinaliza outras reflexões importantes aos leitores e demais sujeitos que se apropriam dos estudos já realizados em uma respectiva área do conhecimento.

Na tese de doutorado em Educação de Oliveira (2011), produzida na UFRN, a metodologia utilizada foi a Entrevista Compreensiva que permitiu, por meio do discurso oral do indivíduo, a interpretação dos sentidos e valores explicitados pelos docentes à sua ação. A pesquisa foi realizada através do discurso oral coletado por meio de entrevistas e, a partir delas, foram analisados compreensivelmente os elementos que se desvelaram e auxiliaram a autora no desenvolvimento do objeto de estudo.

No que se refere ao trabalho desenvolvido por Dantas (2019), na UFU, em sua tese de doutorado em Educação, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa com o desenvolvimento de ferramentas para a coleta e análise de dados apresentada de forma descritiva ao utilizar questionários com perguntas abertas e fechadas. Tudo isso somado à entrevista semiestruturada, com descrições detalhadas fazendo uso de gravador e utilizando como instrumento para análise de dados a Análise de Conteúdos de Bardin (2011). Em relação à referida pesquisa, acredito se aproximar ao estudo de doutorado em Educação elaborado por

Powaczuk (2012), na UFSM, em que a autora primou por uma pesquisa qualitativa narrativa de cunho sociocultural utilizando como instrumentos de pesquisa as entrevistas-semiestruturadas com professores na Educação Superior. A matriz teórica de sustentação teórica da investigação foram os pressupostos teóricos da teoria histórico-cultural, em especial a teoria da atividade, aliada aos estudos sobre cotidiano (e sentimentos cuja origem se vincula com o materialismo histórico).

O trabalho desenvolvido por Silva (2016) em sua dissertação de mestrado em Educação teve como ponto de partida a abordagem qualitativa. Já os instrumentos de coleta de dados empregados foram a autobiografia ou histórias de vida, a pesquisa descritiva, o memorial de formação e a entrevista, os quais permitiram a construção do conhecimento científico da pesquisa.

Convém elucidar algumas contribuições que vêm se potencializando nas pesquisas em educação primando pelo uso das histórias de vida e narrativas (auto)biográficas como dispositivos metodológicos. Por isso, reforço que:

A incorporação das histórias de vida como caminho metodológico coloca o desafio de trabalhar fora do quadro lógico-formal, positivista, reenviando o olhar para uma perspectiva aberta e a incorporação da subjetividade como elemento fundamental da constituição epistemológica do saber neste campo do conhecimento. (BRAGANÇA, 2009, p. 40).

Utilizar esse dispositivo das histórias de vida na pesquisa científica no âmbito educacional é potente para a produção do conhecimento científico e lida com aspectos fundamentais da ciência na pesquisa qualitativa que é o acesso ao componente da subjetividade no contexto das interações humanas, as quais são potencialmente valorosas e significativas.

Já no que se refere ao trabalho produzido por Ribeiro (2019) em nível de mestrado em Educação, considero que se tratou de uma pesquisa qualitativa. E para responder à questão elencada, o autor realizou, além de pesquisas bibliográficas e análises documentais, uma pesquisa empírica efetivada com o envio e recebimento eletrônico de roteiro de entrevista e as respectivas respostas.

Diante disso, até o momento apresentado dos resultados dos estudos realizados, questiono: quais possíveis aproximações e distanciamentos entre as pesquisas trazidas acima no que concerne aos aspectos metodológicos e instrumentos de pesquisa?

Uma das primeiras perspectivas que se tornaram comum em todos os estudos, diz respeito à abordagem de pesquisa, na qual todas primaram pela abordagem qualitativa no âmbito da educação.

A pesquisa qualitativa desenvolvida no âmbito da educação tem sua validade, contributo e potencialidade na medida em que:

[...] os critérios centrais da pesquisa qualitativa consistem mais em determinar se as descobertas estão embasadas no material empírico, ou se os métodos foram adequadamente selecionados e aplicados, assim como na relevância das descobertas e na reflexividade dos procedimentos. (FLICK, 2009, p. 24).

Assim, a pertinência da pesquisa qualitativa leva em consideração um entrelaçamento entre os diferentes meios pelos quais ela toma por princípio como: escolha dos instrumentos de pesquisa, mergulho no campo, tratamento dos resultados e interpretação do pesquisar, perspectiva teórico-epistemológica, entre outros aspectos. Isso tudo com o fundamento de trazer contribuições na área e surtir efeitos positivos na comunidade científica e com os sujeitos e local onde serão realizados o estudo.

Outro ponto a destacar é que todas as pesquisas apresentadas envolvem sujeitos, portanto, pesquisa de campo na qual desenvolve algum tipo de intervenção, seja na realização de entrevistas, como o desenvolvimento de questionários, ou outros meios em que pesquisadores e sujeitos se articulam para coleta, análise e produção dos dados dos estudos.

É válido salientar algumas perspectivas pelas quais vêm se produzindo no campo da educação no que concerne ao uso das entrevistas nas pesquisas científicas. Assim, destaco que:

[...] a entrevista é empregada conforme diferentes perspectivas teóricas, razão pela qual também se diferencia quanto aos objetivos e modalidades de condução. Portanto, a escolha do tipo de entrevista, como é também o caso de outros instrumentos de coleta de dados, não é neutra. Ela se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para respondê-las. (ZAGO, 2011, p. 294).

Desse modo, primar pelo uso de entrevistas na pesquisa científica deve ser uma escolha política, teórico-metodológica e epistemológica que leve em consideração princípios éticos, estéticos, políticos e crítico-reflexivos do pesquisador

no campo da educação, a fim de potencializar o estudo e perspectivar a qualidade e brilhantismo da pesquisa a ser realizada.

Há ainda outras correlações entre os estudos apresentados, como é o caso da pesquisa de Medeiros (2015) com a tese de Powaczuk (2012), em que primaram enquanto matriz teórico-epistemológica a psicologia histórico-cultural perpassando a construção de todo o trabalho.

Neste estudo em pauta que estou produzindo, a diferença principal, com o qual nenhum dos outros o fez, diz respeito ao fato de ser uma metapesquisa, ou seja, uma pesquisa desenvolvida a partir de outras as quais também focaram a discussão crucial de todo o trabalho: a constituição da professoralidade de professores bacharéis na docência da Educação Superior.

Um estudo que vem sendo desenvolvido e resultado em algumas publicações no campo das políticas educacionais sobre a metapesquisa no cenário brasileiro é o proposto por Mainardes (2018). Esse estudo traz profícuas contribuições para o campo das ciências humanas e sociais, sobretudo para o campo da educação.

Conforme esse autor, “a metapesquisa difere da revisão de literatura, revisão sistemática, estado da arte, estado do conhecimento. A metapesquisa é orientada para a disciplina (área ou campo) e está engajada com os avanços da pesquisa na disciplina (área ou campo).” (MAINARDES, 2018, p. 306).

Assim, nenhum dos trabalhos apresentados realizaram uma metapesquisa, o que venho fazendo e defendendo como uma possibilidade potente de ver o que já se foi produzido em uma temática ou assunto. Esse é o seu diferencial ou a contribuição que poderá trazer para o campo da educação, da formação e do desenvolvimento profissional que o estudo poderá produzir.

A metapesquisa, portanto, acaba sendo um diferencial entre os trabalhos produzidos a nível *stricto sensu*. Isso mostra a necessidade de serem produzidos mais trabalhos nessa vertente para trazer outros vários olhares sobre um mesmo assunto ou tema discutido.

Do mesmo modo, realizar uma metapesquisa acerca de um estudo permite analisar o potencial, contribuições, diferenças e possibilidades de uma área do conhecimento e suas repercussões em uma dada realidade. Além disso, faz com que o próprio pesquisador que está produzindo compreenda os fenômenos multidimensionais das pesquisas situando a sua a partir de outros olhares os quais, por vezes, não estavam inteligíveis e compreensíveis para si.

Diante do exposto, cabe salientar, de acordo com Mainardes (2018, p. 306), que a “metapesquisa, por sua vez, busca analisar, especialmente, os fundamentos teóricos das pesquisas e o significado destes no desenvolvimento teórico do campo do qual as pesquisas fazem parte”.

