



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE NA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA**

SALVADOR

2025

ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE NA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Liége Maria Queiroz Sitja.

SALVADOR

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I

Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918

S586p Silva, Ana Maria de Oliveira
Percepções docentes sobre a experiência na construção da profissionalidade na pedagogia universitária / Ana Maria de Oliveira Silva .- Salvador, 2025.
166 f. : il. : il.

Orientador: Liége Maria Queiroz Sitja.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Campus I. 2025.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Professores universitário – Feira de Santana (BA) - Formação. 2. Professores universitário – Avaliação – Feira de Santana (BA). 4. Didática ensino superior – Feira de Santana (BA). I. Sitja, Liége Maria Queiroz. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

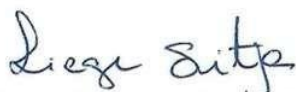
CDD: 378.0071081

FOLHA DE APROVAÇÃO

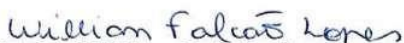
PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE NA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 29 de agosto de 2025, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Profa. Dra. Liege Maria Queiroz Sitja
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Willian Falcão Lopes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil



Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

AGRADECIMENTOS

A Deus, o autor e consumidor da minha fé.

Aos meus familiares e amigos, pelo incentivo e pela crença em minha capacidade de chegar até aqui. Em especial, agradeço ao meu esposo Vinícius, pelo apoio, amor e pela compreensão durante essa caminhada.

A minha mãe Ana Lúcia, por embarcar nesta jornada comigo, levando em sua mochila não só os seus pertences, mas amor e coragem, para compartilhar em nossas viagens ao campus. Ao meu irmão Felipe, pela paciência, ajuda e pelo incentivo nos momentos de dificuldade. Ao meu pai Rozivaldo, pelo amor e orgulho que sempre sentiu por mim. Ao meu sogro Rubens, pela constante alegria em contribuir com essa caminhada.

Aos meus alunos do curso de Psicologia da Unex Feira de Santana. Especialmente aos meus estagiários, que sempre estiveram ao meu lado, acreditando e vibrando por cada conquista neste espaço.

À minha orientadora Liége, que me possibilitou conhecimento e orientação durante esta pesquisa. À minha professora Mary Valda Sales, do componente de Pesquisa em Educação. Seu acolhimento, carinho e sua crença em mim contribuíram para o meu sustento neste Programa.

A todos os docentes que me deram a oportunidade de aprender, ouvir e vivenciar experiências, que me mostraram a beleza e complexidade que é constituir-se professor. Ainda, um agradecimento especial a esta casa, Universidade do Estado da Bahia, em seu Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, principalmente à linha de pesquisa “Educação, Práxis Pedagógicas e Formação do Educador”.

Obrigada aos professores, ao administrativo, aos colegas e ao grupo de pesquisa. Em especial, obrigada à minha querida amiga Daniela Lima, pela motivação, pelos risos e pelas mãos dadas em todo este caminhar.

Dedico esse trabalho ao meu querido e saudoso avô Adolfo Alves, que nos deixou em 2022. Enquanto fazia meu projeto para o ingresso no processo de seleção deste programa, pude compartilhar os seus últimos momentos de risos, choro e muito amor.

Dedico também ao meu filho Benício, que agora cresce em meu ventre, tornando-se a minha motivação para seguir todos os dias, permitindo-me viver a maior experiência da minha vida que é habitar a maternidade.

Encerro esta jornada com a certeza de que amplio o olhar sobre a trajetória docente, sensível às demandas que emergem sobre o ser docente, além de compreender o valor da

experiência para mim enquanto ser-no-mundo.

RESUMO

Esta dissertação trata do estudo da profissionalidade docente advinda das experiências e da atribuição de sentidos experienciais construídos pelos docentes do ensino superior da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender o processo de tomada de decisões pedagógicas no desenvolvimento das práticas docentes no ensino superior, a partir da percepção dos próprios docentes. Como categoria teórica, apresenta aproximações com autores que discutem profissionalidade docente e pedagogia universitária. Possui como base epistemológica e metodológica a fenomenologia na perspectiva husserliana, que, através da entrevista fenomenológica, buscou compreender as experiências de seis professores bacharéis que atuam na universidade, acerca dos sentidos existenciais do tornar-se professor, da experiência e da construção da profissionalidade docente, bem como dos sentidos da experiência e do fazer pedagógico, finalizando com os sentidos experienciais sobre uma forma singular de estar no mundo. A pesquisa ampliou o lugar da experiência, legitimando-a como parte do processo formativo dos docentes. Ainda, evidenciou que a profissionalidade docente é atravessada por dimensões éticas, relacionais e formativas, marcadas por desafios institucionais, mas também por potências no encontro com os estudantes. A docência universitária mostrou-se vivida como experiência singular e plural, em constante construção, exigindo escuta sensível, abertura ao outro e reflexão crítica sobre os sentidos do ensinar.

Palavras-chave: experiência; fenomenologia; profissionalidade docente; pedagogia universitária; ensino superior.

RESUMEN

This dissertation examines teaching professionalism as it emerges from the experiences and attribution of experiential meanings constructed by higher education faculty at the State University of Esta tesis doctoral estudia la profesionalidad docente a partir de las experiencias y la atribución de significados experienciales construidos por profesores de educación superior de la Universidad Estatal Feira de Santana (UEFS). La investigación se justifica por la necesidad de comprender el proceso de toma de decisiones pedagógicas en el desarrollo de las prácticas docentes en la educación superior, desde la perspectiva de los propios docentes. Como marco teórico, se basa en autores que abordan la profesionalidad docente y la pedagogía universitaria. Su fundamento epistemológico y metodológico es la fenomenología desde una perspectiva husserliana, que, mediante entrevistas fenomenológicas, buscó comprender las experiencias de seis licenciados que trabajan en la universidad, en relación con los significados existenciales de la vocación docente, la experiencia y construcción de la profesionalidad docente, así como los significados de la experiencia y la práctica pedagógica, concluyendo con los significados experienciales de una forma singular de estar en el mundo. La investigación amplió el alcance de la experiencia, legitimándola como parte del proceso formativo de los docentes. Además, se evidenció que la profesionalidad docente está impregnada de dimensiones éticas, relacionales y formativas, marcada por desafíos institucionales, pero también por el potencial que reside en el encuentro con los estudiantes. Se demostró que la docencia universitaria se vive como una experiencia singular y plural, en constante construcción, que requiere una escucha atenta, apertura a los demás y una reflexión crítica sobre el significado de la enseñanza.

Palabras clave: experiencia; fenomenología; profesionalismo docente; pedagogía universitaria; educación superior.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Cuca	Centro Universitário de Cultura e Arte
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FUFS	Fundação Universidade de Feira de Santana
GO	Grupo Operativo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PBL	Problem Based Learning
PPGeduc	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto político pedagógico
Prograd	Pró-reitoria de Graduação
Proiac	Programa de Inovação e Assessoria Curricular
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFF	Universidade Federal Fluminense
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	TRILHAS PERCORRIDAS NO CONSTITUIR-ME PESQUISADORA.....	10
2	PROFISSIONALIDADE DOCENTE E PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS MAIS RECENTES?	18
2.1	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DE BACHARÉIS: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS ...	18
2.2	A FORMAÇÃO DOCENTE NAS LICENCIATURAS: SENTIDOS E IDENTIDADES	20
2.3	ABORDAGENS FENOMENOLÓGICAS NA INVESTIGAÇÃO DOCENTE	22
2.4	ARTIGOS CIENTÍFICOS E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO NA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA	27
2.5	CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS	35
3	ABRINDO AS CORTINAS: CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	39
4	PRIMEIRO ATO, PRIMEIRA CENA: PROFISSÃO PROFESSOR E SENTIDOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO	46
4.1	PRIMEIRO ATO, SEGUNDA CENA: PROFISSIONALIDADE DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO	48
5	SEGUNDO ATO, PRIMEIRA CENA: REFLEXÕES ACERCA DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA.....	61
6	TERCEIRO ATO, PRIMEIRA CENA: DELINEAMENTOS DA PESQUISA	67
6.1	TERCEIRO ATO, SEGUNDA CENA :UM OLHAR FENOMENOLÓGICO SOBRE A TRAJETÓRIA DOCENTE	76
6.2	TERCEIRO ATO, TERCEIRA CENA: EXPERIÊNCIA E SENTIDOS EXISTENCIAIS DO PROFESSOR	79
7	EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS EXISTENCIAIS DO TORNAR-SE PROFESSOR	84
7.1	ANÁLISE FENOMENOLÓGICA DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES	84
7.1.1	Primeira categoria: experiência e sentidos existenciais do tornar-se professor	85
8	EXPERIÊNCIA E CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE ...	106
8.1	OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA E O FAZER PEDAGÓGICO	121
8.2	SER-DOCENTE: SENTIDOS EXPERIENCIAIS SOBRE UMA FORMA SINGULAR DE ESTAR-NO-MUNDO	135
9	CORTINAS ENTREABERTAS: ECOS DA EXPERIÊNCIA E A TESSITURA DO	

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICE A – TRABALHOS QUE ABORDAM AS PESQUISAS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	159
APÊNDICE B – ARTIGOS QUE ABORDAM AS FRASES PESQUISADAS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES E SCIELO.....	161
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	163
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	166

1 TRILHAS PERCORRIDAS NO CONSTITUIR-ME PESQUISADORA

Desde muito cedo, o teatro e a sala de aula se tornaram territórios imaginários, onde pude expressar meu mundo interior. Recordo com nitidez o primeiro passeio escolar, quando fomos assistir a uma peça teatral. Ali, algo se acendeu. Mais tarde, nas brincadeiras solitárias da infância, comecei a encenar – ora como atriz, ora como professora – personagens e cenas que misturavam fantasia e cotidiano.

Escolhi tomar de empréstimo elementos do universo cênico do teatro como modos expressivos de minha subjetividade de pesquisadora, que compõe, sem dualidade, o processo estético e cognitivo de produção do conhecimento e desta investigação. Com o tempo, percebi que essas encenações não eram apenas brincadeiras; eram formas de existir e modos de habitar o mundo e, de algum modo, antecipavam aquilo que hoje compreendo como vocação.

Como amante das encenações, já atuei em pequenas obras teatrais na infância e adolescência (Figura 1). Encarava esse desafio justamente por acreditar que poderia expressar de forma genuína as emoções do personagem que interpretava, externando os fenômenos que me atravessavam quando tentava incorporar o personagem. Mesmo quando estudava a cena, compreendia que ali havia um espaço meu, de consciência, de experiência, onde poderia contar a história de uma maneira muito particular.

Figura 1 - Encenação teatral no personagem de borboleta em um evento escolar



Fonte: acervo próprio (1999).

Filha mais velha de um caminhoneiro e de uma comerciante, passei oito anos imaginando como seria ter um irmão. Durante esse tempo, as inquietações por ser filha única

eram inúmeras, principalmente quando me questionava com quem eu iria brincar. Talvez, daí tenha começado essas duas paixões, uma pelo teatro, pois vivia encenando sozinha – até era repreendida por isso por meu pai –, e a paixão pela docência, afinal, era brincando de “escolinha” que me sentia menos solitária, rodeada de bonecas e podendo representar as relações da sala de aula.

Meu pai, caminhoneiro, vivia rodando a Bahia com suas entregas. Minha mãe, comerciante, precisava sair a trabalho e, para isso, conseguiu que eu ficasse sob os cuidados da vizinha que tinha dois filhos pequenos e trabalhava também como zeladora da escola em que eu estudava. No turno oposto ao de aula, ela limpava a escola e levava a mim e aos seus filhos para esperar enquanto fazia o seu trabalho.

Na oportunidade, eu ia para a sala de aula, aquela mesma sala em que outrora estava repleta de alunos e da professora a quem eu tanto admirava. Logo, corria para encenar o papel da minha professora. Repetia suas falas, seus gestos, até ser pega pela diretora da escola mexendo nos cadernos dos colegas para simular atividade de classe.

Lembro-me de, em minha casa, escolher o quarto da minha mãe para servir de sala de aula, por ser o maior e ter uma cama de casal. Aquele cenário era perfeito para colocar sobre a cama todas as bonecas e apoiar o quadro sobre uma mesa que havia próxima a cama. Pedi de presente uma caixa de giz, e quão grande foi a felicidade em ver minha mãe chegar com aquele presente, mesmo sabendo que eu sofria de problemas respiratórios e espirraria por horas brincando com aquele que seria meu instrumento de trabalho.

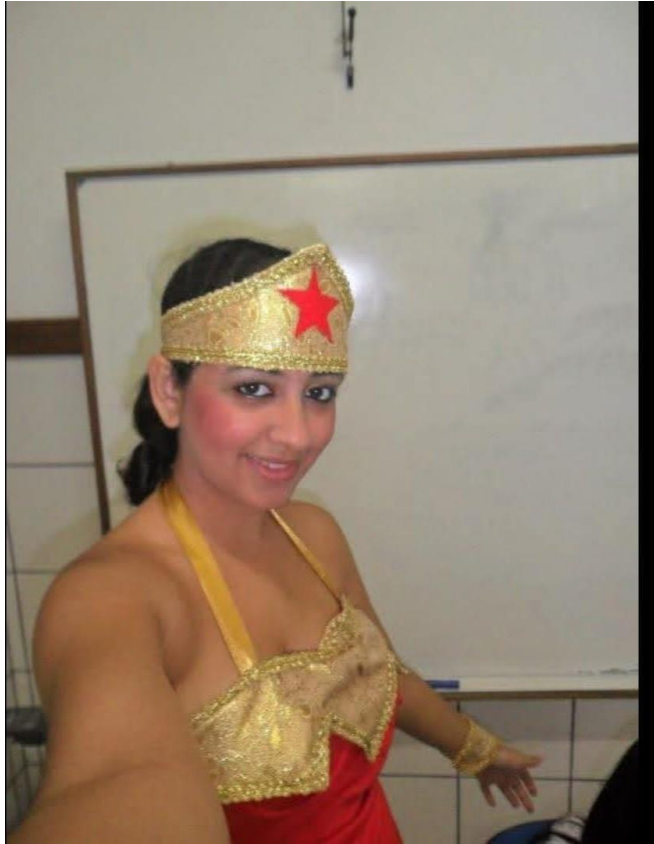
Com a chegada do meu irmão, veio a felicidade de ter agora um “aluno” de verdade em minha classe de bonecas, até o momento em que minha mãe o via sonolento e corria para retirá-lo da brincadeira. Eu, como uma professora exigente, não o deixava dormir, apenas quando acabava a minha magnífica aula. Tudo ia bem, até que meu irmão cresceu e decidiu não ser mais meu aluno, e agora seguia brincando de imitar o meu pai dirigindo caminhão.

Acredito ser importante falar dessa época, revisitar essas memórias pelas quais tenho o mais profundo respeito, pois me fizeram chegar até aqui. Com isso, relembro também da adolescência. Nessa época, eu era a aluna que mais gostava de falar nas aulas, tinha um interesse por apresentar trabalhos, auxiliar a professora em suas tarefas, além de estar sempre envolvida em dramatizações e improvisos, pois nem sempre conseguia decorar as falas do meu personagem e recorria às minhas próprias vivências, encaixando ali, naquele personagem, um pouco de mim enquanto pessoa também.

Ao concluir o ensino médio, quando chegou o momento de escolher um curso universitário, optei pela Psicologia (Figura 2 e 3). Algo em mim também desejava compreender

o outro em sua dor, em sua fala, em seu silêncio. Um fato eu sabia: gostava de ouvir, mas gostava mais ainda de falar, de expressar-me, então, mesmo escolhendo ser psicóloga, eu atuaria em uma área em que pudesse me comunicar.

Figura 2 - Apresentação de teatro no curso de Psicologia, personagem Mulher Maravilha



Fonte: acervo próprio (2011).

Figura 3 - Apresentação teatral no componente de Psicopatologia do curso de Psicologia, personagem representando a bipolaridade



Fonte: acervo próprio (2013).

Ao terminar a graduação, uma professora, orientadora de monografia, convidou-me para participar da sua microempresa em uma consultoria na área da psicologia organizacional. A essa altura, eu achava que trabalharia apenas fazendo avaliação psicológica, recrutamento e seleção e treinamento de equipes, afinal, sentia-me preparada para isso. Entretanto, em 2016, poucos meses após a formatura, minha professora/sócia me confiou a missão de ministrar um

curso sobre escuta psicológica para uma turma de vinte alunos. Lembro-me que ao entrar naquela sala de aula, no papel de professora, vivenciei um misto de alegria e receio. Alegria, por estar me identificando com a função docente, e receio, pela insegurança que sentia por perceber minhas fragilidades didáticas e pedagógicas.

Figura 4 - Primeiro curso ministrado após a formatura em Psicologia.
Tema do curso: Escuta Qualificada



Fonte: acervo próprio (2016).