Em suma, o trabalho feito pelo viés de uma análise sistemática da metodologia e instrumentos de pesquisa dos estudos apresentados foi fundamental para eu pensar até que ponto a academia vem produzindo conhecimento em uma determinada área do saber, mas, sobretudo, que tipos de metodologias são priorizadas nas pesquisas acerca da constituição da professoralidade de professores na docência superior como foco, bem como os instrumentos de pesquisa os quais os autores têm valorizado nesses estudos.

5.3 O resultado das pesquisas sobre professor bacharel universitário e o conceito de estética de professoralidade em questão

Nesta parte do texto, apresento alguns conceitos, significados e reflexões retratadas nas pesquisas de mestrado e doutorado em Educação que apontam aspectos sobre como os bacharéis se tornam professores da Educação Superior. São jeitos específicos que esses sujeitos falam de si, narram seus desafios na docência, refletem acerca das suas relações com os alunos e colegas, como se veem no processo de ensinar e suas preocupações com o aprender dos alunos. Tais idiosincrasias permitem-me aproximar dessas análises com as lentes da estética da professoralidade (PEREIRA, 2016). Não para julgar ou enquadrar tais resultados em uma determinada teorização, mas para visualizar como os elementos de subjetividade emergem nas pesquisas selecionadas.

Nesse sentido, a seção em pauta tem como objetivos analisar os resultados das pesquisas em nível *stricto sensu* sobre o professor bacharel universitário, bem como refletir acerca dos conceitos e significados da professoralidade de professores na educação superior e suas implicações formativas e profissionais na pesquisa científica.

Diante das análises realizadas, pude observar algumas pesquisas de mestrado que se aproximavam do referido conceito, dentre as quais destaco o tema “A constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na educação superior” desenvolvida por Neves (2016), que discorre acerca da estética

da professoralidade tomando como princípio as ideias de que esta se constitui em um processo que alia vida pessoal, profissional e formativa no decurso da vida. Nas palavras do autor:

Mais do que um conceito pedagógico ou estágio de exercício profissional, a professoralidade é um constructo relacionado ao modo como o professor se coloca diante do seu ofício, se sente e se compreende ao longo de sua trajetória pessoal e formativa. (NEVES, 2016, p. 44).

Diante do exposto, percebo que o conceito professoralidade se relaciona a uma dimensão que alia a vida pessoal, formativa e profissional do professor em suas múltiplas facetas e desdobramentos que se consolida no exercício profissional da docência, ou seja, no constituir-se, pelo decurso de sua existência, como professor.

Constituir a professoralidade, portanto, é um modo de dar sentido e significado ao ser professor e como esse conceito se reverbera durante as experiências trilhadas pelo docente em diferentes contextos e espaços-tempos da vida profissional, por consequência, para a construção desse conceito, Neves (2016) dialoga com Arroyo (2000), Schön (1992), Perrenoud (2000), Tardif (2002), Isaia e Bolzan (2005), Nóvoa (1992), dentre outros.

Nesse sentido, Neves (2016, p. 87) aponta que “o bacharel docente necessita de ampliação, de qualificação e requalificação de sua formação continuada notadamente no campo de saberes a ensinar e dos saberes relativos ao como ensinar (didáticas e metodologias)”, ou seja, a tônica relevante dos professores bacharéis na docência da Educação Superior se situa em suas relações e práticas formativas.

Portanto, cabe refletir que os achados de Neves (2016) apontam para uma necessidade que é premente, necessária e urgente ser levada em consideração, qual seja a existência de formação insuficiente em serviço.

De modo que os docentes bacharéis pudessem ter acesso a uma formação que considerasse a constituição da professoralidade. Aspecto esse que, se propiciado, potencializaria a profissão e tornaria o professor mais articulado e envolvido com as dinâmicas que estejam relacionadas a sua profissão.

De outra banda, no concernente aos resultados que a pesquisa desenvolvida por Nunes (2011) apontou, retrata-se uma estreita relação entre formação inicial e continuada que se reverbera no desenvolvimento profissional docente dos

professores bacharéis universitários. Assim, cada contexto em que vivencia e transita esses docentes constrói saberes e fazeres necessários à prática educativa, que se consolida em alternativas viáveis e valorosas para o ofício docente. Conforme pontua a autora, convém salientar a esse respeito que:

Evidenciar as prováveis relações entre a formação inicial e o processo de aprendizado da docência no ensino superior, dos professores bacharéis, é um questionamento que conduz ao pressuposto de que os docentes bacharéis criam e recriam saberes que nascem da experiência e do conhecimento de sua área de formação. (NUNES, 2019, p. 74).

É nesse processo de imbricamento entre uma experiência formativa e a que consiste no exercício profissional, que também acredito se formalizar elementos indispensáveis ao ser professor, ou melhor, são dimensões que constituem a professoralidade dos docentes bacharéis em sua prática pedagógica.

No trabalho desenvolvido por Moura (2014), em sua tese de doutorado defendida na UFPI, a autora usa, algumas vezes nas discussões do seu texto, o termo *professoralidade*, tanto em relação ao seu conceito, quanto no que diz respeito a outras dimensões que abarcam esse processo. Nesse sentido, suas reflexões são relevantes para situar em que perspectiva compreende a professoralidade, já que é uma palavra-conceito ainda nova nas pesquisas científicas. Conforme pontua a autora sobre esse conceito, enfatiza que “os professores constroem sua professoralidade por meio da formação continuada, mas que também fazem uso, de forma bastante frequente, dos conhecimentos advindos da experiência para solucionar as demandas decorrentes da sua prática.” (MOURA, 2014, p. 173).

Diante do conceito explicitado acima, cabe reforçar que ele se articula em duas linhas de frente. Conforme pontua a autora, dá-se tanto em relação aos saberes da formação continuada, quanto da experiência. De certo modo, esse conceito esboçado por Moura (2014) também se aproxima das discussões que venho realizando nesta minha pesquisa de mestrado. Porém, acrescentaria, além dessas duas dimensões mencionadas, as que estão voltadas para uma (auto)formação, os valores e os aspectos pessoais e subjetivos que permeiam a apropriação de saberes, conhecimentos, aprendizagem e formação que o professor bacharel adquire, transforma e deixa-se influenciar pelo meio a sua volta para que possa concretizar essa construção.

Vale salientar que Moura (2014) é uma das poucas autoras, mediante as pesquisas aqui apresentadas, que discute acerca da professoralidade de professores bacharéis na educação superior, o que se torna um rico achado nas pesquisas *stricto sensu* na área da educação no Brasil.

Desta forma, tornar-se professor pelo viés da constituição da professoralidade é um processo mediado pela ação cotidiana de estar atuando na área na qual vai se aprendendo a ser docente, planejar, avaliar, a relacionar-se com os alunos e as muitas outras questões que envolvem a docência.

Nesse caso, a palavra-conceito professoralidade só faz sentido se estiver permeada da dimensão prática, do estar exercitando a profissão, mesmo sem muitas vezes compreender e saber todos os macetes que se relacionam ou exigem dela.

Em relação à pesquisa de mestrado em educação realizada por Medeiros (2015) na UERN, a autora também não mencionou o conceito-palavra de professoralidade, mas suas ideias se correlacionam, intrinsecamente, à proposta dessa dimensão, a qual é relevante trazer esse entendimento. Nesse caso, é válido ressaltar uma das dimensões que considero fundamental na constituição da professoralidade de professores bacharéis na educação superior, a qual a autora traz de forma contundente, que é o percurso pessoal somando-se ao percurso profissional que influencia a vida do profissional. Recorro à autora, para melhor exemplificar essa questão:

Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a 'sua' vida, o que no caso dos professores é também produzir a 'sua' profissão" Esses momentos de reflexão trazem ao professor possibilidades de repensar como constrói seus saberes e a docência, enquanto profissão. (MEDEIROS, 2017, p. 25).

Como exposto, a vida pessoal e a profissional não podem ser tratadas como dois elementos separados um do outro na constituição da professoralidade. Digo isso por entender que eles se retroalimentam permitindo potencializar o ser pessoal e profissional, simultaneamente.

Deste modo, a constituição da professoralidade implica um modo de vida em que cada sujeito vai tecendo, paulatinamente ao longo de sua existência, um vir a ser, que vai ao encontro das palavras de Pereira (2016, p. 172), quando afirma que: "o que venho a ser é sempre mais do que tenho sido ou poderia ter sido", o que

pode situar o sujeito na constituição de si, enquanto pessoa, e na constituição da profissão enquanto desenvolvimento profissional da docência, simultânea e articuladamente.