Nessa experiência, reencontrei a garotinha que brincava de escolinha no quarto da mãe. Naquele dia, revisitei o sentimento que guardava em mim por ser professora, e compreendi que, para desempenhar o ofício, bastava o que eu já tinha, que era a graduação e a habilidade em saber falar. Mal sabia do tamanho do desafio que estaria diante da minha caminhada ao longo desses anos todos. Após esse dia, realizei mais cursos na mesma instituição, além de buscar oportunidades em locais de ensino técnico, já que ainda não poderia adentrar como docente ao ensino superior, por não ter concluído a especialização.

Em 2017, ao receber um telefonema do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), através de uma indicação de um antigo supervisor de estágio na época da graduação, fui convidada a participar da seleção para instrutora dos cursos de aprendizagem, como são chamadas as turmas no Senac. Seria uma turma de formação em auxiliar administrativo, na qual eu ministraria aulas sobre comportamento organizacional e postura profissional.

Ao ingressar como docente no ensino de jovens com o programa Jovem Aprendiz, iniciaram-se os primeiros contatos com a sala de aula e todas as demandas que lá existem. Trabalhar com jovens em situação de vulnerabilidade foi desafiador e revelador. Mais do que aplicar conteúdos, era preciso compreender subjetividades, adaptar estratégias e acolher realidades diversas. A cada aula, crescia o desejo de aprofundar minha prática e qualificar minha atuação.

Após cinco anos atuando no programa Jovem Aprendiz, ingressei na docência no ensino superior. Ao concluir a especialização, fui convidada a participar da seleção para docente no curso de Psicologia, com disciplinas do meu domínio teórico, como Avaliação Psicológica e Psicologia Organizacional. Algumas inquietações se manifestaram com essa nova experiência, principalmente por eu ter formação em Psicologia, mas não dispor de nenhum tipo de formação pedagógica, muito menos em pedagogia universitária, de modo que seria uma psicóloga em sala de aula.

Nesse contexto, cabe destacar uma frase que ouvi em uma formação continuada e transformou minha percepção: “Ser professor não é um bico, é uma carreira”. Essa afirmação me atravessou. Naquele momento, entendi que ser docente vai além de apenas saber falar em público e dominar teoricamente determinado conteúdo.

A insegurança aparecia diante da percepção de que não dispunha de recursos pedagógicos em meu repertório profissional. Perguntava-me como saber que estão efetivamente aprendendo? Como acessar seus conhecimentos prévios? Como avaliar esses estudantes? Enfim, abriu-se uma grande lacuna que precisava ser preenchida, buscando formação docente. Diante disso, procurei uma oportunidade formativa como aluna especial da disciplina “ESF006 de Educação Subjetividade e Formação”, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGeduc) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Ao ser selecionada e iniciar as aulas, comecei a me familiarizar com novos conceitos estruturantes do campo pedagógico, como o conceito-chave desta pesquisa: profissionalidade docente.

Dessa maneira, ao me reconhecer como alguém que atua no ensino superior, mas cuja formação inicial não contemplou os conhecimentos didáticos e pedagógicos, essenciais para a formação docente, passo a refletir sobre como a profissionalidade docente se manifesta em mim. Ademais, percebo e descrevo a minha atuação como professora, tomando consciência da minha própria prática e da necessidade de desenvolver um estudo aprofundado sobre pedagogia universitária, além de pesquisar sobre a profissionalidade docente na educação superior.

Nessa configuração de pensamento reflexivo sobre a prática docente, percebo que o sentimento de insegurança e inquietude em relação às práticas pedagógicas no ensino universitário não surge como algo individual, mas coletivo, com dores compartilhadas entre colegas de outras áreas do conhecimento que também estão em sala de aula sem formação pedagógica. Por isso, através das itinerâncias vivenciadas ministrando aulas no ensino superior, associadas às buscas sobre o ensino no contexto da pedagogia universitária, surge a necessidade de pesquisar a percepção dos docentes sobre sua profissionalidade, uma vez que o que se almeja não é encontrar modelos prontos e oferecer projetos formativos apriorísticos, mas sim

compreender a percepção dos docentes e suas necessidades formativas, podendo chamar a atenção para a necessidade da construção de sua identidade como docente do ensino superior, não apenas um médico, enfermeiro e psicólogo em sala de aula. Nessa abordagem, compreender como o docente percebe sua própria profissionalidade é um caminho potente para pensar políticas formativas mais alinhadas às necessidades reais da prática pedagógica universitária.

O ensino superior no Brasil passou por um grande processo de expansão quantitativa, ampliando significativamente as matrículas a partir de 1990, sendo esse avanço creditado ao crescimento econômico, bem como às crescentes demandas de melhorias de mão de obra e de investimentos governamentais. Isso, para o desenvolvimento de cunho social, cultural e político, assim como a pressão de seguimentos populares historicamente alijados do direito ao ensino superior.

Como consequência à crescente demanda por expansão de matrículas em cursos universitários, surgiram novas contradições. Assim, a figura do docente naturalmente ganhou destaque, uma vez que se faz necessário compreender o jogo de forças que atuam nos interesses hegemônicos e contra-hegemônicos pelas políticas de formação universitária e sua relação com as práticas pedagógicas.

Diante disso, com a expansão das matrículas, surgiram novas exigências ao trabalho docente, especialmente para profissionais oriundos de áreas técnicas e das ciências aplicadas, como é o caso da Psicologia. Muitos desses docentes, embora especialistas em suas áreas, ingressam no magistério superior sem formação pedagógica, o que levanta questões sobre o sentido, a identidade e a qualidade do trabalho docente.

Nesse sentido, vale ressaltar que os estudos acerca da profissionalidade e profissionalização docente iniciaram sua expansão no mesmo período em que o mercado da educação superior se expandiu consideravelmente. Desse modo, promoveu-se o aumento de vagas e a contratação de docentes horistas, com precárias condições de trabalho, turmas com excessivo número de estudantes e pouco ou nenhum investimento institucional em formação em serviço.

Nesse contexto, a expressão “profissionalidade docente” ganha relevância. Para além da competência técnica, ela corresponde ao conjunto de valores, conhecimentos e atitudes, que compõem as especificidades de ser professor, ou seja, configuram-se na dimensão da identidade docente. Dessa forma, são necessários estudos acerca das concepções, experiências e dos sentidos que os professores produzem acerca das suas práticas.

Desde 2006, o conceito de profissionalidade docente tem ocupado lugar de destaque nos estudos do campo pedagógico, especialmente naqueles voltados à formação de professores do

ensino superior. Nessa perspectiva, tais estudos buscam a compreensão acerca de diversas perspectivas do trabalho docente: qualidade da mediação do ensino, das habilidades e competências, dos saberes experienciais etc. Ainda, as dimensões subjetivas também compõem o modo de ser docente e são tão importantes no processo de construção da identidade quanto as dimensões cognitivas e epistêmicas.

Por esse viés, observo que, mesmo com os avanços dos estudos acerca do tema, este ainda precisa ser investigado, dentro da profissão, para que os professores possam refletir sobre suas ações pedagógicas no contexto formativo universitário. Assim sendo, investir em pesquisas que problematizem a profissionalidade docente poderá influenciar diretamente sobre a qualidade da formação de futuros profissionais, uma vez que, no atual cenário educacional, ainda se encontram práticas docentes tradicionais e centralizadoras, em que pouco se abrem espaços para ressignificações e validações de experiências emergentes da profissão e percepções dos docentes sobre seus saberes e fazeres.

No âmbito da problemática da profissionalidade docente, recorro como fenômeno de pesquisa o seguinte problema de pesquisa: como o professor de ensino superior percebe saberes e fazeres que compõe a sua profissionalidade docente? Nesse sentido, vale enfatizar a necessidade de atribuir significado à experiência do docente em sua prática, como este traz a consciência de acordo com suas vivências no mundo-da-vida.

Visto isso, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender o processo de tomada de decisões pedagógicas no desenvolvimento das práticas docentes no ensino superior, a partir de suas próprias percepções. A fim de atingir o objetivo geral, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- a) descrever os ambientes de ensino-aprendizagem configurados a partir da mediação docente e seus sentidos na concretude do ato pedagógico;
- b) compreender a percepção dos docentes acerca da relação teoria-prática e os impactos da cultura profissional sobre suas atitudes;
- c) identificar os dilemas e impasses experienciados pelos professores em sua prática.

Portanto, ao valorizar as narrativas dos docentes sobre sua prática, esta investigação pretendeu contribuir para a compreensão mais aprofundada da construção da identidade profissional no ensino superior, não como um processo prescritivo, mas como uma experiência viva, em constante elaboração. Afinal, não se trata apenas de psicólogos, enfermeiros, engenheiros ou advogados em sala de aula, mas de sujeitos em processo de se tornarem, também, professores.

2 PROFISSIONALIDADE DOCENTE E PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS MAIS RECENTES?

O primeiro banco de dados acessado foi o portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na busca inicial por produções com o recorte temporal dos últimos cinco anos (2019-2024) apareceram 9275 trabalhos que abordaram o tema “profissionalidade docente”. Entretanto, muitas das produções versavam sobre a preparação pedagógica do professor para atuar na educação básica.

Ao inserir os descritores “profissionalidade docente universitária” e “pedagogia universitária”, conseguiu-se reduzir os resultados para 184 produções, sendo 108 dissertações de mestrado e 69 teses de doutorado. Durante as leituras de resumos, foram selecionadas dez produções, tendo como critério para a escolha tratar da profissionalidade docente no ensino superior, relacionando seu conteúdo à formação docente em pedagogia universitária.

Através de uma leitura mais aprofundada, chegamos a oito trabalhos (Apêndice A). As produções selecionadas abordavam, de fato, o estudo com professores do ensino superior, e buscavam compreensão sobre suas percepções acerca da profissionalidade docente, sendo este o eixo central desta pesquisa. Desse modo, apresentamos cinco dissertações de mestrado e três teses de doutorado que discutem temáticas voltadas para a pedagogia universitária e principalmente o destaque para pesquisa com professores, com o objetivo de investigar acerca da profissionalidade docente.

2.1 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DE BACHARÉIS: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS

Dentre os trabalhos analisados, destacam-se as dissertações: “As práticas pedagógicas do professor bacharel no ensino superior”, de Ronne Clayton de Castro Gonçalves (2020), fruto de sua dissertação de mestrado, e a de Thais da Silva Florêncio (2019), intitulada “A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: um diálogo entre formação pedagógica e reflexividade”. Estas investigam as práticas de professores bacharéis que atuam no ensino superior e apresentam pontos em comum, no que se refere à problematização da profissionalidade docente dos bacharéis a partir do seu ingresso no mundo-da-vida da docência.

Os objetivos das pesquisas convergem, pois buscam investigar as práticas de docentes do ensino superior sem formação pedagógica formal. Já que estes professores não tiveram acesso a conhecimentos específicos do campo didático, fundamental para exercício da função docente, o interesse focou em compreender se e como estes professores refletem sobre suas

práticas. Ambos os estudos se concentraram em docentes de cursos de engenharia, utilizando entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de coleta de dados.

Florêncio (2019) desenvolveu critérios de análise em suas coletas de dados, inicialmente referindo-se à formação inicial marcada pelo início da docência, seguido de práticas docentes no meio universitário, finalizando com as ações institucionais que podem contribuir para a profissão de professor. Já Gonçalves (2020) buscou um estudo investigativo preliminar na universidade pesquisada, para, posteriormente, elaborar roteiros de entrevistas com os docentes

Como base teórica, apoiaram-se em autores que tratam a pedagogia universitária como um caminho para o desenvolvimento profissional desses docentes alocados na educação superior, atribuindo o compromisso pedagógico como elemento central para a consecução da profissionalidade docente universitária. Ainda, além de tratarem a formação docente, apontam conceitos fundantes para a pesquisa, como a profissão docente, profissionalização e profissionalidade. Baseiam-se em autores como Cunha (2004), Libâneo (2008), Masetto (1998) e Tardif (2002), os quais foram os mais citados para a construção de suas bases teóricas, com a finalidade de analisar a formação e os saberes atribuídos aos professores que atuam no ensino superior.

Tanto Florêncio (2019) quanto Gonçalves (2020) defendem que a atuação dos professores bacharéis precisa de conhecimentos que ultrapassem a formação específica e a prática profissional, sendo necessário buscar ferramentas que os possibilitem mediar a aprendizagem e instrumentalizar o trabalho docente. Nesse sentido, não se pode negar que a trajetória docente não se coloca como uma justaposição de peças, mas de maneira dinâmica e aberta, e requer do profissional que assume a função docente a busca pelo aprimoramento de sua profissionalidade.

Por serem bacharéis e não terem em sua formação conhecimentos didáticos e pedagógicos, as análises revelaram que esses docentes apontaram lacunas em sua formação e insegurança em suas práticas docentes. Como resultado de sua investigação, Florêncio (2019) identificou que os sujeitos de sua pesquisa iniciaram sua jornada na docência universitária através de programas de monitorias, tendo maior afinidade com determinadas disciplinas, o que tornou o eixo de atuação mais definido, de acordo com o domínio técnico na área em que lecionam.

Em sua reflexão, os docentes que fizeram mestrados legitimaram o estágio como parte integrante da formação acadêmica para o desenvolvimento de sua profissão. Tratando-se de termos institucionais, a pesquisa revelou um desafio apontado pelos professores em relação à promoção de formações de cunho pedagógico por parte da instituição em que atuam,

reconhecendo que a ausência da dimensão pedagógica impacta significativamente a prática docente.

Os resultados da pesquisa evidenciaram uma diversidade de crenças entre os docentes. Enquanto alguns reconhecem a necessidade de incorporar metodologias de ensino mais ativas em suas aulas, outros – especialmente aqueles que atuam em disciplinas com forte base em cálculos – consideram que o método tradicional ainda é o mais adequado para atender às demandas do conteúdo a ser ministrado. Por fim, o pesquisador conclui que muitos professores atribuem grande valor às vivências em sala de aula, compreendendo que as experiências acumuladas ao longo da trajetória profissional contribuem significativamente para a construção de sua profissionalidade docente.

Dessa forma, os resultados das duas pesquisas de mestrado convergiram para enfatizar a necessidade de superar uma formação restrita ao conteúdo disciplinar. Nessa perspectiva, destacaram a pedagogia universitária como dimensão estruturante da profissionalidade docente.

2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NAS LICENCIATURAS: SENTIDOS E IDENTIDADES

Ainda, foram identificados estudos que aprofundaram a compreensão da profissionalidade docente em cursos de licenciatura. Exemplo disso é a tese de Valéria do Carmo de Oliveira (2019), intitulada “Sentidos de docência universitária nas licenciaturas presenciais e a distância: relações com a identidade e a profissionalidade docente”. Esta apresentou como fenômeno de investigação os sentidos atribuídos pelos docentes acerca da sua profissionalidade docente no contexto universitário, contribuindo com a associação entre a profissionalidade docente e a identidade.

Outra pesquisa na mesma linha foi a tese elaborada por Ricardo Rodrigues da Silva (2022), com o título “A constituição da profissionalidade de professores formadores de licenciaturas em Ciências Biológicas na cibercultura”, a qual tem como foco central da investigação a problematização da docência universitária. Também foi identificada, na mesma abordagem, a dissertação de Bruna Borges da Veiga (2021), que tem por título “Trajetórias de desenvolvimento profissional docente em contexto da pedagogia universitária: narrativas de docentes formadores do curso de licenciatura plena em matemática da UNEMAT/CÁCERES”.

Esses trabalhos chamaram atenção na pesquisa, justamente por enfatizarem a profissionalidade docente nos cursos de licenciatura. Mesmo não sendo os sujeitos da minha pesquisa, interesse-me em saber como os professores que, de certa maneira, já passaram por um processo de formação pedagógica mais aprofundado poderiam perceber sua prática docente.

As pesquisas acima citadas explicitam como objetivo comum investigar os sentidos que esses docentes atribuem aos seus processos de identificação e profissionalidade docente, através de suas vivências enquanto professores, tendo como eixo central a pedagogia universitária.

Como dispositivo para produção de dados, as pesquisas de Silva (2022) e Veiga (2021) utilizaram a busca documental nos registros existentes nos arquivos da instituição pesquisada. Em segundo momento, após a coleta e produção dos dados pesquisados em registro documental, seguiram para as entrevistas semiestruturadas com os professores. Já Oliveira (2019) utilizou o questionário de associação livre de palavras.

As três produções apontam a relevância dos estudos acerca da profissionalidade e sua relação com a profissionalização docente. Destacam que a profissionalidade docente ocupa um significado atribuído pelos integrantes de uma categoria, que, nesse caso, são os docentes das licenciaturas pesquisadas, destacando a busca individual e coletiva pelo aprimoramento profissional, bem como a necessidade de se colocar permanente em suas relações profissionais e na execução de um trabalho necessário socialmente. Apoiam-se em autores como Contreras (2002), Cunha (2017), Masetto (2012), Nóvoa (2008) e Zabalza (2004), entre outros, para descrever aspectos da função docente no ato de ensinar, tais como a escolha de métodos pedagógicos, a análise de conteúdos e a promoção de práticas que se aproximem da realidade atual.

Nesse viés, cabe citar uma percepção ainda não atribuída por nenhum autor aqui listado, mas construída por Veiga (2021): ao analisar aspectos relacionados à pedagogia universitária, coloca-se como relevante compreender a trajetória formativa desse sujeito, até mesmo antes de ingressar em sua graduação, tendo em vista pensar em sua singularidade desde criança e em sua autopercepção de ser quem se é. Além disso, faz-se necessário estabelecer uma visão ampla sobre a escuta desses profissionais participantes da pesquisa, que expuseram sua jornada de formação, mas apresentaram suas histórias pessoais e diversas mudanças ao longo do processo, o que caracteriza o caminho formativo, não de maneira estática, mas em movimento de crescimento constante.

Ademais, é preciso citar os resultados da pesquisa feita por Silva (2022), com o título “A constituição da profissionalidade de professores formadores de licenciaturas em Ciências Biológicas na cibercultura”. Estes demonstraram que, através desse público, a profissionalidade docente aparece de maneira heterogênea e complexa, sendo o contexto da educação superior atravessado pela questão sociotécnica atual. Desse modo, temos cenários contemporâneos que proporcionam novas demandas que desafiam o professor a conhecer mais sobre diversas áreas e ampliar seu leque de saberes para qualificar suas práticas pedagógicas.

Por mais que se atente para a questão tecnológica, o destaque vem para a pedagogia universitária aliada às relações humanas, fato que o autor destaca como predominante na profissionalidade docente. Ressalta também a relevância da cibercultura e da preparação e participação mais ativa dos estudantes e profissionais neste espaço, considerando a cibercultura como parte importante e de grande contribuição para a profissionalidade docente.

A pesquisa construída por Oliveira (2019), intitulada “Sentidos de docência universitária nas licenciaturas presenciais e a distância: relações com a identidade e a profissionalidade docente”, explicita que os sentidos atribuídos pelos docentes das licenciaturas participantes da pesquisa são atribuídos aos caminhos de incerteza e desafios que fazem parte de construções de suas identidades e profissionalidade docente. A autora aponta em seus resultados a necessidade de formações que vão além de conteúdos específicos à função docente, como aquelas voltadas às metodologias de ensino, ao processo de avaliação e aos saberes relacionados ao conteúdo a ser ministrado. Visto isso, destaca a importância das relações humanas para a atribuição de sentidos à profissionalidade docente, enfatizando que a constituição dos processos de identificação e profissionalidade perpassam por dimensões ampliadas, contemplando a pessoal, profissional, pedagógica e afetiva/moral.

Diante dessa discussão, vale analisar que, através de sua pesquisa, Veiga (2021), que apresentou “Trajetórias de desenvolvimento profissional docente em contexto da pedagogia universitária: narrativas de docentes formadores do curso de licenciatura plena em matemática da Unemat/Cáceres”, afirma que as narrativas trazem uma percepção do trabalho docente, associando ensino, pesquisa e extensão. As falas dos colaboradores da pesquisa revelam a importância das instituições para efetivação do trabalho docente, e como sua cultura influencia em suas atividades e tomada de decisões.

Ainda, seus resultados destacam que, por meio das narrativas dos participantes, faz-se necessário compreender todo o percurso formativo do docente, desde sua entrada na educação básica, perpassando por ouvir sobre seu imaginário acerca do que é ser professor. A autora finaliza sua análise argumentando que, ao longo da formação de cada professor, suas experiências significativas exercem influência para sua constituição enquanto sujeito e docente. Esse movimento provoca a construção dos seus saberes e das suas práticas. Ademais, ao longo dessas vivências, os mesmos saberes podem se ressignificar, pois a relação com os saberes e as experiências são marcadores importantes para o processo formativo que nunca se encerra.

2.3 ABORDAGENS FENOMENOLÓGICAS NA INVESTIGAÇÃO DOCENTE

Três pesquisas se destacaram no processo de identificação de estudos prévios com temas convergentes a este estudo. A primeira foi a tese de Marcos Henrique Almeida dos Santos, publicada em 2020, com o título “Iniciação à docência universitária: experiências e desafios para um ensino de graduação de qualidade social”, por delimitar como sujeitos da pesquisa professores no início da carreira docente universitária.

Neste trabalho, o autor objetivou analisar as implicações da profissionalidade docente sobre as práticas desenvolvidas no ensino de graduação dos professores iniciantes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Como estratégia para coleta de dados, utilizou a entrevista semiestruturada com o gestor do órgão institucional de apoio à docência, e aplicou questionários com os docentes contratados no período de 2016 (Santos, 2020).

Ao todo, 113 professores responderam ao questionário, para identificar aqueles que de fato ingressaram recentemente na carreira de professor do ensino superior. Após a triagem, de acordo com os critérios definidos, puderam acompanhar o trabalho de dez professores iniciantes, que estavam há três anos no ensino superior e com a primeira experiência na Unicamp. Após a realização de observação das aulas, exploração das narrativas dos docentes e os grupos focais com seus alunos, o autor destacou alguns resultados relevantes.

O autor classificou a primeira categoria como o “conhecimento profissional da docência exposto no trabalho pedagógico”, a segunda categoria como “concepções dos sujeitos acerca da docência e formação universitária” e, por último, classificou a terceira como “formação universitária; necessidades formativas e a responsabilização participativa na construção da qualidade social do ensino” (Santos, 2020). Como resultado de suas pesquisas, Santos (2020) apontou elementos centrais em relação às estratégias pedagógicas utilizadas e à formação do professor para contribuir com a graduação do estudante. Esses achados merecem, portanto, uma discussão mais ampla.

Primeiramente, ele identificou que, conscientes ou não de suas decisões pedagógicas, os professores recorrem a diversas estratégias provenientes de um compromisso com a aprendizagem de seus alunos. De acordo com as experiências vivenciadas pelos professores, estes conseguiram contribuir através de suas afetividades para a construção da autonomia no processo de aprendizagem de seus alunos. Segundo o autor, os professores também expressam seus desejos por formações mais significativas no campo pedagógico (Santos, 2020).

Ainda, argumenta sobre a relevância de uma mediação pedagógica no processo contínuo de aprendizagem, não apenas baseada nos conhecimentos específicos ao exercício profissional, mas também que busque uma formação de cidadãos e profissionais com a relevância científica necessária, com a participação ativa nas demandas sociais (Santos, 2020). Em relação à

profissionalidade docente, as escolhas individuais e coletivas, as experiências de mediação pedagógicas e as iniciativas institucionais contribuem para sua evolução gradativa no campo universitário.

Os outros dois estudos se sobressaíram em função da base epistemológica fenomenológica desenvolvida e oferecem suporte metodológico direto à proposta da nossa pesquisa: a dissertação de Norma Barbosa Fontes e a de Márcia Gerailde Almeida Macêdo de Oliveira. Ambas as investigações se fundamentam na compreensão das experiências vividas por docentes universitários e da educação básica, utilizando entrevistas fenomenológicas, narrativas e observações de aula.

O estudo “Pedagogia universitária: a potência da grupalidade como dispositivo formativo docente a partir da teoria de Pichonrivièrè”, de Fontes (2021), buscou compreender como os grupos operativos, propostos por Pichon-Rivièrè podem potencializar dimensões vinculares que operem como dispositivos formativos para a produção de uma ambiência de aprendizagem colaborativa, promovendo maior protagonismo e autonomia discente. Como questionamento central, a pesquisa formulou a seguinte pergunta: “Quais estéticas da professoralidade foram produzidas e reconhecidas pelos docentes, a partir das experiências vividas nas suas práxis, quando em seu processo de formação continuada agregam a formação em Grupo Operativo (GO) de Pichon-Rivièrè?”. O trabalho, de base epistemológica fenomenológica, utilizou como recurso para produção de dados a entrevista fenomenológica com cinco docentes do ensino superior.

A pesquisadora fez uso da fenomenologia como base metodológica. Além disso, utilizou a entrevista fenomenológica para compreender através das vivências, maneiras próprias e apropriadas de estarem no mundo e de perceberem as relações estabelecidas na sala de aula, a partir da perspectiva grupal (Fontes, 2021). A autora aborda, em seu referencial teórico acerca da epistemologia fenomenológica, um caminho para investigação das experiências vividas e ressignificadas, tal qual aparecem na consciência dos professores que participaram da pesquisa.

As docentes entrevistadas estão vinculadas aos departamentos de Ciências da Saúde, Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. Em relação à formação acadêmica, uma docente tem o título de doutora, três possuem o título de mestras e a última está cursando o doutorado. As cinco docentes concluíram a formação em grupos operativos na cidade de Salvador-BA, há mais de cinco anos. Todas concederam a entrevista na modalidade on-line, pois a pesquisa ocorreu entre 2019 e 2020, durante a pandemia da covid-19.

Para a entrevista, Fontes (2021) elaborou um roteiro semiestruturado, de maneira que pudesse compreender as experiências das participantes. Em sua trajetória metodológica, a

autora evidencia o cuidado na construção da entrevista fenomenológica, tais como: “como foi para você?” “Como é essa experiência para você?”. Um ponto de destaque nesta investigação se coloca quando a autora salienta que essa estrutura de entrevista não busca responder a algo concreto ou até mesmo informar, mas, sim, acessar as experiências e como os fenômenos realmente se manifestam na consciência do sujeito, podendo, assim, entrar em contato com a sua subjetividade.

Como resultado, a pesquisadora destaca a presença da construção heterogênea da autonomia, em relação ao protagonismo dos professores participantes da pesquisa (Fontes, 2021). Desse modo, os resultados indicam que a inserção da grupalidade como concepção de formação colaborativa foi um elemento positivo e qualificou a formação pedagógica dos docentes do ensino superior.

Em suas considerações finais, a pesquisadora reafirma a relevância dos grupos operativos no contexto pedagógico universitário, argumentando sobre sua relevante contribuição no processo formativo dos professores, uma vez que se estabelece um ambiente de aprendizagem colaborativa através das relações interpessoais estabelecidas nesses contatos grupais (Fontes, 2021). Com isso, encontra sustentação para seus objetivos de pesquisa, no sentido de confirmar os grupos operativos como dispositivos significativos de transformação.

Por sua vez, a dissertação de mestrado de Oliveira (2020), intitulada “Mestras inesquecíveis: memória das experiências vivenciadas nos processos formativos”, recortou como fenômeno de estudo o impacto das experiências marcantes na formação do professor, e como tais experiências foram ressignificadas como importantes exemplos de atuação profissional, positivos ou negativos, nas memórias de docentes da educação básica. Ainda, apresentou a fenomenologia como base epistemológica, o que aproxima esta pesquisa da minha opção metodológica.

Esta investigação trouxe como objetivo geral compreender quais sentidos pedagógicos as alunas/docentes elaboraram a partir da relação com as mestras “inesquecíveis” que marcaram sua trajetória escolar, ou seja, como se manifestam as influências das experiências advindas da relação com os “mestres” para o processo formativo dos professores da educação básica. Os sujeitos da pesquisa foram seis professores da educação básica da cidade de Feira de Santana-BA e Alagoinhas-BA, que foram estudantes da educação básica entre 1980 e 2000 (Oliveira, 2020).

O método fenomenológico hermenêutico, utilizado pela pesquisadora, centra-se em responder aos questionamentos sobre uma experiência vivida enquanto estudantes que consideraram marcantes a prática docente de tais professores, seja por meio de impactos

positivos quanto negativos, ou seja, experiências que geraram exemplos a serem seguidos ou fortemente negados em sua própria prática docente. Após a seleção das participantes da pesquisa, Oliveira (2020), valendo-se do dispositivo “entrevista narrativa”, para produção de dados, iniciou o processo de escuta acerca das experiências vivenciadas pelas professoras.

Em suas narrativas, cada professora relatava suas vivências e como foram experienciadas, bem como de que forma percebiam a experiência como inesquecível. Em um segundo momento, as professoras refletiam sobre como o modelo de ser de seus mestres “inesquecíveis” influenciam seu jeito de ser docente. Por fim, na etapa considerada pela autora como descrição+interpretação, as professoras refletiram sobre as atitudes das mestras e como elas ressignificavam essas atitudes.

A Fenomenologia Hermenêutica, proposta por Max van Manen, foi apontada como referencial teórico para identificar as três categorias elaboradas no procedimento de análise dos achados da investigação. A primeira categoria foi identificada como “Momento pedagógico” e se refere aos sentidos elaborados na relação com as mestras. A segunda categoria, descrita como “Caminhos formativos e subjetividades”, diz respeito às trajetórias percorridas pelas docentes durante seus processos formativos, e está relacionada às relações pedagógicas. A terceira, “Ser docente – um devir ao encontro de si”, propõe uma abordagem em torno dos significados elaborados pelas docentes no tocante às memórias de suas experiências formativas e como as atitudes das “mestras inesquecíveis” promoveram impactos na sua formação enquanto docente (Oliveira, 2020).

A autora percebe que a experiência se torna um dos pilares para a formação docente, uma vez que identificou que, através das interações e experiências marcantes, as docentes constroem sentidos para suas ações. Além disso, através desse estudo, a autora pode evidenciar que existe uma real influência do professor sobre as ações dos estudantes no presente e, posteriormente, em seu desenvolvimento profissional futuro, provocando aproximações ou distanciamentos com a vivência tomada como exemplar, a depender do impacto positivo ou negativo das ações pedagógicas desse professor.

Portanto, Oliveira (2020) revela ser perceptível que a constituição da profissionalidade docente emerge da interação entre conhecimentos teóricos, saberes docentes e interações humanas, sem que se possa admitir prevalência generalizada de um desses fatores. Tal composição será perspectivada na singularidade da subjetividade de cada docente em formação.

2.4 ARTIGOS CIENTÍFICOS E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO NA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Ao buscar produções no portal de periódicos da Capes e no banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO) Brasil, com os descritores “profissionalidade docente universitária” e “pedagogia universitária”, com o recorte temporal dos últimos cinco anos (2019-2024), foram selecionados 14 artigos que tratavam da profissionalidade docente em pedagogia universitária, com foco na percepção dos professores sobre suas práticas. Após leitura mais aprofundada, foram identificados oito artigos que tratavam o tema de maneira mais específica (Apêndice B).

Os dois primeiros, “Docência universitária: um olhar sobre a constituição da profissionalidade docente de professores iniciantes”, elaborado por Marcos Henrique Almeida dos Santos e Mara Regina Lemos Sordi, em 2020, e “Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectiva dos docentes”, escrito por Marta Mateus de Almeida, também em 2020, discorrem sobre a percepção dos docentes acerca da sua profissionalidade, e sobre como os professores, sujeitos do estudo, conseguem identificar quais elementos de formação pedagógica consideram relevantes para sua prática profissional.

Os artigos problematizam também o interesse desses docentes pela participação em ações que possam contribuir para seu processo formativo. Novamente, destacamos o motivo da relevância do referido trabalho para esta pesquisa, tendo em vista que discute sobre formação. Desse modo, é importante entender o que pode ser considerado como constituinte desse processo formativo pelos docentes autores dos artigos.

Ademais, outro ponto de aproximação entre as duas produções diz respeito aos procedimentos metodológicos para a produção de dados. Nos dois artigos, os autores usaram a observação de aulas e entrevistas para conhecer os relatos de prática, experiências e expectativas de docentes do ensino superior.

Nessa perspectiva, cabe abordarmos o artigo intitulado “Docência universitária: um olhar sobre a constituição da profissionalidade docente de professores iniciantes”, de Marcos Henrique Almeida dos Santos e Mara Regina Lemos Sordi. Os autores apresentaram como objetivo do estudo acompanhar o processo de construção da profissionalidade docente dos professores iniciantes de uma universidade pública do estado de São Paulo, com base nos relatos de suas experiências de formação e de suas práticas pedagógicas (Santos; Sordi, 2020). A pesquisa é oriunda do acompanhamento de dez professores de diferentes áreas do conhecimento alocados na universidade.

Apoiados nas observações das aulas durante um semestre letivo, e nas narrativas docentes, os autores elaboraram uma questão problematizadora: quais as implicações do processo de constituição da profissionalidade docente de professores iniciantes sobre o trabalho desenvolvido no ensino de graduação? Os professores foram convidados a narrar, oralmente ou por escrito, suas experiências sobre o significado de seus processos formativos e de suas vivências profissionais.

Através desse movimento narrativo, os autores conseguiram identificar maneiras diversificadas de atuação e formação profissional (Santos; Sordi, 2020). Em suas descrições, puderam evidenciar que mesmo iniciantes, os docentes investem em sua formação, o que consideram como profissionalidade científica, tanto nos processos de autoformação, quanto nos espaços coletivos, o que compreendem como profissionalidade empírica.

Como resultado da pesquisa, os autores destacaram que foi possível compreender a intencionalidade elaborada pelos professores iniciantes sobre seu processo de busca de qualificação pedagógica, demonstrando a construção de caminhos em direção ao desenvolvimento de sua profissionalidade, efetiva no acesso a conhecimentos específicos da pedagogia e da didática, quando afirmam o compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes, para além apenas dos conteúdos cognitivos (Santos; Sordi, 2020). Além disso, há um destaque para a responsabilidade das instituições que alocam esses professores, para que promovam ações de formação pedagógica, sendo uma peça-chave para o desenvolvimento da profissionalidade docente universitária.