Cabe, ainda, salientar que o processo de “se constituir professor”, como traz em palavras a autora acima, é um complexo contexto em que se alia pensamento e ação requerendo determinados modos de ser e praticar o pensamento, além de trazer o passado no presente, para poder ressignificar e melhorar a carreira profissional, razão pela qual a professoralidade eleva a sua dimensão de riqueza, potencialidade e contribuição na profissão docente.

Já no que se refere aos resultados da dissertação de mestrado, Medeiros (2017) encontrou, entre outros pontos, que:

O exercício de uma profissão exige um aprendizado contínuo. Dessa forma, a compreensão do processo de constituição da docência de professores bacharéis nos leva à busca das significações produzidas por estes profissionais acerca de sua constituição como docente. (MEDEIROS, 2017, p. 28).

Com base na citação, reitero a ideia de que a constituição da professoralidade desses docentes que atuam neste seguimento parte do princípio de uma busca pessoal e (re)organização do pensamento e da ação em função das dinâmicas que se processam no desenvolvimento profissional docente. Daí a ideia das significações produzidas pelo próprio docente na constituição do ser professor, como bem salienta a autora acima.

Embora, não tenha citado o termo *professoralidade*, suas ideias se correlacionam com a proposta dessa constituição, uma vez que os professores bacharéis produzem a si próprios nas aprendizagens e possibilidades construídas ao longo dos itinerários de vida, formação e profissional que trilham.

Na pesquisa desenvolvida em nível de doutorado em Educação, da autora Oliveira (2011) na UFRN, percebi que essa se reporta ao professor bacharel a partir da constituição dos saberes docentes e utiliza ao longo do seu trabalho expressões subjetivas que reportam e discutem a constituição do ser docente, embora não utilize o termo professoralidade. Por isso, suas reflexões me levam a situar e aproximar tal conceito com o que de fato ele representa.

Segundo retrata Oliveira (2011), discutindo a constituição do ser professor bacharel na educação superior pelo viés dos saberes docentes, é possível afirmar

que: “Os docentes bacharéis criam e recriam saberes que partem da experiência e do conhecimento de sua área de formação, considerando-os como base de sua docência e suficientes para a sua atuação como professores no Ensino Superior” (OLIVEIRA, 2011, p. 222).

Todavia, como a autora não desenvolveu muito tal conceito ou algo que se aproxima da constituição da professoralidade, sua defesa recai sobre os saberes docentes e outros elementos da constituição deste ser. Nesta medida, o processo de constituição da professoralidade envolve inúmeros outros elementos e características que extrapolam a construção dos saberes necessários à sua prática pedagógica. Logo, é possível afirmar que o conceito utilizado pela autora em seu trabalho corresponde a uma parte ou característica que contribui para a constituição da professoralidade.

Mediante o exposto, considero importante mencionar outro elemento que Oliveira (2011) traz para poder situar o professor bacharel no processo de construção docente em sua profissão:

A experiência como aluno constitui-se como mais um elemento a ser acrescentando às mais diferentes formas de aprender sobre o ser professor, pois são conhecimentos imbricados em um todo complexo e dinâmico que está em múltiplas relações. (OLIVEIRA, 2011, p. 139).

Portanto, tornar-se professor ou constituir a professoralidade de professores bacharéis na educação superior, vejo isso como um processo que se consolida em meio à subjetividade, uma marca que cada um vai produzindo ao longo de sua existência e, como já defendido neste trabalho, que cada autor neste texto vai trazer elementos diferentes um para o outro de como esse processo se constitui.

Nesta senda, na pesquisa desenvolvida por Dantas (2019) em sua tese de doutorado em educação cursada na UFRN, a autora não traz nem desenvolve algo sobre a professoralidade, mas suas reflexões e conceitos situam este conceito como algo fundante das discussões e se relacionam de forma muito próxima com o que venho produzindo neste trabalho.

É interessante como Dantas (2019) faz suas discussões acerca da jornada pessoal e acadêmica e a prática profissional de sala de aula, que embora não abarque totalmente o conceito de professoralidade, não deixa de compreender como

o professor bacharel se constitui na/pela profissão, o que caracteriza elemento de professoralidade. Como pondera a autora,

A docência universitária, não apresenta formação didático-pedagógica. Muito pelo contrário, eles assumem a carreira docente dentro dessas instituições, sem, muitas vezes, terem cursado em sua formação inicial ou continuada qualquer componente curricular ligado à docência e a prática de ensino ou didática. As suas percepções de docência e prática docente são elaboradas mediante modelos que tiveram em sua jornada pessoal e acadêmica, e de sua vivência e prática profissional e em sala de aula. (DANTAS, 2019, p. 26).

Essa reflexão apresentada por Dantas (2019) é muito importante, tendo em vista que retrata não somente os desafios, mas os conflitos e possibilidades pelos quais o professor bacharel passa a enfrentar para se tornar docente em uma realidade que nem sempre havia se preparado anteriormente. Nesse sentido, tornar-se professor ou constituir a professoralidade - mesmo que Dantas (2019) não tenha usado esse conceito - se reflete em um processo que, de fato, só se apresenta pelas experiências que tiveram os docentes antes de se tornar professor somando-se à sua ação e outras dinâmicas cotidianas vivenciadas em sua prática pedagógica no contexto institucional em que está atuando profissionalmente.

Nesta perspectiva, constituir a professoralidade é um procedimento que acontece na prática, no enfrentar as incertezas, demandas e desafios diversos e complexos que é ser professor, com a cultura institucional, os alunos que tem, seus pares, os valores e sentimentos que possuem e vai construindo na vida cotidiana, diante da diversidade de acontecimentos, situações e inúmeras dinâmicas que se operam em sua vida pessoal e profissional.

É nessa direção que consigo vislumbrar a riqueza do tornar-se professor nos caminhos e descaminhos da vida, formação e profissão, afinal de contas, como reforça a literatura concernente a esse processo de constituição da professoralidade:

A prática educativa, portanto, longe de significar o conjunto de procedimentos e rotinas de um professor [...] significa a experiência integral de um sujeito que, vidente das figuras visíveis e invisíveis, embarca com seus interlocutores (alunos, direção, supervisão etc.) em uma viagem de explicitação/apropriação progressiva de si. (PEREIRA, 2016, p. 190).

Assim, considerando a dissertação de mestrado em educação desenvolvida por Dantas (2019), é possível destacar que o autor se deparou com o fato de que

mesmo com a falta de formação pedagógica, os docentes por ele entrevistados apontaram o embasamento em sua docência tanto nas suas relações interpessoais com os seus alunos e suas experiências pedagógicas vivenciadas, como também nos conhecimentos específicos voltados para sua área e, principalmente, na sua experiência profissional, o que por sua vez corresponde de alguma forma com conceito de professoralidade.

Neste cenário, compreendo que o tornar-se professor não é algo como uma bússola ou um caminho a seguir totalmente orientado, mas são vias de constituição em que cada sujeito encontra a melhor forma de aprender, saber, ser e fazer e que vai determinar o tipo de pessoa e profissional que passará a ser.

Desta maneira, os elementos contribuidores para a constituição docente, diante da reflexão tecida por Dantas (2019), fazem emergir o fato de que mesmo sem orientações e formação pedagógica para exercer a profissão de professor, ao inserirem-se no campo profissional, os bacharéis vão aprendendo os diferentes elementos que podem ser mobilizados em sua prática.

Entretanto, é preciso destacar que Nunes (2011) e Aires (2015) trabalham com o conceito de identidade, porém esta não é a perspectiva desta dissertação, e sim como todas as que utilizam a noção de professoralidade e aquelas que não utilizam esse termo apresentam elementos que se aproximam, desta forma, estando contidas na presente pesquisa.

Neste ponto, mais uma das pesquisas que de fato utiliza a palavra-conceito professoralidade e discute em diferentes partes do texto essa perspectiva, tornando-se, portanto, um trabalho caro, necessário e relevante nas pesquisas científicas para a comunidade de pesquisadores, professores bacharéis e de outras formações tecerem conhecimentos e reflexões acerca do assunto.

Trata-se do trabalho de doutorado em educação desenvolvido por Powaczuk (2012) na UFSM, no qual a autora desenvolve não somente um, mas alguns conceitos, exemplificações e reflexões outras acerca do que seja e como se constitui a professoralidade de professores bacharéis na docência universitária. É um trabalho que discute esse conceito e o coloca como central. Baseia-se na literatura clássica, pautada em autores como: Selma Garrido Pimenta, Maria Isabel da Cunha, Marcos Masetto, Léa Anastasiou, Maria Isabel de Almeida e outros, fato que torna compreensível sua reflexão e entendimento.

Conforme retrata a autora:

A professoralidade se constitui a partir de tensionamentos que abrangem o que o professor tem como conhecimento validado e o desprendimento em dirigir e submetê-los a novas elaborações docentes, de forma a aliar os conhecimentos precedentes aos novos desafios que a docência abriga (POWACZUK, 2012, p. 197).

Diante do exposto, vejo a grandeza desse conceito trazendo tanto o universo objetivo, a partir do mundo externo em que o professor passa a trazer para si suas múltiplas aprendizagens, experiência e formação, quanto as implicações e impactos que essas características reverberam na subjetividade do professor para poder transformar-se em macetes ou elementos que agregam valor à sua vida pessoal e profissional.

Do mesmo modo, enfatizo, com base na autora, que a professoralidade tem a capacidade de reconstruir os percursos pessoais e profissionais, a partir de um conhecimento validado dos saberes e experiências construídas e dos múltiplos atravessamentos que situam o professor em determinadas perspectivas e que o deslocam em vista da ressignificação ou reelaboração de seus saberes e fazeres profissionais e de condutas de vida.

É válido ainda reforçar como a autora traz uma exemplificação do que o conceito de professoralidade reflete na vida profissional dos professores bacharéis na docência universitária. De acordo com Powaczuck (2012, p. 197):

A professoralidade revela-se tensionada por avanços e retrocessos que incidem na aprendizagem da docência. Envolve o confronto e a constante revisão e [re]elaboração das experiências, resultando em encontros, para os quais nem sempre os professores possuem os substratos para a criação.

Assim, constituir a professoralidade envolve não somente o já existente ou dinâmicas que se apresentam na vida do professor, mas relaciona-se a uma constante aprendizagem da profissão, a qual pode se tornar descobertas importantes para potencializar e obter uma melhor qualidade do trabalho realizado.

Ainda na mesma discussão, vejo que a constituição da professoralidade não é um processo fácil, pois tornar-se professor envolve elementos tanto de que já dispõem à sua volta o docente, quanto outros os quais muitas vezes não se apresentam de imediato, tornando-se, algumas vezes, em obstáculos ou mesmo dificuldade à sua construção. Exemplo disso são situações que requerem constante

disposição, desprendimento, reflexividade e abertura para o novo, o inusitado ou o que possa surgir que não se tenha tido experiência ou aprendido anteriormente.

Como o trabalho de pesquisa realizado por Powaczuk (2012) foi um dos que mais discutiu e trouxe reflexões acerca da constituição da professoralidade de professores bacharéis na educação, que acredito ter sido provocada por pesquisadores da região sul os quais têm avançado nessas reflexões e outros/as professores/as referências na área da docência universitária do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, convém elucidar alguns resultados de sua pesquisa.

Assim, trago elementos indicativos do tornar-se professor relevantes que discutem a professoralidade pelo viés do que a pesquisa alcançou de resultados, que nas palavras da autora, correspondem ao fato de ter encontrado,

[...] a professoralidade universitária tensionada pelas exigências e necessidades que emergem no trabalho pedagógico, e a ausência de referentes que permitam que as necessidades sejam objetivadas para além do que os professores vivenciam no contexto imediato da docência. Uma condição que consideramos restringir a possibilidade criadora/inventiva de se expandir na potencialidade que ela abriga e exige (POWACZUK, 2012, p. 200).

Diante disso, vejo como um dado potente e significativo para os professores bacharéis universitários, o fato de que suas demandas, necessidades e possibilidades de construção da professoralidade emanem, expandam-se e extrapolam as próprias condições de realização do seu trabalho nos intramuros da instituição e da sala de aula.

Isto porque o processo de tornar-se professor exige outras dinâmicas, experiências, aprendizagens e disposição que nem sempre os sujeitos que fazem parte desse contexto, no caso dos professores bacharéis universitários, poderão desenvolver, pois demandariam outras tantas lógicas que se apresentam como facetas fundamentais na constituição da professoralidade.

Em que pese a pesquisa desenvolvida em nível de tese de doutorado em educação por Santos (2019), algumas discussões acerca da professoralidade são discutidas no texto, tanto em relação a alguns conceitos e concepções que formula, quanto em relação às falas de alguns professores bacharéis que estão exercendo a docência na Educação Superior. Isso se torna algo importante e totalmente diferente em relação a todas as outras pesquisas apresentadas neste trabalho.

Desse modo, cabe recuperar a reflexão feita por Santos (2019) quanto ao seu entendimento de professoralidade na constituição desta por docentes universitários. Segundo a autora:

Sendo autor/a do seu processo de formação, o/a professor pode alicerçar-se nas experiências colaborativas, com seus/as discentes em sala de aula. Por meio de suas diversas vivências profissionais no contexto da universidade, potencializa suas relações sociais, produz sua professoralidade, formando-se professor. Nessa perspectiva, ao ser e estar na profissão docente, reconhecendo a diversidade de saberes postos pela experiência, estará consciente de sua função social diante da necessidade de pensar na e sobre sua prática, ser crítico e reflexivo, aprendendo na convivência, formando-se no e pelo ensino, construindo seu desenvolvimento profissional (SANTOS, 2019, p. 74).

Em vista da construção de um modo de ser professor, vejo que a concepção tecida acima por Santos (2019) é relevante para situar uma perspectiva de constituição da professoralidade. A autora traz as experiências trilhadas colaborativamente com os alunos que partilham o cotidiano com o docente, bem como da convivência diária do aprender fazendo na ação mediatizado pelos saberes e fazeres profissionais da docência.

São múltiplas as facetas refletidas pela autora acima em sua tese doutoral. Facetas essas que reforçam outros elementos fundamentais da constituição da professoralidade, os quais muitas vezes são caros para as pesquisas científicas e os próprios profissionais que estão nessa fase de suas carreiras.

Percebo ainda um componente de (auto)formação que permite a constituição desse conceito-palavra que estou defendendo neste trabalho e já abordei em discussões anteriores. Em outras palavras, o tornar-se professor bacharel na educação superior corresponde a tomada de ações, pensamentos e alternativas em que o próprio sujeito também precisa buscar e construir para potencializar a sua profissionalidade e contribuir, significativamente, para a melhoria e qualidade da prática pedagógica e do ser pessoa e profissional.

Um achado rico e extremamente significativo da tese doutoral de Santos (2019) foi possível identificar: a produção de uma revisão bibliográfica que a autora realiza acerca dos trabalhos que discorrem sobre a constituição do ser professor bacharel na docência da Educação Superior trazendo, inclusive, outras poucas pesquisas que tratam quanto a professoralidade. Mas, o foco central que reflete a

autora diz respeito às necessidades formativas do professor bacharel na educação superior, tanto que ela busca discutir os estudos que retratam essa perspectiva.

Percebo, portanto, que as discussões apresentadas por Santos (2019) se aproximam em muito do que venho defendendo nesta dissertação acerca do conceito central esboçado por mim, que é a estética da professoralidade, uma vez que permeia o campo da subjetividade e das questões atinentes à singularidade do sujeito, corroborando a produção de uma marca de si, razão pela qual se constitui a professoralidade nessa perspectiva.

Em se tratando dos resultados encontrados na pesquisa realizada por Santos (2019) considerando a constituição da professoralidade de professores bacharéis universitários, um dos achados que gostaria de destacar é: “as necessidades formativas estão relacionadas aos desafios da profissão docente, ao modo como os docentes se reinventam e como ressignificam seus saberes e atitudes profissionais” (SANTOS, 2019, p. 167), pois tal trecho vem ao encontro do objeto desta pesquisa.

Logo, cabe refletir que a perspectiva das necessidades formativas é o motor de aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor, sobretudo, porque redireciona as ações e os pensamentos do sujeito e permite a (re)construção de saberes e experiências que se voltam para o exercício da profissão.

É, portanto, percebendo-se como inconcluso e ao mesmo tempo com a sensação de que falta algo a mais para melhorar, que o professor bacharel poderá potencializar o seu desenvolvimento profissional na educação superior nos caminhos de descaminhos que emergem em sua prática pedagógica e em várias outras dimensões e contextos de sua existência.