No artigo escrito por Marta Mateus de Almeida, intitulado “Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectiva dos docentes”, foram aplicados dois dispositivos de coleta de dados (Almeida, 2020). Inicialmente, um questionário semiestruturado com 152 docentes, contemplando tanto os que estavam em início de carreira como os mais experientes. Esses dados deram subsídio para a aplicação de entrevistas de livre narrativa, com 12 docentes com idade entre 35 e 55 anos, sendo a maioria do gênero feminino.

Em relação à titulação acadêmica, um dado relevante foi a constatação do interesse maior dos professores adjuntos em buscar formações pedagógicas em serviço, em relação aos professores mais experientes e com maior titulação. Seus interesses vão desde a compreensão e gestão curricular até a aprendizagem de ações pedagógicas para aplicação em suas aulas (Almeida, 2020).

Ao analisar os resultados, a autora destacou uma tendência de cunho artesanal para o processo de aprendizagem, dando espaço à valorização do autoestudo e da socialização. Entretanto, identificou-se uma valorização acerca da relevância da formação pedagógica, com

a crença de que se faz necessário atribuir aos docentes do ensino superior formações que promovam aprendizagens embasadas pela pedagogia universitária (Almeida, 2020).

Nesse viés, observamos que quatro artigos podem ser agrupados em torno de um mesmo eixo temático, ainda que tenham sido desenvolvidos com especificidades metodológicas. Ainda, cabe destacar que as produções abordam a gestão universitária do processo formativo pedagógico dos docentes. Desse modo, enfatizamos o artigo produzido por:

- a) Ricardo Castaño Gaviria, em 2020, intitulado “Profissionalidade docente e gestão educativa universitária: uma perspectiva narrativa”;
- b) Jeferson da Silva Moreira, David Moisés Barreto dos Santos e Fabrício Oliveira da Silva, com o título “A aprendizagem experiencial da docência universitária: desenvolvimento profissional de professores tutores no método problem-based learning”;
- c) Renato Duro Dias, Sibeles da Rocha Martins e Simone Barreto Anadon, intitulado “Desafios para a pedagogia universitária e a formação continuada docente: resignificando experiências na universidade Federal do Rio Grande”
- d) Luiza Carneiro Mareti Valente, Daniele Mendonça Ferreira, Silvia Pereira e Claudia Marcia Borges Barreto, nomeado como “Os desafios para a consolidação de um programa de desenvolvimento docente no ensino superior”.

Os trabalhos acima tratam da necessidade da problematização sobre a trajetória de formação docente e acerca da configuração das crenças e dos saberes advindos da experiência na formação da identidade docente. Além disso, as tomadas de decisão dos professores, em relação às práticas avaliativas, são foco de dilemas. A autoridade docente, no campo da avaliação, tem sido constantemente tensionada por pressões institucionais, que, muitas vezes, desconsideram a complexidade do ato avaliativo. Dessa forma, as instituições de ensino precisam atuar como coparticipantes no processo formativo docente.

Os autores problematizam a gestão das universidades, especificamente as de instituições públicas, focando em seus impactos na construção da identidade docente. Ainda, explicitam que as políticas institucionais e a cultura organizacional podem influenciar em suas práticas ao longo do seu exercício profissional (Dias; Martins; Anadon, 2021; Gaviria, 2020; Moreira; Santos; Silva, 2021; Valente *et al.*, 2021).

Diante disso, emerge o significativo papel da instituição na promoção de espaços de trocas, orientações, reflexão e colaboração entre os professores acerca dos problemas pedagógicos que envolvam contextos universitários. Os autores destacam que as mudanças organizacionais podem gerar inquietações e modificações de comportamentos que mobilizem

necessidades formativas dentro das instituições de educação superior nas quais atuam.

O artigo produzido por Jeferson da Silva Moreira, David Moisés Barreto dos Santos e Fabrício Oliveira da Silva, com título “A aprendizagem experiencial da docência universitária: desenvolvimento profissional de professores tutores no método problem-based learning”, apresenta os resultados de uma pesquisa-formação ocorrida entre 2018 e 2019. Demarcou como objetivo a compreensão dos processos de aprendizagem profissional da docência como base de conhecimento para o ensino de professores tutores que atuam com o método Problem Based Learning (PBL) em uma universidade do interior do estado da Bahia (Moreira; Santos; Silva, 2021).

Como dispositivo de coleta de dados, utilizaram a análise de casos de ensino e o questionário. O estudo revela que os docentes enfrentam conflitos – descritos como “situações embaraçosas” –, especialmente na construção de processos avaliativos na graduação. Tal desconforto evidencia a fragilidade da formação didático-pedagógica inicial, contribuindo para que muitos professores recorram a práticas intuitivas, tanto no planejamento quanto na avaliação.

Nessa perspectiva, vale citar dois artigos publicados na coletânea “Experiências inovadoras em resposta aos desafios da educação superior no Brasil”, em sua primeira edição, em 2021, pela Editora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O primeiro, escrito por Renato Duro Dias, Sibeles da Rocha Martins e Simone Barreto Anadon, foi intitulado como “Desafios para a pedagogia universitária e a formação continuada docente: ressignificando experiências na universidade Federal do Rio Grande”.

O segundo tem como autoria Luiza Carneiro Mareti Valente, Daniele Mendonça Ferreira, Silvia Pereira e Claudia Marcia Borges Barreto e nomeou-se “Os desafios para a consolidação de um programa de desenvolvimento docente no ensino superior”. Os dois estudos reforçam o papel das universidades na proposição de ações formativas que mobilizam a profissionalidade docente. Ambos apresentam experiências institucionais voltadas à formação pedagógica continuada (Dias; Martins; Anadon, 2021; Valente *et al.*, 2021).

As produções descrevem como foram projetados e executados programas de formação continuada. A proposta objetiva mostrar ações de formação pedagógica, realizadas pelas universidades envolvidas nos projetos, e como essas atividades geraram engajamento, motivação e construção dos processos de identificação dos docentes participantes. Os resultados indicam como trabalhos colaborativos se mostraram importantes para promover crescimento individual.

O trabalho de Dias, Martins e Anadon (2021) relata a experiência com a gestão na Pró-

reitoria de Graduação (Prograd) da Universidade Federal do Rio Grande. Esse estudo foca no investimento em promoção de ações e formação pedagógica pela Prograd para os docentes do ensino superior. Os autores identificaram as ações da gestão em investir em formação pedagógica para seu corpo docente.

A Universidade Federal do Rio Grande firmou o compromisso de assumir a urgência de articular ações vinculadas à pedagogia universitária. Dessa maneira, através da Prograd, desenvolveu ações para ouvir docentes, coordenadores e setores administrativos, identificando demandas e promovendo espaços de escuta qualificada.

Essa ação possibilitou que a gestão pudesse conhecer as necessidades dos setores da universidade. As principais queixas, inicialmente, referiam-se às questões administrativo-burocráticas e pedagógicas. Com foco nos professores, houve a promoção de palestras que foram pensadas para atender às principais demandas apresentadas por eles.

Essas práticas demonstram que, ao favorecer a escuta ativa e o compartilhamento de experiências, a gestão universitária pode estimular o protagonismo docente e a construção colaborativa de saberes pedagógicos. Com reformulações em sua gestão e em seus comitês, a universidade compreendeu que os docentes e as coordenações buscavam ampliar espaços de fala e escuta, de modo que pudessem expor suas inquietações individuais e coletivas.

Ao serem mobilizados nesses espaços de troca, os docentes conseguem afirmar seu protagonismo, elencar possíveis dificuldades e contribuir com sugestões e compartilhamento de experiências necessárias para o desenvolvimento profissional dos colegas. A gestão reconhece algumas medidas ainda verticalizadas, mas assume também o papel da escuta ativa nesse processo de validação dos docentes em prol da construção de suas profissões e de seus reflexos em aula.

Ao final dos resultados, os autores abordaram dois projetos que ainda estão em fase de desenvolvimento. Estes foram o Observatório Docente e o Observatório Discente, tendo como ideia central cartografar as demandas ocorridas no sistema acadêmico da Prograd, problematizando tais demandas em próximos encontros.

Por fim, a Prograd construiu um banco de dados com informações referentes a gênero, idade, raça, formação profissional e capacitação para a docência, tempo de vínculo institucional e experiências formativas. Tais informações objetivavam obter dados fidedignos que conduzem ao desenvolvimento de políticas de formações institucionais eficazes para atender à comunidade acadêmica, fornecendo uma formação pedagógica universitária dinâmica, dialética e transformadora.

O artigo de Valente *et al.* (2021), por sua vez, apresenta o Programa de Inovação e

Assessoria Curricular (Proiac), vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF). O Programa promove oficinas mediadas por docentes de outras instituições, abordando situações dilemáticas da prática pedagógica, com base em metodologias participativas e estratégias situacionais. Visto isso, o engajamento crescente dos professores nesse tipo de formação demonstra a relevância de espaços coletivos e interinstitucionais para o desenvolvimento da profissionalidade.

Por esse viés, ao considerar a complexidade que caracteriza a profissionalidade e a necessidade de investir em desenvolvimento e qualificação profissional, foi desenvolvido o Programa de Inovação e Assessoria Curricular, vinculado ao Prograd da Universidade Federal Fluminense, salientando os desafios para sua consolidação. A criação do Proiac objetivou envolver os docentes e gestores de ensino de diferentes unidades, com a criação da primeira oficina de desenvolvimento docente.

Com duração de três dias consecutivos, foram trabalhados temas relacionados à prática docente. A segunda ação foram as oficinas com temáticas, com duração de três meses, através de planejamento estratégico situacional. Essa última iniciativa teve um diferencial, ao convidar os docentes a pensarem em situações dilemáticas que envolvem sua prática profissional e quais seriam as estratégias assertivas de resolução destas.

Através de suas ações, o projeto segue fomentando reflexões individuais e coletivas acerca dos processos pedagógicos, de avaliação, de pesquisa, de ensino e de desenvolvimento profissional constante. O Proiac existe há oito anos e já gerou como resultado cinco edições da Mostra de Inovação do Ensino Superior, além de identificar maior engajamento dos docentes na busca por desenvolvimento de sua profissionalidade.

Essas ações coletivas vêm agregando cada vez mais professores da universidade para participarem das oficinas. Ademais, vale ressaltar que os autores do artigo destacam o envolvimento e a motivação dos docentes no crescimento profissional e no aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas. Desse modo, mesmo considerando os altos e baixos do programa, a avaliação é positiva e possui resultados satisfatórios.

Castaño Gaviria (2020), em seu artigo intitulado “Profissionalidade docente e gestão educativa universitária: uma perspectiva narrativa”, apresenta sua percepção sobre uma “nova antropologia do ser professor”. Essa denominação propõe uma série de deslocamentos conceituais e epistêmicos; entre eles, uma análise das transformações na identidade profissional docente, sob o foco dos efeitos das políticas neoliberais, tanto na reorganização dos sistemas educacionais como no papel social dos professores. No que se refere à perspectiva local, o foco está na dimensão do impacto das culturas locais e na valorização da diversidade como princípio

formativo.

A antropologia em diálogo com a educação produz uma visão ampliada acerca do entendimento de que há a necessidade de uma análise contextualizada e profunda acerca da construção da identidade profissional docente, incentivando os docentes a problematizarem seus próprios pressupostos. Nesse sentido, o autor considera a necessidade de investimento de uma gestão educacional por parte das universidades, em ambientes que promovam formações pedagógicas para a construção de processos de identificação desses docentes.

Na articulação entre gestão universitária e desenvolvimento docente, emerge também o papel do professor como sujeito ativo na construção de sua profissionalidade. Essa visão é aprofundada nas produções de Masetto (2020), intitulada “Exercer a docência no Ensino Superior Brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário”, e Masetto (2022), nomeada como “Docência no ensino superior: quando ela faz a diferença na vida do aluno”.

Os artigos colocam como pauta para discussão o papel do estudante, deslocando o foco apenas da competência técnica para uma concepção mais ampla, que envolve postura ética, engajamento político e capacidade relacional. Como foco do estudo, Masetto (2020) elencou quatro resultados que levam à discussão central de seu trabalho. O primeiro deles está relacionado ao entendimento acerca das inovações atuais presentes no ensino superior. Com isso, faz parte do desenvolvimento profissional do docente o questionamento e a compreensão do que realmente se caracteriza como inovador.

O autor define inovação como alterações relevantes, integradas e coesas, que emergem no ensino superior. Considera, também, como fruto da sociedade e como soluções de relevância que podem contribuir para o bem social e da própria universidade. Afirma, ainda, em decorrência dos novos modelos educacionais e de sociedade, que cada vez mais se exige dos docentes postura, profissionalidade e determinadas respostas no ensino superior. Dessa forma, questiona como os professores poderão fazer a diferença na formação profissional, pessoal e social dos seus alunos. Com essa preocupação, o autor buscou compreender, a partir das itinerâncias docentes, os valores e as atitudes que efetuam em suas práticas, na busca de uma profissionalidade docente qualificada.

Dessa maneira, o segundo elemento para reflexão consiste em resgatar a característica da profissionalidade nas ações docentes, ou seja, dentro da concretude da profissão, sendo necessária a compreensão das práticas inovadoras como parte do seu desenvolvimento. Associada a essa demanda, o autor reflete sobre a necessidade do compartilhamento dos saberes advindos do trabalho docente em cooperação com outros docentes, o que fortalece o

pensamento sobre a importância da coletividade para a formação profissional. Por fim, problematiza acerca da competência do professor em sala de aula, que exige muito além do conteúdo específico do campo científico, mas de cunho ético e político.

Masetto (2022), por sua vez, apresentou passos importantes que podem contribuir com a relação professor e aluno durante o semestre letivo. Inicialmente, apresentou o planejamento do semestre, em que o professor abriu um espaço de escuta na turma, a fim de compreender seus anseios, suas inseguranças e seus desejos para aquela disciplina. Em relação ao conteúdo, que, muitas vezes, torna-se o tema central dessas discussões, pois se refere muito ao professor que se preocupa apenas em transmitir seu conhecimento, o autor sinalizou a importância de levar o cotidiano para a sala de aula e mobilizar repertórios da vida vivida, como provocadores de reflexão nesse ambiente privilegiado.

Quando se trata de estratégias para a promoção de aprendizagem, o autor expôs sua perspectiva de como foi importante buscar diversas maneiras de promover ações integradas e propiciar a participação ativa desses alunos. Ele considera importante promover um ambiente de sala de aula de segurança e acolhimento, sem que o aluno tenha medo de expor seus sentimentos e questionamentos. Em relação à avaliação, destaca a necessidade de avaliações pontuais e com maior frequência, com feedbacks que ocorram não apenas no momento específico de prova. Por fim, de forma desafiadora, Masetto (2022) reflete que o professor deve buscar ouvir de sua turma suas expectativas em relação ao seu trabalho, sua postura e condução da sua trajetória em sala.

Dessa maneira, ao finalizar a análise dos referidos artigos, alguns questionamentos são levantados: “para que estamos nós professores universitários em sala de aula?” Em seu texto o autor diz que muitas vezes a resposta se refere ao ato de ensinar, “o professor está na sala para ensinar” (Masetto, 2022, p. 10). Entretanto, sua análise mais profunda faz emergir a máxima de que o professor está ali para que o aluno aprenda, o que acredita ser uma mudança nas concepções acerca do sentido da docência no ensino superior.

Posto isso, cabe destacar que tais discussões me mobilizaram a problematizar sobre os sentidos da atuação e da profissionalidade docente. Ademais, elas também propõem caminhos para a reinvenção da profissionalidade frente aos múltiplos desafios; dentre eles, perceber os estudantes como figuras centrais nessa reinvenção, na medida em que reconheçamos que eles serão profundamente impactados pelas ações, pelos valores e pelas atitudes docentes. Dessa maneira, se os docentes se visualizarem como figuras significativas no cenário social e profissional, podem tomar o impulso cada vez maior em investir no seu desenvolvimento profissional.

2.5 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

A análise da produção teórica recente explicita que a profissionalidade docente universitária é um campo em consolidação, cujas abordagens vêm se diversificando em diálogo com as exigências da contemporaneidade. Autores como Cunha, Masetto, Nóvoa, Libâneo, Zabalza e Pimenta têm contribuído para o delineamento conceitual do termo, destacando suas dimensões político-éticas, epistemológicas e formativas.

Durante a leitura das produções bibliográficas que deram suporte a esta pesquisa, identificamos autores que abordam, de maneira articulada, temáticas vinculadas à pedagogia universitária, à profissionalidade docente e à profissionalização docente, além de versar sobre o ofício e a competência do professor universitário. Os nomes mais significativos são Almeida (2012), Brzezinski, (2014), Contreras (2002), Cunha (1998, 2004, 2006a, 2006b, 2008, 2009, 2010), Libâneo (2008), Masetto (1998, 2003, 2005, 2010, 2015, 2018), Masetto e Gaeta (2015), Nóvoa (2007, 2008, 2017), Pimenta e Anastasiou (2002, 2011), Roldão (2005, 2007), Sacristán (1995, 1999), Tardif (2000, 2012) e Zabalza (2004).

Nesse viés, Cunha (2008) sustenta que a construção da profissionalidade docente se dá de modo processual, a partir das práticas que constituem o fazer docente em constante transformação. Ressalta, ainda, que o termo “profissionalidade” é mais adequado do que o termo “profissão”, justamente por expressar a ideia de fluxo e movimento. Também, defende que o trabalho do professor não se limita às ações em sala de aula, mas se amplia, na medida que contribui para formar estudantes críticos e promover uma sociedade mais justa e democrática. Por sua vez, Libâneo (2008) compreende a profissionalidade docente como a articulação de elementos constituintes de um processo que envolve tanto a profissionalização quanto o profissionalismo.

Roldão (2005) concebe a profissionalização docente como um percurso em que o sujeito caminha em prol da elevação do estatuto de sua profissão, sendo a institucionalização da atividade docente um objetivo fundamental para o fortalecimento político da carreira. A autora enfatiza a importância da certificação docente para o exercício profissional, adquirido nos anos iniciais de formação. Complementarmente, Sacristán (1995) associa o termo “profissionalidade” aos saberes específicos da profissão, afirmando que esses conhecimentos e saberes estão em permanente construção.

Por essa perspectiva, Nóvoa (2007, 2008) problematiza a desvalorização histórica desses saberes, frequentemente ignorados ou subestimados, destacando que a construção da

profissionalidade docente se constrói também em sua personalidade, através das experiências docentes. Visto isso, mesmo considerando relevante o desenvolvimento de competências técnicas, é importante ressaltar os aspectos de vida pessoal, social e cultural do professor, que, inevitavelmente, envolvem sua profissionalidade.

Diante disso, observamos que diversos autores mencionados anteriormente convergem na análise do percurso de inserção do professor universitário no cenário educacional superior, evidenciando que, em muitos casos, a escolha dos docentes ocorre baseando-se em sua competência em determinados conteúdos específicos de suas áreas de formação profissional. Reconhecem, também, um *déficit* nos processos formativos dos professores. Segundo Cunha (2004), esses profissionais submetem sua prática docente ao conteúdo da profissão da qual se consideram especialistas e que exercem paralelamente no mundo do trabalho, por exemplo, são psicólogos, médicos, juristas etc.

Tendo isso em vista, Almeida (2018) observa que a ausência de formação pedagógica é minimizada ou mesmo desconsiderada no ensino superior, salientando que, em muitos casos, a contratação do professor sem formação pedagógica foi naturalizada, em parte, pela dificuldade de encontrar docentes que busquem, como parte do investimento em sua profissionalidade, a qualificação didático-pedagógica. A situação é ainda mais grave no caso dos docentes que já se estabeleceram em suas profissões autônomas. O autor chama atenção para o fato de muitos, que estão atuando como docentes, não traçarem sua carreira alinhada à docência. Diante de oportunidades ou convites para atuar como docente no ensino superior, aceitam a tarefa sem a devida preparação pedagógica, sendo esse o momento em que percebem necessidade buscar formação pedagógica.

Nesse sentido, Cunha (2010) e Zabalza (2007) criticam o que consideram sobrevalorização da prática, apontando que muitos docentes se apoiam exclusivamente nos conhecimentos disciplinares, ou seja, um repertório de conhecimentos especializados restritos aos campos disciplinares do currículo do bacharelado. Essa limitação resulta, muitas vezes, em uma atuação artesanal, baseada na reprodução de métodos vivenciados em suas próprias trajetórias acadêmicas, em detrimento de uma prática pedagógica fundamentada e crítica.

Com isso, Pimenta e Anastasiou (2011) reforçam a importância de um olhar panorâmico por parte do docente para o meio em que está inserido, capaz de situá-lo no contexto em que atua, e de orientar suas práticas, que são projetadas para atingir os estudantes, com intencionalidade e direção formativa. No que se refere às ações docentes, Roldão (2007) enfatiza que o papel do professor ultrapassa a mera função de ensinar. Isso significa que o docente contemporaneamente deve assumir a posição de mediador, promovendo o

protagonismo estudantil e contribuindo para que o processo de construção de conhecimento ocorra de maneira significativa para os estudantes. A autora valoriza a autonomia do professor em suas decisões, mas reconhece que ainda persistem concepções reducionistas que o identificam como transmissor de conteúdo, justificando como uma das possíveis causas, a ausência de formações pedagógicas para estes professores.

Desse modo, como parte das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores em sua atividade profissional, Pimenta e Anastasiou (2009) salientam: planejamento, organização, metodologias e estratégias didáticas, e avaliações, particularizadas da relação professor e aluno. Estas, portanto, são constituintes dos aprendizados mobilizados em formações de cunho pedagógico universitário, e os docentes precisam acessá-las em seus processos formativos.

Soares (2008), por sua vez, trata a pedagogia universitária como um campo recente e que, ainda em construção, vem sendo fomentado devido à expansão do ensino superior, com uma nova participação de maiores fatias da sociedade, bem como uma influência neoliberal na condução da expansão universitária e no acesso às formações pedagógicas por parte dos docentes. Cada vez mais, o acesso ao ensino superior ganha espaço e, com isso, demandas emergem de forma significativa.

Posto isso, a autora reforça a preocupação central da pedagogia universitária em preparar os docentes para conduzir o aprendizado do estudante. Com isso, busca-se ir além de apenas a mediação do professor em aula, estendendo-se também para o processo de planejamento, para a identificação do docente quanto sujeito e para a validação de suas experiências.

Ainda, outro elemento importante a destacar no contexto da problematização da pedagogia universitária são as competências necessárias para o trabalho na educação superior, que muito se atribui apenas ao domínio técnico. Masetto (2010) vai além, haja vista que destaca as competências políticas, éticas, na área do conhecimento, e pedagógicas como primordiais para o êxito na tarefa docente.

Por fim, Zabalza (2004) argumenta acerca dessas complexidades de competências necessárias aos docentes universitários, mas sempre com a lembrança de que existe complexidade na tarefa de ensinar, visto que não se reduz ao ensino instrumental, de maneiras de conduzir o aprendizado dos estudantes. Também, deveria ser uma preocupação do professor, ao pensar em sua profissionalidade, considerar os aspectos subjetivos, culturais e sociais dos sujeitos aprendentes, fomentando nos alunos um pensamento crítico-reflexivo, para que possam contemplar alternativas eficazes para direcionar os estudantes para o aprendizado significativo,

de modo que promova, de fato, a formação que ande de acordo com as demandas da sociedade.

3 ABRINDO AS CORTINAS: CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Para me debruçar sobre as discussões em torno da profissionalidade docente no ensino superior na contemporaneidade, torna-se necessário compreender, ainda que de forma breve, o desenvolvimento histórico dessa modalidade educacional no Brasil. Tornar uma pesquisa contemporânea consiste justamente em estabelecer uma relação autêntica com o tempo do objeto investigado, ou seja, problematizar o tempo presente sem se restringir a ele, considerando também os elementos do passado que ainda reverberam. Desse modo, Agamben (2009, p. 58) concebe o estudo contemporâneo como:

Uma relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distância, mais precisamente é essa relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela.

O ensino superior no Brasil emergiu em um contexto caracterizado por profundas contradições sociais e históricas, marcadamente colonialistas e elitistas. Conforme Guiardelli Junior (2009), a educação formal brasileira teve início com o fim do regime de capitanias hereditárias (1532–1549) e a instauração do governo-geral por D. João III. Na primeira administração de Tomé de Souza, chegaram ao Brasil os padres jesuítas, entre eles Manoel da Nóbrega, considerados os primeiros educadores em solo brasileiro.

Uma vez em solo brasileiro, a atuação dos padres jesuítas visava a formar novos padres, catequizar os povos originários e oferecer escolas de primeiras letras aos filhos dos proprietários de terra. Nesse contexto, vale destacar que a Companhia de Jesus monopolizou a educação brasileira até ser expulsa do território brasileiro, em 1759, por ordem do Marques de Pombal.

Após o vazio deixado pela ausência da organização da educação feita pelos jesuítas, instalou-se um período de aulas avulsas, que somente foi alterado com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, a qual trouxe a necessidade de formação especializada para atender à nova situação política e social das terras brasileiras. O Brasil passou a ser declarado parte do Reino Unido de Portugal e Algarves, o que implicou novas necessidades para a criação de uma estrutura do Estado Português no Brasil. Nesse cenário, iniciam-se as primeiras escolas superiores, para formar engenheiros, médicos e juristas.

Segundo Sampaio (1991), o desenvolvimento do ensino superior no Brasil pode ser dividido em cinco grandes fases. A primeira, entre 1808 até 1898, corresponde à chegada da coroa portuguesa no Brasil; a segunda, de 1930 a 1968, dá-se com a reforma promovida pelo

governo federal, em resposta às pressões de movimentos estudantis e docentes, marcado principalmente pela abolição das cátedras; e a terceira, em 1985, caracteriza-se pela ampliação do acesso ao ensino superior. Cada uma dessas fases refletiu mudanças político-institucionais significativa neste período histórico.

Inicialmente, o ensino superior brasileiro, estava orientado à formação de profissões liberais tradicionais, tais como direito, medicina e engenharia, em um modelo nitidamente tecnicista, bem como o controle do Estado sobre o sistema como um todo. Esse período sofreu influência do modelo napoleônico, havendo separação entre o ensino e a pesquisa, de modo que a formação é apresentada nos moldes de profissionalização tecnicista. Sampaio (1991) afirma que nesse momento o ensino superior estava voltado apenas para a garantia do diploma e como esse aluno formado poderia contribuir com a nação.

O período inicial, em 1808, foi marcado pela chegada da corte portuguesa ao Brasil, tendo como principal característica a orientação para formação profissional, bem como o controle do Estado sobre o sistema como um todo. Conforme Adorno (1988), a presença e o controle do Estado no ensino se manifestavam de maneira tão forte que este chegava a determinar as instituições a serem criadas, seus objetivos, seu currículo e os programas das instituições de ensino superior. Um exemplo pode ser constatado na carta de Lei de 1810, na qual constam as especificações dos livros e tratados, nos quais os docentes deveriam se basear para a redação obrigatória de seus compêndios.

A escolha dos professores também obedecia a critérios políticos em detrimento das competências acadêmicas. A decisão partia diretamente do Estado, que direcionava as cátedras aos docentes. Adorno (1988, p. 20) afirma que,

[...] embora as regras que norteassem a escolha do quadro docente fossem orientadas formalmente por critérios intelectuais, efetivamente, virtudes oratórias, prodigiosas, capacidade de memorização, qualidades carismáticas, presença na vida pública, atitudes morais prevaleciam sobre a capacidade intelectual do candidato ou sobre a sua habilidade como docente.

Ainda após a independência política, em 1822, não houve grandes transformações ao cenário da época, visto que as autoridades não vislumbravam vantagens na realização de reformas no ensino superior. Mesmo surgindo dois cursos de Direito, em São Paulo e Olinda, “nasceram ditados muito mais pela preocupação de se constituir uma elite coesa, disciplinada, devota às razões do Estado” (Adorno, 1988, p. 22).

A Reforma Leôncio de Carvalho (1878) pouco alterou esse panorama, mantendo o ensino como atribuição exclusiva do poder central, resultando em um engessamento. Nesse contexto, observamos que a resistência à criação de universidades estava ligada à influência

positivista, principalmente por desprezar disciplinas e cursos filosóficos e humanistas.

Por esse viés, Sampaio (1991) aponta para um evento que considera como uma virada de século: a Proclamação da República, em 1889. Ela promoveu a descentralização da administração do ensino superior, permitindo que os estados criassem suas próprias instituições. Tal abertura permitiu a criação de mais unidades de ensino superior, promovendo a expansão de debates acerca do desenvolvimento das universidades no Brasil.

Outro debate fundamental se referiu a estender as discussões sobre a pesquisa e sua relevância para o meio acadêmico, suscitando a criação de uma universidade que fomentasse a formação de pesquisadores. Neste contexto, Sampaio (1991) explicita a atuação destacada de duas entidades fundamentais: Associação Brasileira de Educação e a Academia Brasileira de Ciência, as quais colocaram em pauta a reformulação do sistema educacional brasileiro.

Paradoxalmente, o período de maior expansão do ensino superior se dá justamente durante o regime autoritário, instaurado em 1930, em um momento de tensão e repressão, instituído com a Era Vargas. A reforma Francisco Campos estabelecia que o ensino superior deveria ser ministrado na universidade, a partir da criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, organizando o sistema em dois modelos: o sistema universitário (oficial, mantido pelo governo federal ou estadual, ou livre, mantido por particulares) e o instituto isolado.

Ainda, uma mudança importante se deu nos critérios de contratação dos docentes, que outrora eram escolhidos por questões meramente políticas. Após a Reforma, passaram a considerar avaliações de títulos e concursos. Embora a Reforma Francisco Campos tenha alimentado esperanças de mudanças profundas no ensino superior no Brasil, o modelo tecnicista permaneceu, e a valorização da pesquisa se restringiu a centros como a Universidade de São Paulo (USP). Mesmo onde a universidade não estava presente, contava-se com as faculdades para o acesso ao ensino superior. Nessa perspectiva, Sampaio (1991) considera a década de 30 como um período de democratização relativa do ensino superior brasileiro.

Entre os anos 1940 e 1960, o modelo universitário se cristalizou, sem reformas e avanços significativos. Entretanto, destacaram-se o desenvolvimento e a consolidação da rede de universidades federais, assim como a criação de instituições privadas, como da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), além de um amplo sistema estadual em São Paulo e a criação de instituições menores, estaduais e locais, em diferentes regiões.

A reforma ocorrida em 1968, implementada pelo governo federal sob o regime militar, apresentou como principais medidas a abolição da cátedra e a instituição de departamentos como unidades mínimas de ensino e pesquisa. Ainda, ocorreu a implementação do sistema de institutos básicos, bem como o estabelecimento e a organização do currículo em duas etapas: o

básico e o de formação profissionalizante, a flexibilidade curricular com o sistema de créditos, a semestralidade, a organização baseada no modelo vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria, e outro horizontal, desenvolvendo os colegiados de curso. Contudo, essas mudanças se deram em meio à vigilância e à repressão política.

A dualidade desse momento – expansão e repressão – reforça a ideia de que as reformas, embora estruturais, não foram suficientes para democratizar plenamente o ensino superior. Os institutos educacionais foram instituídos, porém sob forte vigilância policial. Por outro lado, houve esperança acerca da necessidade de se democratizar o ensino superior, implantando a reforma.

Focando no período dos anos 1970 a 1990, dados fornecidos pela Unesco (1999) apontam um novo cenário, tanto da pressão de camadas populares, pelo ingresso no ensino superior, quanto do perfil de estudantes que agora procuram a universidade.

Como ressalta Agamben (2009), o contemporâneo é aquele que mantém o olhar fixo no escuro de seu tempo. Assim, compreender esse percurso histórico é fundamental para analisar os impactos da expansão universitária a partir da década de 1990.

Contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele não perceber as luzes, mas sim o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é justamente aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhado a pena nas trevas do presente (Agamben, 2009, p. 62).

Desse modo, buscamos aqui não nos entregarmos à cegueira pelas luzes deste século, atribuindo as problemáticas do ensino superior apenas a este aqui e agora. Portanto, entender que até aqui as dimensões políticas e econômicas configuraram o ensino superior brasileiro se torna fundante para continuar compreendendo o momento e os impactos da expansão desta modalidade a partir dos anos 90.

Inicialmente, cuidemos em considerar os avanços das políticas públicas ofertadas para o ingresso nas universidades e instituições públicas no Brasil. Essa evolução se torna um importante acontecimento para abranger o perfil do estudante contemporâneo. Nos anos 2000, políticas públicas como o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) (Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010), o Programa Universidade para Todos (ProUni) (Lei nº 11.096/2005) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) (criado em 1999) ampliaram o acesso ao ensino superior, especialmente para estudantes de classes historicamente excluídas. Essas iniciativas transformam o perfil do universitário brasileiro, demandando novas estratégias pedagógicas por parte dos docentes.

Para o acesso às instituições particulares de ensino superior, o Estado promoveu o

ProUni, criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Outra iniciativa governamental foi o Fies, criado em 1999, com o objetivo de fornecer crédito estudantil para financiamento de cursos em instituições particulares do ensino superior.

Para estudantes historicamente excluídos do ensino superior, esses programas são a oportunidade de ingressar na educação universitária, ampliando as matrículas para os filhos das classes trabalhadoras. Nessa perspectiva, Zabalza (2004) observa sobre os aspectos que impactam na transformação do perfil do estudante universitário. Para o autor, a massificação, marcada pelo ingresso de novas classes sociais, maior participação feminina e políticas inclusivas, impõe desafios à prática docente. A heterogeneidade do corpo discente exige que os professores dominem não apenas conteúdos específicos, mas também competências pedagógicas que mobilizem o aprendizado.