No trabalho desenvolvido por Ribeiro (2019), em sua dissertação de mestrado em educação defendida na UNB, a autora reflete acerca de como o professor bacharel universitário se constitui pela e na formação. Dessa forma, o termo professoralidade não é usado pela autora, a não ser quando se reporta a outros trabalhos que usam esse termo ou em alguma discussão mobilizada, mas de outro autor, como apresenta em sua pesquisa.

Ribeiro (2019) realiza também uma revisão bibliográfica de teses, dissertações e trabalhos científicos publicados em anais de eventos e de periódicos da área da educação com foco na formação do professor bacharel e alguns elementos que constituem para isso, a exemplo da construção dos saberes

pedagógicos e os múltiplos atravessamentos e modos de saber e fazer na educação superior no desenvolvimento profissional destes sujeitos.

Uma das concepções pelas quais se delinea o processo de constituir-se professor, que acredito se aproximar muito da ideia da professoralidade de professores bacharéis na educação superior, diz respeito à seguinte ideia esboçado por Ribeiro (2019, p. 61):

A docência não é apenas uma atividade. É considerada também um status, representando o aspecto normativo da função ou o processo de institucionalização que delinea esse aspecto. Remete à identidade, tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos sujeitos. A identidade é formada articulando a dimensão individual e coletiva.

Em suma, todas as pesquisas aqui mencionadas e refletidas trazem um teor e contribuição plausível para o campo da educação, para a formação do pesquisador, dos professores e para a ciência. Cada uma tem uma perspectiva e uma faceta que se diferencia da outra, seja na abordagem, metodologia, discussões, análises, conclusões ou resultados.

Nesta parte do trabalho, o que eu quis trazer foi uma análise geral de como as pesquisas de mestrado e doutorado em educação que contemplam os professores bacharéis na docência da Educação Superior discutem, principalmente, o conceito de professoralidade ou estética da professoralidade e como ele vem sendo empreendido e, ainda, se é feito esse movimento ou não. Além disso, quais perspectivas se aproximam deste conceito, que é fundamental para a ciência, educação e formação docente profissional.

Em linhas gerais, questiono: quais os trabalhos aqui apresentados que possuem conceitos, significados ou exemplificações que retratam a professoralidade de professores bacharéis na educação superior que se aproxima com minha pesquisa de mestrado em educação? E em que sentidos e dimensões esses trabalhos se apresentam?

De acordo com minhas análises, a dissertação de mestrado em educação de Neves (2016), as teses de doutorado em educação de Moura (2014), Powaczuk (2012) e Santos (2019). Enfim, considero que todos esses trabalhos aludem ao conceito ou explicações acerca da professoralidade de alguma forma situando os professores bacharéis na educação superior como foco.

Cabe, então, elucidar uma reflexão potencialmente significativa que retrata as dinâmicas pelas quais se constitui a professoralidade de professores bacharéis na educação superior, ou seja:

[...] Trata-se, agora, de entender que vir a ser professor é uma escolha, uma diferença na história de um sujeito. Ser professor não é a prática de uma vocação. Não é uma mera habilidade desenvolvida. A professoralidade é a condição de proposição que um sujeito assumo como diferença de si, uma escolha a ser agente de desinstalação do que está estabelecido e, ao mesmo tempo, suportar juntos o terremoto, o resgate das vítimas e a construção de uma nova cidade. Como já disse em outro momento, a professoralidade traz a condição de ser, ao mesmo tempo, impulso e rede (PEREIRA, 2016, p. 207).

Ressalto ainda que, de todos os trabalhos que aqui apresento, nenhum usa a expressão que venho defendendo e discutindo nessa dissertação, qual seja, a *estética da professoralidade*, em termos de como se constitui essa em relação ao professor bacharel na Educação Superior. O que ocorre são apenas algumas discussões acerca do termo professoralidade, mas não de estética da professoralidade, que se torna outro foco dado na discussão tomando outras vertentes e reflexões.

De certo, posto isso, reflito que essa pesquisa acaba trazendo um teor de originalidade, pois, ao mesmo tempo em que discuto, formulo e reflito um conceito e as implicações da constituição de uma estética da professoralidade, faço isso tomando por base os estudos da filosofia situando-os no contexto da formação de professores, ou melhor, abordo uma perspectiva da filosofia da diferença para pensar essa dimensão em uma pesquisa *stricto sensu*, em nível de mestrado em educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa permitiu perceber os diferentes modos, desafios e facetas pelos quais se constitui a professoralidade de professores bacharéis na educação superior.

A diversidade de discussões teórico-metodológicas e epistemológicas das pesquisas aqui trazidas e refletidas mostra a riqueza e pluralidade de investigações que vêm se produzindo no campo da educação atestando a relevância e abrangência dos respectivos estudos, bem como sinalizando outras perspectivas à comunidade científica.

Nesse sentido, produzir conhecimento levando em consideração um determinado objeto de estudo de uma pesquisa científica fazendo correlações, análises críticas e discussões que possam descortinar outros horizontes, enriquece um campo de conhecimento e possibilita a reorganização de outras discussões que porventura ainda não tenham sido realizadas.

Em se tratando do problema de investigação deste trabalho no início, propôs e buscou saber: *de que modo as pesquisas em educação têm abordado os modos de ser docente dos professores bacharéis da Educação Superior e que relações são possíveis de estabelecer com a perspectiva da estética da professoralidade na década de 2010 a 2020?*

Diante das dez pesquisas apresentadas neste estudo, entre teses de doutorado e dissertações de mestrado em Educação, cada uma trouxe um conjunto de discussões que focava determinados aspectos do professor bacharel nesta etapa de ensino, a saber: as necessidades formativas, a constituição das identidades profissionais, a formação didática e pedagógica, a aprendizagem e socialização profissional da docência, os saberes e fazeres necessários ao ensino, e outros tantos aspectos fundamentais para esta área do conhecimento e desenvolvimento profissional.

Respondendo ao questionamento anteriormente feito, chego à conclusão de que os professores bacharéis passam a constituir a professoralidade através de uma infinidade de situações que enfrentam no cotidiano profissional e na sua própria dinâmica existencial, retratadas nas pesquisas, entre as quais, posso citar:

1. Através da interação entre seus pares mais experientes no cotidiano profissional;
2. Em relações estabelecidas com os seus alunos dentro e fora da sala de aula;
3. Durante os encontros formativos proporcionados pela instituição e em outros contextos;
4. Na busca pessoal de processos formativos aludindo à dimensão da (auto)formação e interações diversas no tocante à dimensão didática e pedagógica do ofício docente;
5. Aprendem a ser professores na cultura institucional, mediatizados pelas regras a cumprir, as exigências impostas e as decisões a tomar diante da realidade enfrentada.

Ainda assim, foi possível perceber que dos trabalhos analisados, poucos abordam sobre a professoralidade e muito menos sobre a estética da professoralidade significando esta pesquisa um diferencial e mesmo uma contribuição para o campo da educação, da formação e desenvolvimento profissional da docência neste seguimento.

O que consegui identificar de comum entre as dez pesquisas realizadas que compreendem um recorte temporal da última década, dos anos de 2010 a 2020, discutidas anteriormente neste trabalho, refere-se ao uso da perspectiva teórico-epistemológica sobre professores bacharéis na Educação Superior pautando-se em autores que são clássicos no Brasil e têm referenciado boa parte dos trabalhos que discutem essa perspectiva no campo educacional (Maria Isabel da Cunha, Maria Isabel de Almeida, Marcos Masetto, Léa Anastasiou, Selma Garrido Pimenta e outros).

Outros elementos a ressaltar em comum das pesquisas feitas estão subjacentes ao fato de todas são de abordagem qualitativa de pesquisa, além de serem no campo da educação e abordam sobre professores bacharéis na educação superior.

E o que tenho identificado e percebido destas pesquisas em relação às diferenças que cada uma conseguiu apresentar em relação às outras do conjunto compreendido entre as dez que foram analisadas, diz respeito à abordagem e ao tipo de pesquisa que fundamentou cada uma em determinadas correntes de

pesquisas (filosofia da diferença, materialismo histórico-dialético, psicologia histórico-cultural ou sócio-histórica, fenomenologia hermenêutica, pesquisa narrativa, entre outras), bem como os procedimentos metodológicos utilizados articulando-se com a vertente de análise dos dados que foram escolhidas em determinadas perspectivas e com diferentes autores que as conceberam, além dos resultados obtidos os quais foram diferentes umas das outras.