Ao apresentar as políticas públicas de acesso ao ensino superior implementadas no Brasil, não se pode negar que todo esse movimento impulsiona a procura cada vez maior dos estudantes pela oportunidade de cursar a graduação. Desse modo, com a ampliação das matrículas nas universidades, diversas demandas relacionadas ao novo perfil do estudante e os novos desafios pedagógicos foram colocados para os docentes.

Dessa forma, imaginemos que, ao se deparar com a expansão das matrículas nas universidades e com a heterogeneidade do corpo estudantil, o professor precisará se questionar se tem as competências necessárias para, de fato, mediar o aprendizado discente. Nesse cenário, a pedagogia universitária questiona a ideia da suficiência do domínio dos conhecimentos especializados para ser professor universitário. Um médico, por exemplo, por dominar sua especialidade, está automaticamente apto a ensinar? As competências técnicas bastam para sustentar sua atuação pedagógica?

Masetto (2012) reforça esses questionamentos quando problematiza os critérios de contratação de professores adotados a partir da década de 70. A preferência por especialistas, mestres e doutores, peritos nas áreas do conhecimento em que irão conduzir suas disciplinas curriculares, não garante perícia pedagógica.

A Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), recomenda, no artigo 66, que a preparação docente para atuar em nível superior deve ser feita preferencialmente, e não exclusivamente, nos programas de mestrado e doutorado. Tal formação, entretanto, não é obrigatória, na medida em que, no artigo 52, inciso II, se estabelece o limite mínimo de um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou

doutorado.

Com base na minha experiência como estudante e docente, observo que muitas instituições priorizam contratações de professores com especializações técnicas, em detrimento da formação pedagógica. Com isso, não queremos, aqui, desqualificar esses profissionais e generalizar seu despreparo, mas salientar que a maioria dos cursos de especialização oferecem o conhecimento específico em determinada área do conhecimento, objetivando a perícia técnica. Logo, um médico que esteja atuando simultaneamente na clínica e na docência, que se especializa em determinada área da medicina, estará supostamente habilitado para dominar determinada técnica que poderá aplicar em sala de aula, porém não dominará conhecimentos pedagógicos para o ensino superior.

Visto isso, Almeida e Pimenta (2014) destacam que o ensino de graduação na sociedade contemporânea se encontra, em muitos casos, submetido à lógica do mercado de consumo. Logo, a universidade estaria funcionando como uma usina de produção de diplomas, na qual professores e estudantes estão pressionados em um processo que exige rapidez e a formação do aluno voltada para sua creditação e diplomação. Diante desse cenário, deve-se elevar o nível de formação dos professores, ampliando suas competências para que possam auxiliar os estudantes a desenvolverem raciocínio crítico, inovador, questionador e que articule teoria e prática.

Desse modo, buscamos um ensino que promova competências que possibilite o pensamento complexo e criticidade, que perceba a sua formação, para além dos muros da sala de aula, buscando soluções para problemáticas do seu cotidiano e para as demandas da comunidade, assumindo uma postura ética e de responsabilidade social. No entanto, questionamos: como alcançar esse ideal se o próprio professor ainda não reconhece sua profissionalidade? Exponho esse questionamento baseado em minha experiência, pois, ao ingressar no ensino superior, nunca havia ouvido o termo “profissionalidade docente”. Talvez, assim como eu, existam professores que ainda não tomaram consciência sobre o que seria profissionalidade e, talvez, não reflitam sobre sua prática pedagógica.

Muitas instituições não oferecem formação continuada que efetivamente trate da pedagogia universitária; ao contrário, promovem treinamentos intermináveis sobre métodos tecnológicos e manejos metodológicos aplicáveis apenas na condução das disciplinas do currículo. Ainda, observo, também, colegas que, apesar de sua expertise técnica, ainda não se perceberam como docentes, bem como não se questionam acerca de sua profissionalidade docente, acreditando que o domínio técnico é suficiente para uma boa prática como professor.

É justamente esse o ponto central de minha reflexão: urge pensar a universidade como espaço coletivo, que proporcione espaços para discussões, trocas e produções acerca da

importância da pedagogia universitária para qualificar o ensino superior. Assim, pensar na profissionalidade docente contemporânea exige considerar a complexidade do tempo presente, os impactos da modernidade e da pós-modernidade, o perfil dos novos estudantes, além dos modelos instituídos de seleção e contratação de professores. Todos esses elementos contribuem para o entendimento da pedagogia universitária como fundamento para o despertar da profissionalidade no ensino superior.

4 PRIMEIRO ATO, PRIMEIRA CENA: PROFISSÃO PROFESSOR E SENTIDOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Se, por um lado, podemos acompanhar a trajetória das universidades, com seus entraves, avanços e políticas institucionais que as moldaram até aqui, por outro, é preciso voltar o olhar para a figura do professor – aquele de quem se espera domínio epistemológico e respostas consistentes. Compreender esse professor em sua totalidade torna-se um desafio, especialmente quando se negligencia o estudo acerca dos caminhos da profissionalização e das itinerâncias dessa profissão.

Historicamente, a construção da docência no Brasil, sobretudo a partir do século XIX, revela um movimento de estruturação da profissão, sob forte centralização do Estado. A palavra “professor”, de origem latina “professus”, que remete ao ato ou efeito de professar, declarar em público, já aponta para uma dimensão pública e ética da prática educativa. Assim, a sociologia das profissões surgiu como campo teórico relevante, para aprofundar a compreensão da profissão do professor.

A sociologia das profissões, com suas linhas funcionalistas e interacionistas, caracterizam a profissão de acordo com suas especificidades e a especialização do trabalho. De acordo com a perspectiva interacionista proposta pela sociologia das profissões, o estatuto docente constrói-se através das interações implícitas nas relações interpessoais, presentes no compartilhamento com a sua comunidade profissional.

No que se refere à perspectiva funcionalista, esse viés valoriza a heterogeneidade, os interesses compartilhados e a importância dos saberes científicos, práticos e éticos no reconhecimento social da profissão. Para seu reconhecimento, é necessário considerar o saber científico e prático do trabalho, atrelado aos aspectos éticos da profissão, bem como o reconhecimento social da competência no seu exercício profissional.

Nesse viés, ao classificarmos a docência como um ofício, deslocamos o foco para a prática e para a experiência como fontes privilegiadas do saber, do conhecimento e da circulação de saberes. Reconhecer a natureza prática e contextualizada da docência pode levar a uma maior valorização das experiências formativas da profissão. Contudo, tal concepção também carrega o risco de desobrigar o Estado de investir em políticas públicas de formação e avaliação do docente.

Bondía (2018) enfatiza que o ofício docente se produz a partir de saberes teórico/práticos, ou seja, o docente escolhe a maneira como irá efetuar esse saber, escolhendo os melhores instrumentos e caminhos para mediar o ensino. Tal perspectiva remete à imagem

da composição de uma orquestra. O maestro escolhe, com sensibilidade, os melhores caminhos para obter as melhores performances de seus músicos e gerar harmonia na execução da peça musical. Assim é o trabalho do professor, que também pode se manifestar-se desse modo, como um uma obra artística, um ofício que requer habilidades para orquestrar suas escolhas em direção ao aprendizado dos alunos.

Entretanto, esta dimensão estética, sensível e criativa não deve excluir a exigência da profissionalização. Portanto, nossa abordagem vai para além da dualidade ofício/profissão, que tende a excluir do ofício o rigor técnico e da profissionalização a sensibilidade estética e subjetiva. A perspectiva aqui assumida é de uma profissionalidade complexa, constituída por dimensão técnica, criativa, teórica e prática.

Ao iniciar esta pesquisa, deparei-me com o termo “profissionalização” e, cabe explicitar que, inicialmente, o associei a “profissionalidade”, como se fossem equivalentes, até porque, ao longo da formação acadêmica, sempre ouvi os termos “profissão” e “profissionalização”, mas nunca havia ouvido sobre “profissionalidade”. Por isso, não imaginava que tais conceitos estão interligados. Porém, ainda que interligados, guardam distinções importantes. Dessa maneira, reconheço hoje a importância da profissionalização como processo indispensável, tanto à formação inicial quanto à continuada.

Mesmo sendo um conceito polissêmico, adoto aqui o entendimento de Nóvoa (1992), que define profissionalização como um processo através do qual os trabalhadores melhoram o estatuto da profissão, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia. O autor apresenta, para compor o conceito de profissionalização, a dimensão de autonomia docente, no contexto da regulação estatal.

Visto isso, analisamos a necessidade de se basear nas políticas inerentes à atuação profissional, que, no caso da educação, seriam políticas públicas educacionais que parametrizam a profissão professor. Nesse viés, Nóvoa (1991) destaca o contexto histórico de valorização da profissão docente através de políticas públicas, enfatizando que a profissão de professor cabia como responsabilidade essencial à função de ensinar.

Assim, entendemos a profissionalização como um eixo estruturante da profissão professor, ou seja, é compreendida como sua legitimação através de políticas públicas que incentivem, valorizem e reafirmem a qualidade de sua atividade. Quando a classe docente é atingida por processos de proletarização e perda de autonomia, emergem processos de desprofissionalização, com políticas de centralização e processos de regulamentação verticalizados. Por essa perspectiva, Tardif (2000, p. 10) atribuiu um sentimento acerca da profissionalização docente:

De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. [...] chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa.

Esse movimento exige do professor que se compreenda como profissional, o que implica refletir seriamente acerca de como suas formações, inicial e continuada, repercutem em seus saberes e fazeres, refletindo, assim, em sua profissionalidade docente, como um processo dinâmico promovido dentro da profissão. Tal concepção, mais do que acúmulo de técnicas, impulsiona o docente a ir em busca de meios que o conduzam a uma prática docente de qualidade.

Segundo Lessard e Tardif (2007), existe um processo de proletarização da profissão docente, uma vez que as ideologias neoliberais têm esvaziado a profissão de sua autonomia e do seu protagonismo, ao transformar a educação em mercadoria e o professor em prestador de serviço. Tal situação tem levado a uma expectativa de “apagão de professores”, em função do processo de desprofissionalização, caracterizado pela desvalorização da carreira, baixos salários e adoecimento físico e mental pela sobrecarga de trabalho.

4.1 PRIMEIRO ATO, SEGUNDA CENA: PROFISSIONALIDADE DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

A discussão sobre a profissionalidade do docente universitário se insere como temática de significativa relevância e complexidade no campo da educação superior. Para além das generalizações que marcam diferentes níveis educacionais, no cotidiano da profissão, emergem nítidas diferenças entre os docentes do nível superior. A problematização dessa profissionalidade envolve a análise crítica das competências, das práticas e dos contextos nos quais os professores universitários atuam, bem como considerar as políticas e estruturas institucionais que atravessam suas atividades.

Nesse sentido, Masetto (2012) critica a concepção que elege docentes universitário, com base na máxima “quem sabe, sabe ensinar”, desconsiderando a complexidade do processo pedagógico. Cunha (1998), na mesma linha de pensamento, ressalta a necessidade de reflexão sobre o significado de ensino e aprendizagem, valorizando práticas pedagógicas que reconheçam a mediação didática como parte essencial do saber-fazer do docente universitário.

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior, no século XXI, considerada o marco das reformas contemporâneas da universidade (Unesco, 1998), enfatiza o protagonismo do estudante, assim como a orientação para que professores superem o perfil reprodutivo, o qual tem como foco a transferência e a memorização do conteúdo, e passem a desenvolver metodologias participativas. Ainda, outro documento igualmente fundante para o desenvolvimento da docência universitária foi o elaborado em 2003, no contexto do “Seminário Internacional Universidade XXI”, realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) Brasil, que resultou da publicação de seus anais e do livro intitulado “Educação superior: reforma, mudança e internacionalização”.

Com isso, o foco passou a ser o compromisso com a democratização do ensino e com o combate às desigualdades sociais.

A educação superior, como bem lembrou Koichiro Matsuura, Diretor Geral da UNESCO, se encontra em estado de fermentação, sendo que no centro desse processo há um amplo debate sobre o seu papel hoje e no futuro. Não há dúvida de que, nessa nova etapa de sua evolução num mundo que se globaliza e deixa transparente a magnitude das injustiças, a universidade deverá ter a sua responsabilidade ética e social ampliada, de modo a colocar a sua inteligência e criatividade a serviço dos que não atingiram ainda condições mínimas de vida (Unesco, 2003, p. 11).

Diante disso, cabe destacar que um dos atores fundamentais para atingir os grandiosos objetivos pretendidos pela universidade contemporânea é, sem dúvida, o docente. Toda carta de intenções se desintegra no vazio, se não houver adesão e compromisso daqueles que tem o encargo de mediação no ensino universitário. Portanto, torna-se indispensável a problemática da retomada da concepção da profissionalidade docente no contexto desses nobres compromissos expressos nos dois documentos apresentados.

Dessa forma, torna-se imprescindível retomar criticamente a noção de profissionalidade docente, compreendendo suas dimensões gerais e as específicas da profissionalidade do docente universitário. Cabe destacar que há características gerais da profissionalidade docente, para além das especificidades do contexto universitário. Não se trata de estabelecer uma dicotomia entre as profissões gerais e a do docente universitário, mas reconhecer que existem elementos comuns e singulares.

Com isso, Libâneo (2001) caracteriza a profissionalidade docente como um conjunto de elementos que podem habilitar o sujeito a tornar-se professor ou professora. Sacristán (1995), referência central nesse debate, entende a profissionalidade docente como um conjunto de habilidades, atitudes e conhecimentos que formam a identidade do professor. Desse modo, ao refletir sobre a frase “ser professor não é bico”, ouvida em uma das formações em que participei,

encontra eco nas leituras realizadas ao longo desta pesquisa, pois evidencia que o saber e fazer docente requer entrega, desejo e consciência da necessidade da busca constante de formação, envolvendo a subjetividade, a cultura profissional e o fazer pedagógico.

Ambrosetti e Almeida (2009) afirmam que o termo profissionalidade docente surgiu nas pesquisas sobre professores a partir dos anos 1990, período em que se buscava compreender as especificidades da atividade docente, mas com resultados insuficientes. Tardif e Faucher (2010) concebem a profissionalidade como o entrelaçamento de saberes e fazeres, orientada pela busca da qualidade da prática profissional, pela articulação entre competências, responsabilidade e compromisso ético e político.

Para Sacristán (1995), a profissionalidade envolve condições psicológicas e culturais no processo formativo do professor, que não poderá ser visto como técnico e improvisador, mas como alguém que mobiliza saberes da experiência, e conhecimento para desenvolver suas práticas pedagógicas em suas aulas. Nesse sentido, a profissionalidade possui relação com a noção de profissionalismo, entendido como compromisso político do docente com sua profissão.

Ao reformular conceitos, podemos entender a profissionalidade como um investimento no aperfeiçoamento profissional e pessoal, fruto da participação em formação continuada. Envolve um movimento interno do professor, o desejo de aperfeiçoar-se e anseio por ampliar conhecimentos e ser reconhecido por seus pares. Expressa-se, portanto, como um movimento de dentro para fora, uma inquietude mobilizadora. Esse movimento, ainda que subjetivo, pode ser impulsionado pelas condições institucionais e pelas oportunidades de formação.

Sacristán e Gómez (1993) defendem que, para impulsionar uma profissionalidade qualificada, é necessária a implementação de programas de formação que não se limitem a atualização conteudista ou a suprir falhas de conhecimentos de um professor. Devem promover o desenvolvimento pessoal e profissional, apresentando dilemas e situações concretas da profissão a serem coletivamente problematizadas.

Desse modo, a dimensão coletiva e colaborativa das formações proporciona interlocução interessada e troca de repertórios, pois, ao relatarem individualmente emoções, dúvidas e dilemas, envolvidos nas decisões tomadas e nas maneiras de intervir, partilham colaborativamente novos caminhos que poderiam ter sido tomados. Essas trocas são muito significativas e geradoras de novos sentidos experienciais, de modo a contribuir para a qualificação da prática profissional.

A profissionalidade, portanto, expressa-se na qualidade da ação, não só relacionada à prática didática, mas também ao que se almeja como projeto de profissão. Nesse sentido,

Contreras (2002) afirma que são três as dimensões fundamentais da profissionalidade: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Estas dialogam com a concepção de Lessard e Tardif (2007, p. 11) sobre o trabalho do professor como essencialmente relacional e interativo, haja vista que é um “trabalho sobre e com o outro”, isto é, o “objeto de trabalho” do professor “é justamente um outro ser humano”.

Posto isso, Sacristán (1995) reforça que a profissionalidade está ancorada na especificidade da ação docente, composta por um conjunto de destrezas, conhecimentos, atitudes e valores. Essa compreensão inclui, ainda, o contexto histórico e sociocultural em que o professor se insere, bem como suas práticas pedagógicas e o impacto coletivo de sua atuação. Para o autor, “a atividade docente não é exterior as condições psicológicas e culturais dos professores” (Sacristán, 1995, p. 18).