O que se tornou um diferencial da presente pesquisa na qual não foi contemplada em nenhuma das outras dez pesquisas apresentadas neste trabalho? Três aspectos valem ser ressaltados:

- A fundamentação teórica-epistemológica pautada pela *filosofia da diferença* para pensar, refletir e discutir no campo da educação os processos de constituição da estética da professoralidade de professores bacharéis na Educação Superior;
- A construção e desenvolvimento da palavra-conceito de *estética da professoralidade* situando-a na perspectiva de como essa se constitui em professores bacharéis na educação superior;
- A realização de uma metapesquisa à luz das reflexões conceituais e desdobramentos de como essa se materializa na área educacional, sobretudo, em um trabalho de dissertação de mestrado em Educação, como este.

Cabe salientar também que uma perspectiva a qual não tem sido muito retratada nas pesquisas *stricto sensu* no Brasil, principalmente no campo da Educação, diz respeito à metapesquisa, que consiste na realização de análises e reflexões de outras pesquisas sobre um determinado assunto ou temática, assim como produzi neste estudo.

A metapesquisa, nesse caso, é uma necessidade premente de ser feita no âmbito de pesquisas de mestrado e doutorado, já que enriquece o olhar, as ideias e a produção de saberes, além dos conhecimentos que o pesquisador poderá ter diante de um objeto de estudo permitindo outros focos, posicionamentos e reflexões fundamentais à ciência.

Do mesmo modo, reforço que a realização de uma metapesquisa no contexto *stricto sensu* pode representar uma contribuição plausível para a ciência e o campo educacional, já que pouco tem sido produzido e explorado na realidade brasileira.

Outros aspectos se tornam desafiantes sobre os processos pelos quais se possam mediar a constituição da estética da professoralidade de professores bacharéis na educação superior, configurando, assim, como entraves à consolidação dessa dimensão. Quais são, portanto, esses desafios?

1. A necessidade de uma formação didática e pedagógica para potencializar o processo de ensino e aprendizagem;
2. A falta de uma preocupação ou necessidade formativa que faça com que o docente busque alternativas de se lançar a uma formação continuada em serviço;
3. A centralidade dos conhecimentos específicos de sua área deixando pouco espaço e envolvimento com os aspectos pedagógicos e didáticos do ensino, o que pode representar um certo desinteresse em buscar essas dimensões ou mesmo desvalorização e desconhecimento da importância dos mesmos na prática pedagógica.

Muitas das pesquisas *stricto sensu* na área da Educação acabam ficando repetitivas e fazendo discussões exaustivas de uma mesma dimensão, como é o caso da tematização dos *saberes e fazeres docentes* e no tocante à *constituição das identidades profissionais* dos professores. Esses foram aspectos aludidos em quase todos os estudos analisados requerendo, assim, outros olhares, abordagens e reflexões nessa área.

Nas pesquisas analisadas, percebeu-se uma recorrência dos autores utilizados bem como uma ênfase na identidade docente cabendo talvez uma possível ampliação teórica da introdução de novos referenciais, conceitos e perspectivas epistemológicas

Reforço que os objetivos apresentados no início desta pesquisa foram respondidos à medida em que passei a tecer compreensões outras acerca de como se constitui a estética da professoralidade ou como é possível tornar-se professor mediatizado por essa perspectiva. Análise essa que está em consonância com a

metapesquisa que realizei das teses e dissertações pesquisadas no campo educacional.

Assim, e em articulação com os objetivos propostos deste estudo, cheguei a algumas compreensões, reflexões e entendimentos que se entrelaçam com o objeto de estudo dessa dissertação.

O primeiro ponto a destacar diz respeito ao fato de que a estética da professoralidade de professores bacharéis na educação superior se constitui na tessitura da subjetividade em que cada professor apresenta um modo de ser, estar, fazer, aprender e mobilizar os seus conhecimentos e didática.

Do mesmo modo, a estética da professoralidade é uma marca produzida por cada sujeito em sua existência diferenciando-se de um outro docente, o que reforça a capacidade de impossibilidade de repetir a experiência ou mesmo de modos peculiares de mobilizar os saberes e fazeres da prática pedagógica no desenvolvimento profissional.

A estética da professoralidade ainda diz respeito a um conjunto de princípios, valores, atitudes e racionalização do pensamento do qual não se produz igualmente de um professor para o outro, mas cada um tem a sua singularidade, que o diferencia dos demais destacando-se nesse docente, sobretudo: na organização do trabalho pedagógico, na relação professor-aluno, na avaliação e planejamento do processo de ensino e aprendizagem, na linguagem utilizada em sua prática pedagógica, na busca e materialização da formação permanente do ofício docente.

São raros os trabalhos que buscam compreender os aspectos da subjetividade docente em relação o professor bacharel. Evidencia-se, nesse sentido, a potência da perspectiva da estética da professoralidade(PEREIRA, 2016) para ajudar a pensar o processo de atuação e desenvolvimento desse sujeito que assume, mesmo sem a formação básica, a responsabilidade de formar futuros profissionais.

As lições que ficam da experiência de ter desenvolvido essa metapesquisa é que urge cada vez mais a necessidade de serem produzidas, refletidas e compartilhadas pesquisas que tematizem a estética da professoralidade de professores bacharéis na educação superior, tendo em vista a riqueza e contribuição que poderá trazer para estes profissionais, a sua formação e o seu desenvolvimento profissional.

O que se tornou algo novo do qual eu ainda não sabia ou conhecia e que me foi possível aprender, construir conhecimentos e formar-me nesse processo pelo desenvolvimento da pesquisa?

Refere-se à ideia de estética da professoralidade, que me encantou, trouxe novos saberes e conhecimentos, além de ter visto uma perspectiva ética, estética, sensível e potencialmente significativa para a minha formação e a aprendizagem da construção de conhecimentos científicos na área.

Outro aspecto relevante que me transformou e contribuiu em minha formação, diz respeito ao fato de realizar uma metapesquisa na área do conhecimento proposto nesta dissertação, da qual eu ainda não tinha feito. De certo que eu nunca tinha visto falar sobre essa perspectiva, foi que me permitiu construir novos saberes, conhecimentos e aprendizagens, inclusive, com a consequente mobilização de saberes e fazeres na elaboração desse estudo por demais substancial.

Com base nos dez estudos que realizei na metapesquisa, considero que algumas temáticas ou discussões poderiam ser mais bem exploradas e produzidas nas pesquisas *stricto sensu* na área da Educação, sobretudo, em teses e dissertações que se tornam fundamentais para a área, quais sejam, tematizar sobre: a constituição das subjetividades dos professores, o desenvolvimento do conceito da estética da professoralidade, a abordagem sobre as necessidades formativas de professores bacharéis na educação superior a discussão acerca da (auto)formação de professores na docência universitária, entre outras.

Em sua maioria, as teses e dissertações analisadas recorreram a entrevistas enquanto metodologia científica. Isso aponta para a necessidade de estudos que invistam em outras estratégias e procedimentos investigativos e ampliem, assim, os saberes sobre a constituição do docente bacharel.

Convém salientar um aspecto fundamental, que jamais poderia ser esquecido neste estudo: relaciona-se com o fato de produzir-se uma pesquisa dessa magnitude e responsabilidade em um período de isolamento social caracterizado pela pandemia da Covid -19, já que se deu entre os anos de 2020 a 2021. Não foi fácil, exigiu muitos esforços e demandas que talvez de outros modos não seriam mobilizados, pois o lar passou a ser o local de trabalho, de estudo e de vida pessoal. Esse fato levou à conciliação de todas essas atividades em um mesmo espaço e tempo, o que passou a exigir de mim uma série de atitudes, práticas, reflexões e

habilidades das quais eu não possuía anteriormente. Foi um grande aprendizado para a vida.

Foi nesse contexto de transições e deslocamentos gerados pela pandemia que o mundo mudou e, conseqüentemente, as dinâmicas, escolhas e caminhos da pesquisa foram redirecionadas a fim de que pudesse ser realizada e alcançasse um resultado satisfatório e exequível diante da realidade enfrentada.

Posto isso, reflito que a vida não se separa da formação, da aprendizagem e da produção do conhecimento científico. Se transformações ocorrem na sociedade, elas levam consigo outros contextos abarcando a vida do pesquisador e o que ele vem produzindo, pensando e fazendo. Tanto é, que assim aconteceu comigo, pois ocorreram essas mudanças em relação ao desenvolvimento da presente pesquisa, isto é, pensei em um formato de fazer esta pesquisa, inicialmente, como pesquisa de campo envolvendo os professores em seu próprio local de trabalho, as instituições educativas universitárias. No entanto, em função dos atravessamentos que emergiram da pandemia, tive que repensar e adotar outras táticas, princípios e condutas que resultaram neste formato atual.