A afirmação de Sacristán (1995) nos encaminha para a compreensão de que não se pode desconsiderar a totalidade que envolve a figura do professor. Quando se considera as características pessoais, psicológicas e culturais sobre esse sujeito, torna-se mais factível se aproximar da complexidade da profissionalidade. Desse modo, as instituições de ensino superior deveriam considerar esta complexidade, promovendo formações que considerem a singularidade dos professores.

Roldão (2005), ao problematizar os limites da profissionalidade docente no ensino superior, elencou quatro questões norteadoras como base para a discussão, as quais consideramos pertinentes para serem expostas aqui, tendo em vista o aprofundamento do conceito:

- a) O que caracteriza a profissionalidade em geral?;
- b) Quais os elementos identificam a profissão docente?;
- c) O que diferencia a profissionalidade do ensino superior das demais etapas da educação?;
- d) Como se dá o reconhecimento social do professor?

Acreditamos que essas perguntas já emergiram, em algum momento, em diferentes rodas de conversas, tanto do senso comum, como em rodas acadêmicas, principalmente nas que são compostas por docentes iniciantes. É comum tal inquietação entre os docentes, ou seja, em momentos significativos se perguntam sobre o que se é necessário para ser professor.

Essas interrogações se tornam ainda mais relevantes, principalmente no momento de reconfiguração do ensino superior brasileiro. Neste momento, há mudanças no perfil dos estudantes e do crescente investimento no protagonismo estudantil e na demanda por práticas pedagógicas participativas.

A diversidade de funções e responsabilidades atribuídas à docência – ensinar, planejar, avaliar, gestão acadêmica e da sala de aula – convoca o professor a investir em múltiplas formações que o prepare para atuar em diversas demandas pertinentes ao seu trabalho. Nesse viés, Sacristán (1995) reconhece a prática docente como multifacetada, composta por diversos saberes, e admite que nem sempre o professor possui domínio de todos eles, mesmos os mais inerentes à função. Desse modo, pode recorrer a referências passadas, bem como a exemplos e modelos advindos do seu processo de socialização.

Por outro lado, diante de excessivas cobranças normativas e burocráticas, o professor pode acabar engessando sua prática, podendo perder a capacidade de agir com autonomia. Dessa maneira, torna-se essencial ao professor que compreenda sua profissão, que se situe e se autorize a agir e a deliberar sobre a relevância do seu fazer docente, do que o diferencia das demais profissões, promovendo trocas com seus pares e atribuindo significado ao seu processo formativo.

Visto isso, Roldão (2005, p. 3) define a profissionalidade como um “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas”. A autora nos proporciona refletir acerca da contextualização da profissionalidade, em busca das características que distinguem a profissão do professor das demais.

Com base nisso, Roldão (2005) elenca quatro elementos definidores da profissionalidade docente: a especificidade da função; o saber específico necessário para o desempenho; o poder de decisão e autonomia; e a pertença a um coletivo que legitime e sustente os saberes do profissional. Assim, cabe ao professor, primeiramente, identificar a relevância de sua atividade, dominar seu campo de conhecimento e, a partir disso, exercer sua autonomia em diálogo com a coletividade.

Dessa maneira, compreendemos ser prioritário que o professor identifique claramente as especificidades de sua profissão assim como seu impacto social. O docente precisa dominar seu campo de atuação específico e ter competência sobre uma área do conhecimento. Nessa perspectiva, Masetto (2012) define como uma das primeiras competências do professor o domínio dos conhecimentos específicos como condição prévia para tomar decisões assertivas e organizar seu fluxo de trabalho com maior autonomia, para que, em coletividade, suas atividades sejam legitimadas.

Tendo em vista tais discussões, Sacristán (1995) critica o processo de desprofissionalização docente, marcado pelo excesso de normatizações institucionais que fragilizam a autonomia docente, tanto para refletir sobre sua profissionalidade, quanto para

definir ações, salientando a dificuldade do docente em imprimir seu estilo em suas atividades com os estudantes. Para a autora, prática docente vai além das metodologias de ensino e pode ser construída coletivamente, na socialização entre o corpo docente, que permite a circulação de saberes, pois, no espaço coletivo, também se encontram trocas e aprendizados que ultrapassam os limites de formações burocráticas.

Há que se questionar, como fez Roldão (2005), sobre os limites da autonomia docente. A autora relaciona o sentido do saber docente com a qualidade da profissionalidade, questionando sobre os constituintes deste saber ao questionar:

Que é o saber profissional do professor? Que relação tem com a função de ensinar, definidora da actividade? Como é visto o acto de ensinar pelos próprios que o desempenham? Que tipo de saber requer? E como se constitui, ou não, esse saber no fundamento legitimador da acção docente? (Roldão, 2005, p. 10).

A autora defende que o saber profissional não se resume ao domínio de conteúdos, mas envolve a capacidade de mobilizá-los em situações concretas de ensino. Assim, a função docente não se reduz a uma lógica transmissiva, mas requer um compromisso ético e formativo com a aprendizagem dos estudantes.

“A função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros actores, se possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer” (Roldão, 2005, p. 117). Esta citação reforça a ideia de que o professor não é passivo diante do protagonismo do estudante, mas o ator fundamental na mediação entre o saber e os aprendentes. Dessa maneira, compreendemos que a profissionalidade se qualifica no momento em que o professor cria meios para mobilizar saberes singulares, de modo que, mesmo alguém que possua estes saberes, não se consiga mobilizar com a mesma propriedade. Ensinar, portanto, não é apenas transferir conhecimento, mas ativar um processo relacional e intencional de aprendizagem.

O professor não se reduz à figura técnica ou ao transmissor de conteúdos; ele é, sobretudo, sujeito de sua prática, agente de processos formativos e mediador das relações entre saber, ensino e aprendizagem. Essa compreensão leva ao aprofundamento da ideia de profissionalidade, para além de seu aspecto funcional e normativo, aproximando-se de um conceito mais subjetivo, vivido e experienciado. Nesse ponto, insere-se a noção de professoralidade.

Nesse contexto, um questionamento sobre o saber e o ato de ensinar, proposto pela autora em seus escritos, provocou-nos uma profunda reflexão sobre como podemos ampliar nossa compreensão e vivência acerca da profissionalidade docente. A autora pontua que, se partirmos da premissa de que ensinar significa apenas o professor transmitir seu saber e o aluno

escutá-lo de forma passiva, então a função docente poderá não ser tão útil em um futuro breve, correndo o risco de tornar-se obsoleta. Isso porque a tecnologia e o fluxo de informações, acessíveis na palma das mãos dos alunos, tornam o conteúdo, antes exclusivamente explanado pelo professor, facilmente disponível, contribuindo para que os estudantes os acessem por si mesmos.

Logo, o professor precisará assumir, além do papel de ensinar, um compromisso ético, participativo e reflexivo, diante de diversas situações que envolvam sua formação e atuação. Em muitas das formações, percebemos críticas ao modo como as orientações são transmitidas de forma verticalizada, limitando-se ao oferecimento de modelos que se espera que o docente siga. Analisamos, nesses espaços, a ausência de questionamentos, debates e reflexões geradores de mudanças. Em alguns momentos, observamos até mesmo a ideia de que os próprios estudantes buscarão a resolução dos problemas que beneficiarão também a classe docente.

Diante disso, cabe questionar se não faria parte da percepção da profissionalidade docente adotar posturas ativas, e não apenas de passividade? Posto isso, notamos a necessidade de uma postura problematizadora e reflexiva, que vá além da execução acrítica de tarefas. Esta se faz fundamental, para que o exercício da docência se consolide como prática questionadora e comprometida com um ensino qualificado.

Nesse caso, “o docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa, é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa” (Sacristán, 2005, p. 74). Percebemos, então, que a profissionalidade docente se articula em uma dialética entre destrezas profissionais e contextos práticos de atuação. Desse modo, emerge a reflexão sobre que postura profissional estamos assumindo. Um posicionamento passivo e adaptativo às imposições ou um pensamento crítico, mobilizador de intervenções intencionais no contexto em que estamos inseridos?

Visto isso, concordamos com a necessidade de se ampliar o sentido da profissionalidade docente, ou seja, redimensionar o âmbito dos problemas, espaços e contextos, em que o professor possa pensar e intervir, com vistas à construção de um ensino emancipatório. Tal reação não limita os embates à sala de aula, e sim estende-se a espaços de enfrentamento ético-políticos no jogo de forças de contenção da autonomia docente.

Um outro ponto de discussão se refere à forma como o professor se posiciona diante da sua concepção de prática docente. As formações iniciais e continuadas estariam restritas apenas à especificidade dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula? A partir desse ponto de vista, Sacristán (1995) alerta para o risco de um posicionamento docente que se submeta a um emaranhado de formações de cunho técnico, as quais tendem a reduzir o fazer pedagógico à

mera função de transmissão de conteúdo ou ao domínio de ferramentas voltadas exclusivamente ao ato de ensinar. O autor defende a necessidade de buscar referenciais que sustentem o desenvolvimento profissional, de modo que os programas de formação incidam efetivamente sobre o real contexto em que esse docente atua.

Desse modo, os programas de desenvolvimento de professores precisam se preocupar com a inserção social do professor nos diferentes espaços, refletindo sobre como ele pode contribuir para transformar as relações sociais presentes em seu ambiente de aula. Além disso, é fundamental que esses programas incentivem a participação ativa do docente na construção curricular, uma vez que ele será o responsável por articular o arcabouço teórico em suas aulas. Isso posto, compreendemos que reduzir o papel do professor à condição de consumidor de conteúdos prontos reforça a imagem de um receptor passivo, incapaz de atuar de maneira reflexiva no processo pedagógico de sua instituição.

Por tudo que foi dito, consideramos frágil a atribuição da profissionalidade docente unicamente ao percurso de formações voltadas ao domínio de saberes específicos e ao ensino entendido como transmissão de informações. A busca pelo melhor modelo de transmissão de conteúdos, por si só, já não atende adequadamente às exigências atuais da docência. Acreditamos que exista algo mais – que vá além da presença do professor na universidade como mero transmissor de conteúdos –, e que é justamente nesse espaço que a percepção sobre a profissionalidade poderá expandir-se, permitindo o reconhecimento de outros elementos que constituem o ser professor. Por isso, seguimos na tentativa de identificar quais elementos e aspectos podem servir de base para compreender como os professores percebem sua própria profissionalidade.

Tanto Sacristán (1995) quanto Roldão (2005) defendem que a profissionalidade docente precisa ser ampliada e resignificada para responder às complexas demandas da educação contemporânea. Para ambos, a profissionalidade não se limita à formação técnica, mas envolve uma reflexão crítica e uma atuação autônoma, atenta ao contexto social e às relações entre saber e aprender.

Ainda, Sarmiento (1998) também contribuiu para compor a discussão sobre o tema, chamando a atenção para mais uma questão relevante, quando atribui à profissionalidade docente um conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades de que dispõe o professor, no desempenho de suas atividades. As ideias propostas são reforçadas por Brzezinski (2014), quando diz que a profissionalidade docente acompanha as constantes modificações trazidas pela evolução do ensino pedagógico, que coincidem com os momentos históricos vivenciados pela sociedade.

Essas reflexões me levam à compreensão de que a profissionalidade docente envolve a identificação dos marcadores históricos em que o professor está inserido, bem como da forma como esses contextos reverberam nas propostas pedagógicas. Além disso, trata-se de compreender de que modo seu trabalho pode contribuir para a sociedade em dado momento. Essas percepções não são estáticas; ao contrário, elas se transformam com o tempo, acompanhando as mudanças nas políticas educacionais, nas instituições e no perfil dos estudantes e da própria sociedade. Nesse cenário dinâmico, emerge a busca pela profissionalização, entendida como a capacidade de interagir com os novos contextos e de construir uma prática pedagógica coerente com as demandas emergentes.

Um conceito potente que vem sendo construído é o de “professoralidade”. No livro “A Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor”, Pereira (2013) propõe uma compreensão à profissão docente, que se distancia de uma identidade cristalizada. O autor convida a pensar a docência através dos processos de subjetivação, em que o sujeito, a partir do seu lugar no mundo, percebe que sua profissão consiste em produto de si mesmo. “A busca não está dirigida para responder a questão ‘quem sou eu’, ou que é ser professor, mas de outro modo, ‘como me tornei o que estou sendo’” (Pereira, 2013, p. 27).

Através dos processos de subjetivação, ocorre a produção de si, ou seja, maneiras existenciais de se implicar com a própria formação, de realizar escolhas e investimentos no que de fato faz sentido para si mesmo. Visto isso, afirmamos que, em um mundo que frequentemente institucionaliza identidades e homogeneiza coletividades, tornar-se sujeito é um ato político que reage e se contrapõe a padrões impostos. Para Pereira (2013), a constituição da professoralidade requer resistir a modelos fixos e atribuir sentidos próprios e apropriados às suas experiências e atitudes. Perceber-se no mundo-da-vida, ser o ator principal da própria jornada e escolher a partir dos próprios sentidos são movimentos existenciais de resistência à violência de organizações e instituições sociais.

Esse movimento dialoga com a abordagem fenomenológica que orienta esta dissertação. Embora seja necessário referenciar os principais conceitos sobre profissionalização e profissionalidade, o foco aqui está em compreender como esses fenômenos aparecem à consciência dos docentes, não de forma padronizada, mas sob a ótica de suas vivências singulares e de suas intencionalidades. “O professor como um agente propositor de experiências que catalisem incursões em direção ao si mesmo” (Pereira, 2013, p. 48).

Nesse sentido, Beraza, Sabucedo e Alonso (2014) destacam três aspectos centrais da função do docente universitário: seus processos de identificação, a melhoria da aprendizagem do aluno e sua contribuição para o desenvolvimento institucional. Compreender as itinerâncias

experienciadas nos processos de identificação docente exige um olhar atento aos diversos âmbitos da sua atuação – ensino, pesquisa, gestão, extensão e relações interpessoais. Essas experiências são atravessadas por modos de subjetivação que formam continuamente sua práxis pedagógica. Tais aspectos formativos do ser professor orbitam o conceito de profissionalidade docente.

Sacristán (1991), ao refletir sobre a formação inicial e continuada, também reconhece a importância dos processos de subjetivação e de identificação na construção do conhecimento docente. Tais processos não apenas integram o modo como o professor compreende sua profissão, mas influenciam diretamente em seu modo de ensinar, sua postura ética e sua relação com os alunos.

Ainda, estudos desenvolvidos por Pimenta e Anastasiou (2002) e Rosa (2003) argumentam que a expansão do ensino superior exige docentes especialistas em sua área de conhecimento, porém essa especialização não excluiria a necessidade da formação pedagógica. No entanto, a referida exigência não tem ocorrido, sobretudo em grande parte dos cursos de bacharelado.

Nesse cenário, pensar o ensino a partir de uma perspectiva intersubjetiva entre aluno e docente, em que o docente atua como o mediador do processo de aprendizagem, requer que ele reflita sobre como seus próprios processos de identificação e sua prática pedagógica podem afetar a dinâmica da sala de aula. Monteiro (2010), nesse viés, afirma que a formação profissional vai além da especialização técnica, abarcando também dimensões sociais. Desse modo, define a profissionalização como: “[...] é um processo tanto de especialização como de socialização, já que não envolve apenas a aprendizagem de conceitos e capacidades, mas também a apropriação de valores e atitudes, através da qual o candidato ao exercício da profissão aprende uma postura profissional” (Monteiro, 2010, p. 49).

A profissionalização, nessa perspectiva, acompanha e revela o curso de transformações do neófito em profissional. No caso dos docentes, desenvolvem habilidades e competências necessárias para o bom desempenho de suas funções. Seguindo pela mesma linha de pensamento, Tardif e Faucher (2010) destacam três pilares essenciais para a profissionalidade docente: as competências, a cultura profissional e os processos de identificação. A cultura profissional diz respeito aos impactos do ambiente sobre o sujeito e às interações que ocorrem entre os profissionais da educação.

As competências profissionais se referem também ao saber profissional, no qual se identificam dimensões que caracterizam a ação de ensinar, que, para Roldão (2005), pode ser traduzida como: “‘ensinar como professar um saber’, em que o professor é visto como detentor

de um saber conteudinal que expõe e disponibiliza, tornando público o saber que domina, cabendo aos alunos a responsabilidade de aprenderem, em resultado do seu esforço e das suas capacidades” (Roldão 2005, p. 14).

Para a autora, essa concepção de ensino vem perdendo o sentido e sendo trocada pela de que ensinar implica criar condições para que os estudantes aprendam. Conforme suas palavras:

ensinar como fazer com que os outros aprendam/apreendam o saber que se disponibiliza. Neste caso, o professor é visto como um profissional do ensino, capaz de fazer a mediação entre o saber e o aluno, sendo esta uma característica que o distingue de outros actores, que embora possam possuir saberes conteudinais não são detentores dessa capacidade, que constitui a profissionalidade docente (Roldão, 2005, p. 14).