Isso se deu também em consonância com as orientações da banca de qualificação e pela temporalidade existente para que pudesse cumprir as exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, as quais acatei junto com o meu orientador e, no final das contas, considerei um sucesso, pois além dar de certo, a pesquisa foi significativa e valorosa.

A pesquisa científica, portanto, não pode ser concebida a partir de uma lógica fechada e estática, muito menos pode o pesquisador se situar nessas esteiras. Pelo contrário, muitas vezes impulsiona o sujeito e o que ele está fazendo a uma dimensão de flexibilidade, abertura e um vir a ser conforme as circunstâncias do momento, os acontecimentos processados e as emergências suscitadas no cotidiano existencial. Eis o que faz a produção do conhecimento acontecer: lançar-se ao que melhor convier no espaço, tempo e lugar onde está, com os instrumentos que possuem e com eles dar o seu melhor, na medida em que possam surgir outros no decorrer da pesquisa e na produção do conhecimento científico.

Portanto, vale ressaltar que o conceito da estética da professoralidade não tem fim. Propõe-se que vá até a aposentadoria do docente ou enquanto ele for professor. A estética vai se constituindo com suas experiências e não há um ponto final, enquanto exercer a docência, o professor dará esse movimento. A estética não

significa somente o *belo*, mas também o produtivo, inovador, eficaz, enfim, uma marca produzida de si construída a cada nova experiência.

Em suma, o desenvolvimento deste estudo me levou a um outro estado de ser, pensar e fazer conhecimento científico, além das próprias reflexões da vida cotidiana permeadas pela superação de minhas limitações, à complexidade de compromissos e desafios enfrentados: estar há mais dez anos sem estudar, ter família e um lar para cuidar, estar trabalhando e, ainda, estudar/pesquisar/ler/escrever. Tudo ao mesmo tempo e até em um mesmo local.

Posso dizer que fazer um mestrado em Educação transformou significativamente a minha vida, tanto do ponto de vista do olhar que tenho sobre os professores bacharéis na educação superior, quanto do olhar para mim, como eu pensava, fazia e era como pessoa e profissional, bem como sobre a forma de produzir conhecimento científico e as relações estabelecidas com meus pares, orientador, membros da banca, professores que tive e demais sujeitos com os quais fui, ao longo desse processo, aprendendo, formando-me e construindo conhecimentos em partilha, coletivamente.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação *In*: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (orgs.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016. p. 29-50.

AIRES, Susye Nayá Santos. **Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/1781/2/Susye%20Nay%c3%a1%20Santos%20Aires.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

ALBUQUERQUE, Andréa Serpa. **Quem são os outros na/da avaliação?** caminhos possíveis para uma prática dialógica. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 12. ed. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2012.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário liberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-48, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/552/522>. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da educação superior: notas estatísticas 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é Covid-19**. 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRAUER, Markus. **Ensinar na universidade**: conselhos práticos, dicas, métodos pedagógicos. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. São Paulo: EDUSP, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na educação superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725>. Acesso em: 16 set. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 1, p.1-17, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>. Acesso em: 10/09/2020.

CUNHA, Maria Isabel da. Quando forma é conteúdo: o campo da pedagogia universitária na formação de formadores. *In*: BORGES, Lívia Freitas Fonseca. **Didática e prática de ensino**: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. Fortaleza: EDUECE, Livro 4, 2014. p.1-19.

DALI'GNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2011. (v.1).

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. São Paulo: Paulus, 2008.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DA'LIGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael (Orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

FERREIRA, Maurício dos Santos. **Espectacularização da carreira docente**: prêmio professores do Brasil como prática da economia da educação. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131876/000981928.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 mar. 2021.

FISHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a08.pdf> Acesso em: 26 mar. 2021.

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

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2012.

FREITAS, Mirele da Silva. **Metapesquisa em ensino e aprendizagem de línguas: um estudo modelar com foco em interação**. 2018. 203p. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10661/Tese_vers%c3%a3o-biblioteca.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 set. 2021.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Experiências de docência e pesquisa em uma universidade pública. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DA'LIGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael (orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

GASTALDO, Denise. Prefácio: pesquisador/a desconstruído/a e influente? desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coords.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLEN, Wivian; PFAFF, Nicolle Pfaff (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **O que é pedagogia**. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIRARDI, Fabiola Fontenele. **A escola sob o olhar da família: relações que se compreendem e se praticam no cotidiano**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14547>. Acesso em: 16 set. 2021.

GOERGEN, Pedro. Educação superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*, **Filosofia e Educação**, v. 31, n.112, p. 895-917, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/13.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2021.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59762/37201>. Acesso em: 07 set. 2021.

MAINARDES, Jefferson (org.). **Metapesquisa no campo da política educacional**. Curitiba: CRV, 2021. p. 19-43.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus editorial, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. Desafios para a docência no ensino superior na contemporaneidade. *In*: BORGES, Livia Freitas Fonseca. **Didática e prática de ensino**: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. Fortaleza: EDUECE, 2014. p.1-17.

MEDEIROS, Maria Marta de. **Os desafios de constituir-se professor**: um estudo com professores bacharéis. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: <http://portal.uern.br/blog/mestrado-em-educacao-convida-comunidade-para-defesa-de-dissertacao/>. Acesso em: 16 set. 2021.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação: metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; FONTOURA, Helena Amaral da. Narrativas de professores e processos de formação: Cuiabá (MT) e São Gonçalo (RJ) em diálogo. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 3, p. 534-550, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3003/1942>. Acesso em: 26 abr. 2021.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: Papirus, 2015.

MORAIS, Joelson de Sousa. **A prática pedagógica no cotidiano de professoras iniciantes**: tramas e desafios do aprender a ensinar. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/20460/1/JoelsonDeSousaMorais_DISERT.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

MORAIS, Joelson de Sousa; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do; LIMA, Maria Divina Ferreira. As escritas de si e os efeitos mobilizadores da formação docente em narrativas (auto)biográficas. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p. 232-247, jan/dez 2020. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3722/3123>. Acesso em: 08 abr. 2021.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Meus filósofos**. Porto Alegre: Sulina, 2013a.

MORIN, Edgar. **A vida para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013b.

MOURA, Adriana Borges Ferro. **Reflexões docentes sobre caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior: (re) conhecimento da experiência.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Disponível em:

https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/07Tese_Adriana_Borges_Ferro_Moura20190704162001.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Viviane Souza de. **Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14358>. Acesso em: 16 set. 2021.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PENSIN, Daniela Pederiva. **Agenciamento e docência na educação superior.**

2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6221>. Acesso em: 16 set. 2021.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pró-posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 183-195, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/12.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

PORCHMANN, Márcio. Desafios do desenvolvimento brasileiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n.124, p. 705-722, jul./set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300004. Acesso em: 16 set. 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael;

SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: porque não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SGUISSARD, Valdemar. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educação e sociedade**, v. 34, n. 124, p. 943-960, jul./set., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/15.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SILVA, Luiz Eduardo das Neves. **A constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na educação superior**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/557>. Acesso em: 16 set. 2021.

SILVA, Régis Henrique Reis da; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **ETD–Educ. Temat. Digit.**, Campinas, v. 16, n.1, p. 48-66, jan./abr.2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1329/pdf>. Acesso em: 17 set. 2021.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. **Docentes universitários em construção: narrativas de professores iniciantes em uma universidade pública no contexto de sua interiorização no Sul do Amazonas**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4995/Vera%20L%20c3%20bacia%20Reis%20da%20Silva_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 03 ago. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TONIETO, Carina. **Características epistemológicas das teses de políticas educacional no triênio 2010-2012**. 2018. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1487#preview-link0>. Acesso em: 08 set. 2021.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar**. Curitiba: Editora UFPR, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342,

maio/ago. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6515>. Acesso em: 16 set. 2021.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Ria Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 01: “DE BACHAREL A PROFESSOR: O SER DOCENTE NO ENSINO UNIVERSITÁRIO”

TÍTULO DE AUTOR	AUTORES UTILIZADOS NA PESQUISA	OBJETIVOS	MÉTODOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	RESULTADO DA PESQUISA	ESTÉTICA DA PROFESSORALIDADE
<p>A construção da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na Educação Superior</p> <p>Luiz Eduardo das Neves Silva (2016)</p>	<p>No âmbito metodológico, segue as articulações de Bogdan e Biklen (1994), Josso (2010), Nóvoa e Finger (2010) e Souza (2006)</p> <p>Os dados encontram-se organizados e analisados conforme Bardin (2010)</p> <p>O substrato teórico apoia-se nas concepções de Bittar (2006)</p> <p>Masetto (2003),</p>	<p>O objetivo deste trabalho é analisar a constituição da professoralidade do docente bacharel no exercício da docência superior. Compreender as trajetórias formativas dos professores bacharéis que atuam no ensino superior; caracterizar tempos, espaços, saberes e práticas que colaboram na construção da professoralidade no Ensino Superior; e, analisar os saberes construídos na experiência profissional do professor bacharel e que possibilitam o desenvolvimento e a construção da professoralidade.</p>	<p>Teve como ponto de partida a abordagem qualitativa; autobiografia ou histórias de vida; pesquisa descritiva; memorial de formação para pesquisa de dados e a entrevista narrativa.</p> <p>Através destes dados para compor a pesquisa fez-se descobertas extraordinárias, onde a autobiografia foi bastante satisfatória.</p>	<p>A conclusão desse trabalho não é apresentar respostas conclusivas ao estudo desenvolvido, e sim fomentar e instigar reflexões sobre diversas facetas que integram a professoralidade do professor bacharel que atua no ensino universitário. Para elencar alguns pontos: os professores universitários atuam dentro de suas possibilidades, analisam criticamente seu exercício profissional, necessitam de ampliação de qualificação e requalificação de sua formação continuada, e</p>	<p>A estética da professoralidade de acordo com o autor da dissertação:</p> <p>Segundo Silva (2016, p. 12) A atual dinâmica da conjuntura globalizada e seus consequentes desafios inerentes aos mais diversos âmbitos da vivência humana remetem-nos a uma reflexão sobre a atuação do docente bacharel do Ensino Superior.</p> <p>“As histórias de vida registradas pelos interlocutores contêm marcas, indícios e diversas afirmações de que os interlocutores compreendem que estão permanentemente comprometidos com a construção</p>

	<p>Teixeira (2005), Nóvoa (1992, 2000), Schon (2000); Tardif (2002)</p> <p>Silva (2016, p.15-16)</p> <p>No âmbito do magistério, sabemos que ser detentor apenas de conhecimentos específicos não apresenta como garantia de um efetivo exercício docente. O professor que se limita tão somente ao conteúdo da disciplina que ministra, segundo evidencia Massetto (2003), não atende as exigências e necessidades dos alunos dentro da atual conjuntura educacional, haja vista o fato de se</p>	<p>Partiu-se da problematização: esses professores se sentem identificados com os aspectos teóricos, pedagógicos e didáticos necessários ao ser professor? Que compreensão possuem esses professores sobre saberes profissionais da docência e saberes pedagógicos? Como concebem a professoralidade docente?</p>		<p>as Instituições de ensino Superior pouco investem em cursos de aperfeiçoamento pedagógico e didático aos seus docentes.</p> <p>Conclui-se que a professoralidade do docente bacharel do Ensino Superior como foco discursivo e compreensivo nos traz a convicção que não é o fim, é devir. Uma semente para novos discursos, novos questionamentos. o bacharel docente constrói sua professoralidade no exercício docente, na universidade, no seu fazer continuado, coletivo e na experiência com seus pares, na complexidade e na singularidade de ser professor.</p>	<p>de sua professoralidade”.</p> <p>Silva (2016, p.82)</p> <p>“A perspectiva é que os dados permitiram-nos maior conhecimento sobre a formação e atuação do docente bacharel, no que diz respeito a saberes e fazeres, e a consequente construção de sua professoralidade, permitindo-nos tecer considerações sobre esta temática, sem, no entanto, ter a pretensão de esgotar esta discussão. [...]”</p> <p>Silva (2016, p. 83)</p> <p>O estudo sobre a constituição da professoralidade do docente bacharel representa um momento significativo dentro da nossa constituição profissional e pessoal, por permitir a reflexão sobre a prática docente e a construção dessa profissão. Desse modo, a partir das histórias de vida, narram sobre</p>
--	--	---	--	--	---

	<p>fazer necessário à compreensão dos meandros e das nuances que integram a práxis pedagógica, corroborando o entendimento de Furtado (2007, p. 75), ao mencionar que “[...] a prática pedagógica envolve também a relação teoria-prática, de modo que se torna imprescindível concilia-las para que haja privilégio apenas do saber acadêmico em detrimento do saber prático.</p> <p>Silva (2016, p.18)</p> <p>“[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permite</p>				<p>sua formação e desenvolvimento profissional, narram sobre si, como se fosse um espelho [...]</p> <p>Silva (2016, p. 84-85)</p> <p>Fala do autor da pesquisa</p> <p>Consensualmente, os achados que ora registramos dão conta de um grupo de professores que se revelam preocupados e comprometidos com a formação de seus alunos, com a formação de futuros profissionais para o mercado de trabalho, com sua própria formação continuada, com a produção do conhecimento (este dado aparece em menor escala) que entendemos serem aspectos que integram a professoralidade docente [...].</p> <p>Pág. 84-85</p> <p>“[...] a constituição da professoralidade ocorre ao longo da vida profissional, mediante um amalgamado de subjetividade</p>
--	--	--	--	--	--

	<p>estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).</p> <p>Silva (2016, p. 82)</p> <p>[...]”. Josso (2008, p. 25) a esse respeito: [...] o conhecimento de si em todos os seus registros, dimensões e facetas, privilegia uma maior atenção para a maneira pela qual cada pessoa usa a margem de liberdade e de capacidade criativa [...]”.</p>				<p>peçoais e profissionais [...]”</p> <p>Silva (2016, p. 85)</p> <p>A compreensão de como se constitui a professoralidade está expressa nas narrativas dos professores ao fazerem referências às diversas demandas que integram o ser professor na docência superior: o sentimento, compromisso com compartilhamento de saberes e fazeres relativos ao ato educativo, a constante reflexão sobre essas demandas que reforçam sua condição professoral.</p> <p>Silva (2016, p. 85-86)</p> <p>“O comprometimento com o exercício e com seu desenvolvimento pessoal e profissional, na condição de espaço e tempo que oportuniza aos docentes a construção de sua professoralidade [...]”.</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>Silva (2016, p. 85)</p> <p>[...] “uma vez que os momentos/oportunidades que participam de formações com vistas a enriquecer seu processo formativo, fortalecendo a constituição da sua professoralidade”.</p> <p>Pág. 86</p> <p>A professoralidade dos docentes bacharéis interlocutores desta pesquisa. à luz de suas autobiografias, mostra-se como produto das demandas que permeiam o exercício no magistério universitário e que impõe constantes ressignificações da condição profissional e 146 al do professor[...].</p> <p>Silva (2016, p. 86 -87)</p> <p>[...]. Conforme dados analisados,</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>nossa pretensão não é apresentar respostas conclusivas ao estudo desenvolvido, mas sim fomentar e instigar reflexões sobre as diversas facetas que integram a professoralidade do professor bacharel que atua no ensino universitário, e para tanto elencamos as seguintes pontuações advindas do estudo:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Os professores bacharéis que exercem a docência universitária, atuam dentro de suas possibilidades de suas próprias práticas e analisam criticamente seu exercício profissional dentro de seu comprometimento em desempenhar um ensino condizente com as expectativas dos alunos [...].2. O bacharel docente necessita de ampliação de qualificação e requalificação de sua formação continuada [...].3. As Instituições de Ensino Superior pouco investem em cursos de aperfeiçoamento pedagógico e didático [...]. <p>Silva (2016, p. 87) encerra dizendo “a professoralidade do</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>docente bacharel do Ensino Superior como foco discursivo e compreensivo, nos traz a convicção de que este propósito não é fim, é devir. [...]. Dissemos de nosso objeto de estudo o que os dados nos autorizam dizer, o que as histórias autobiográficas sinalizam, direcionam: o bacharel docente constrói sua professoralidade no exercício docente, na universidade, no seu fazer continuado, no coletivo e na experiência com seus pares, na comunidade e na singularidade de ser professor”.</p>
--	--	--	--	--	--