O saber profissional, portanto, não se limita ao domínio de conteúdos e metodologias. É, no entanto, a “mobilização complexa, organizada e coerente de todos esses [conhecimentos] em torno de cada situação educativa concreta, no sentido da consecução do objetivo definidor da ação profissional – a aprendizagem do aluno” (Roldão, 2005, p. 18).

Além do saber e da cultura profissional, os processos de identificação são centrais na construção da profissionalidade. Como afirma Moreira (2010, p. 10), eles são “parte fundamental da dinâmica pela qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários, que os mantêm unidos”. Visto isso, a identificação com a profissão, com a instituição e com os pares contribui para a construção de um sentimento de pertencimento e compromisso.

Diante disso, Pimenta e Anastasiou (2002) reforçam que os processos de identificação do professor estão intrinsecamente ligados aos valores e à história de vida de cada sujeito. Trata-se de um processo contínuo, que se constrói na intersecção entre elementos que se inter cruzam em um dado momento histórico-social.

Nesse sentido, é necessário reconhecer que o exercício da docência envolve também compreender os processos de subjetivação, as impressões pessoais e coletivas, e como essas impressões coletivas contribuem para a construção dos processos de identificação docente. O professor é, simultaneamente, técnico, intelectual e sujeito – alguém que se constitui no encontro com o outro, na escuta, na dúvida, na criação e na esperança.

Desse modo, ao considerar a profissão e o exercício do ofício docente, torna-se imprescindível dirigir o olhar para o professor enquanto ser-no-mundo – não apenas como alguém que atua de forma mecânica, reproduzindo regras, submisso a políticas institucionais e modelos previamente definidos, mas como um profissional que, por meio de suas vivências e processos cognitivos, torna possível o processo de ensino. Assim, trata-se do professor-pessoa,

que se constitui também através dos seus processos de subjetivação, revelando a dimensão humana e singular do ser que ensina.

Conforme indica Nóvoa (2009), é urgente resgatar a figura do professor-pessoa, que transcende as competências técnicas e integra os aspectos subjetivos de sua existência no seu fazer docente. Ainda, Pereira (2013) também expressa essa ideia, ao afirmar que a pessoalidade e a professoralidade caminham juntas, sendo esta última atravessada por processos de subjetivação, que geram sentido e significado que ao trabalho docente.

Posto isso, pensar a professoralidade, portanto, é reconhecer a profissão como movimento, transformação e constante risco de desequilíbrio. A “pessoalidade” e a “profissionalidade” compõem a profissionalização. Cabe ao professor tomar consciência sobre sua própria profissionalidade, escolher os caminhos que deseja trilhar e validar experiências que irão compor o repertório do seu processo formativo.

Com base nas discussões aqui expostas, cabe destacar que este capítulo buscou explorar os sentidos atribuídos à profissão docente e os desdobramentos da profissionalização no contexto contemporâneo, especialmente no âmbito do ensino superior. Ademais, partindo da análise histórica da docência como profissão regulada por políticas estatais e tensionada por movimentos de valorização e desvalorização, delineou-se a compreensão da profissionalização como um processo dinâmico, vinculado à autonomia, à formação crítica e à consolidação de uma identidade docente socialmente reconhecida.

Ressaltamos, ainda, que o conceito de profissionalidade se mostrou como categoria potente para compreender os modos de ser professor. Em diálogo com autores como Contreras (2002), Nóvoa (2007, 2008), Pereira (2013), Roldão (2005, 2007), Sacristán (1995) e Tardif (2002), foi possível aprofundar a ideia de que ser docente implica muito mais do que deter saberes específicos; trata-se de integrar competências, valores, atitudes e intencionalidades em uma prática situada e significativa.

Ao longo da discussão, evidenciou-se que a construção da profissionalidade é atravessada por processos de subjetivação e identificação. A noção de professoralidade, proposta por Pereira (2013), ampliou ainda mais esse entendimento, ao defender que a formação docente se dá no entrelaçamento entre pessoalidade e prática profissional. Ou seja, ser professor envolve uma contínua produção de si, um movimento de tornar-se o que se está sendo – nas escolhas, nos sentidos atribuídos à experiência e nos modos de resistir às normatizações e de construir significados singulares para a profissão.

Conclui-se, portanto, que pensar a profissionalidade docente é reconhecer que a docência se configura como prática complexa e existencial, e não apenas funcional ou

burocrática. Essa perspectiva permite ressignificar os processos formativos, valorizando o professor como sujeito ativo, ético, político e sensível – capaz de mobilizar conhecimentos, mas também de se afetar, refletir, criar e transformar a realidade educativa. Assim, compreendemos a profissionalidade como um lugar de travessia: entre o técnico e o humano, entre o saber e o sentir, entre o ensino e a experiência vivida.

5 SEGUNDO ATO, PRIMEIRA CENA: REFLEXÕES ACERCA DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Com a ampliação das matrículas nos cursos de graduação no Brasil, Almeida e Pimenta (2014) problematizaram o despreparo dos professores para a docência. Nesse contexto, cabe destacar que os estudos sobre a formação de professores ganham notoriedade, com ênfase no desenvolvimento de metodologias que preparam os professores universitários para suas atividades de ensino.

Assim, torna-se essencial refletir sobre os elementos metodológicos, organizacionais e pedagógicos que caracterizam a formação dos professores universitários. Para Almeida e Pimenta (2014), é preciso que as diretrizes formativas se sustentem em bases sociais, econômicas e culturais, principalmente considerando o perfil dos estudantes, que impulsiona novas formas de pensar a formação docente e o papel da universidade.

As novas demandas dos estudantes, sujeitos ativos na relação pedagógica, emergem constantemente no ambiente universitário, um espaço privilegiado de trocas, anseios e questionamentos que surgem na relação professor e aluno. Como já mencionado, esses estudantes buscam agilidade em seus percursos formativos, o que exige dos professores competências para mediar o desenvolvimento da capacidade crítica, do perfil investigativo e da capacidade de problematização discente. Para atender a essas complexas exigências, é necessária uma articulação entre a atuação docente e o projeto político pedagógico (PPP) dos cursos, de forma integrada com as políticas institucionais.

Desse modo, para que o docente consiga desenvolver um bom trabalho, de acordo com o projeto político pedagógico do curso, contribuindo efetivamente para a aprendizagem do estudante de graduação, ele necessita elaborar estratégias condizentes com este projeto. Ressaltamos, nessa reflexão, a fundamental importância das estratégias de ensino efetivadas no chão da sala de aula. Ainda que a docência universitária se articule no tripé “ensino, pesquisa e extensão”, o ensino precisa estar no centro da preocupação, tanto das universidades quanto dos professores.

Diante disso, vale salientar que não se trata de desvalorizar a pesquisa, essencial para o desenvolvimento científico. Contudo, observamos que existe um *déficit* na valorização do ensino, na dimensão pedagógica e nas práticas docentes articuladas à aula, aos projetos e às avaliações. Dessa maneira, analisamos que o professor universitário, frequentemente, busca formação especializada em sua área de conhecimento, por meio da pós-graduação. Entretanto, conforme argumentam Almeida e Pimenta (2014), a formação para docência praticamente

inexiste nos cursos de especialização. Logo, “a formação do professor universitário tem sido entendida, por força de tradição, e ratificada pela legislação, como atinente exclusivamente aos saberes do conteúdo do ensino” (Cunha, 2006a, p. 258).

Assim, o processo de profissionalização docente se inicia, ao haver o ingresso na carreira, com a busca de competências básicas, especialmente o conhecimento específico do componente curricular. Os docentes ingressam no ensino superior, não raras vezes, sem conhecimentos pedagógicos necessários sobre planejamento, métodos de ensino, ações pedagógicas, concepção de avaliação, além da promoção de valores éticos e morais.

Para Almeida (2012) e Cunha (2009), a formação docente envolve três dimensões: a profissional, que abrange a formação inicial e a continuada; a pessoal, relacionada ao compromisso e envolvimento com a profissão e à profissionalidade, e, por último, a dimensão organizacional, que diz respeito às condições de trabalho. Tais dimensões são reforçadas quando Tardif e Faucher (2010) apontam a cultura profissional como necessária para a influência no individual e coletivo desse professor, de modo que, através dos seus processos de identificação, o docente possa construir um caminho que lhe assegure a condução de suas práticas como docente.

Posto isso, Almeida (2012) destaca a formação como um percurso de desenvolvimento profissional construído e reconstruído desde o início da carreira, nas experiências individuais e coletivas. Dessa forma, a interação entre professor, ambiente e aluno, no contexto do mundo-da-vida, emerge como eixo fundamental da profissionalidade. Segundo Cunha (2006a), profissionalizar docentes universitários é um desafio relativamente recente no Brasil e na América Latina. Apesar dos avanços nos estudos sobre a pedagogia universitária, o campo ainda carece de investimento e aprofundamento. Sendo assim, consideramos importante tratar sobre o contexto de expansão da pedagogia universitária.

Historicamente, a pedagogia esteve associada à infância e ao trabalho feminino, o que contribuiu para sua desvalorização na sociedade ocidental (Cunha, 2006a). A pedagogia possui relação etimológica com a infância, que não recebeu tanta importância aos olhos da sociedade ocidental (Cunha, 2006a). Esta não esteve livre dos estereótipos do senso comum, pois se acreditava ser uma ação do trabalho feminino realizada em espaço específico. Dessa maneira, a pedagogia seguia, de certo modo, afastada dos eixos de racionalidade e dos limites acadêmicos.

Durante o século XIX e início do século XX, fortemente marcado pelas guerras mundiais e pelo surgimento da psicologia como campo de conhecimento, a pedagogia passou a adquirir um caráter científico, embora ainda restrita à educação básica. No contexto da

universidade, predominava a crença de que bastava ao professor dominar conteúdos e aportes teóricos e epistemológicos da área específica do conhecimento, e que não seria necessária uma formação pedagógica. Nesse contexto, a pedagogia adentra os muros da universidade, ao se transformar em ciência da educação, junto à psicologia da educação. Dessa forma,

A pedagogia adentra na Universidade quando aceita se transformar em ciência da educação, isto é, passar, de um discurso fortemente prescritivo, e pragmático, a um campo pluridisciplinar, submetido aos métodos de produção dos conhecimentos das disciplinas (psicologia, sociologia, filosofia, história, etc) Passando de uma pedagogia normativa, para uma pedagogia científica (Bourdoncle; Lessard, 2002, p. 40).

Mesmo com essa transformação, a pedagogia permaneceu centrada nas etapas iniciais do desenvolvimento humano, afastando-se ainda mais do ensino superior. Cunha (2006b) discute esse “não lugar” da pedagogia na universidade, provocando reflexões sobre a reprodução de conteúdos desarticulados e a ausência de caminhos formativos para o docente universitário.

Nessa perspectiva, a Enciclopédia de Pedagogia Universitária apresenta a contribuição de Cunha (2006, p. 351), que define a pedagogia universitária como:

Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e de aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico.

Diferentemente da pedagogia tradicional, a pedagogia universitária foca na aprendizagem do adulto e nos saberes docentes. Para Tardif (2002), esses saberes envolvem pensamentos, juízos, discursos e argumentos baseados em racionalidade, o que exige uma categoria profissional com a habilidade de mobilização em relação aos saberes que regem sua profissão.

Diante disso, Soares (2009) reconhece a especificidade da pedagogia universitária como um conjunto de práticas e atitudes voltadas à formação do profissional autônomo. Dentre as competências destacadas, está a comunicativa e relacional, que envolve escuta empática e compreensiva, o que revela autêntico interesse por compreender o problema exposto.

Masetto (2012), por sua vez, complementa, ao enfatizar a capacidade cognitiva e o estímulo ao raciocínio crítico e problematizador, além da abertura para compreensão dos argumentos dos estudantes, demonstrando postura ética e abertura para o diálogo horizontal. Tendo isso em vista, defendemos, pelo que foi discutido até aqui, que o professor deve se afastar da posição de detentor exclusivo do saber, bem como incentivar a investigação compartilhada.

Cunha (2006b) também destaca a competência da inclusão, relacionada ao compromisso ético, socioafetivo e de reconhecimento de diversidades culturais. Essa competência associa-se

à esperança e à sensibilidade. Dessa maneira, está comprometida em fomentar alteridade.

Nóvoa e Amante (2015) chamam atenção para a necessidade de uma transformação profunda das concepções e práticas pedagógicas no seguimento universitário. É no mínimo intrigante quando o autor faz alusão à expressão “quadro negro”, ou seja, quadro verde, o que se torna pedagógico no momento em que o professor ali escreve, evidenciando uma lógica verticalizada de transmissão do saber por parte da figura de autoridade hierárquica em sala de aula aos alunos que acreditam e seguem todas as informações que lhes são impostas naquele ambiente.

Em relação à didática, Nóvoa e Amante (2015) propõem uma transformação profunda das práticas pedagógicas no ensino superior. Ao comparar o quadro negro ao tablet, o autor explicita a necessidade de repensar a relação entre professor e conhecimento. Enquanto o quadro negro é fixo e vazio, o tablet é itinerante, cheio e proporciona múltiplas informações que obrigam o professor a desenvolver novas formas de relação em aula.

As mudanças referidas por Nóvoa e Amante (2015) não implicam apenas a substituição de materiais tradicionais por tecnológicos, mas, principalmente, a transformação na forma como o conhecimento é construído e partilhado. A pedagogia universitária distingue-se pela partilha, pela cooperação e por um trabalho que se faz em comum, numa permanente “interrogação sobre a interrogação” (Nóvoa; Amante, 2015, p. 27).

Por esse viés, os autores estendem a questão da profissionalidade docente ao contexto universitário, quando afirmam que “A capacidade de reflexão dos professores universitários sobre a sua própria prática pedagógica é fundamental para qualquer esforço de renovação do ensino” (Nóvoa; Amante, 2015, p. 29). Para a qualificação da docência universitária, o que se necessita não são mais manuais de instruções técnicas, burocráticas e sistematizadas, mas de espaços de reflexão, diálogo e pesquisa, através de ambientes colaborativos e de partilha, diminuindo a sensação de solidão que pode surgir na caminhada docente.

A “solidão pedagógica”, termo cunhado por Soares (2006), certamente é experienciado por muitos docentes universitários, incluindo a autora desta pesquisa. Vivi essa solidão. cremos, portanto, no impacto positivo da criação de espaços privilegiados de interlocução e compartilhamento das ações pedagógicas, tanto na sua aplicabilidade, como na sua legitimação no meio acadêmico.

Posto isso, Nóvoa e Amante (2015) abordam a solidão pedagógica, ao relacioná-la com a lógica da produtividade acadêmica, que supervaloriza a pesquisa em detrimento do ensino, e avalia os docentes pela métrica das publicações. Defendem que uma efetiva renovação da universidade passa, necessariamente, pelo diálogo com o campo da pedagogia universitária,

assim como pela valorização do ensino. Visto isso, privilegiar o ensino significa eleger o professor como centro do processo de renovação e investir na sua capacidade de reflexão sobre a própria prática. Para que isso se efetive, é necessária a criação de condições prévias, com a instauração de espaços de discussão, partilha e formação colaborativa, envolvendo autonomia, relações autênticas, criação e obrigação.

Logo, a universidade deve se vincular à realidade econômica e cultural, estimulando os estudantes a interagirem com diferentes contextos e a oferecerem respostas concretas aos problemas sociais. Nesse sentido, a autonomia diz respeito à valorização do trabalho individual dos educandos e da singularidade de seus percursos, numa dinâmica colaborativa e de partilha.

O arco é composto também por relações, tanto as interações entre os docentes como relações autênticas com os estudantes, constituindo espaços dialógicos e de escuta, de modo a promover a manifestação de vínculos e de afetos. “O ponto central da refundação universitária é uma nova relação com a sociedade, um novo compromisso público, o que implica modelos de organização muito diferentes daqueles que ainda prevalecem” (Nóvoa; Amante, 2015, p. 31).

Dessa perspectiva, o autor elenca dois eixos de destaque: a relação entre pedagogia e as profissões, integrando a formação acadêmica ao mercado de trabalho; e a relação entre pedagogia e sociedade, aproximando a universidade das demandas sociais, ou seja, como o estudante pode contribuir com soluções viáveis para os problemas da comunidade. Visto isso, comungamos com a ideia de que essa transformação necessária e urgente na universidade contemporânea exige empenho individual e institucional. Desse modo, refletir sobre a profissionalidade docente é um movimento subjetivo, ético e coletivo, que requer abertura ao diálogo e à problematização.

Assim sendo, Torres (2014) amplia o debate e a problematização sobre a pedagogia universitária, considerando os contextos histórico, político e institucional. “O campo de conhecimento da pedagogia universitária vai sendo demarcado como um campo que estuda o fenômeno educativo tomando-o na realidade historicamente social da educação superior” (Torres, 2014, p. 108). Para a autora, a pedagogia universitária se configura como um campo interdisciplinar, que permite a análise da relação ensino-aprendizagem sem perder de vista as dimensões local e global.

Posto isso, concordamos com a ideia de Torres (2014) de que a pedagogia universitária é um campo do conhecimento essencial para a formação docente. Contudo, reforçamos que esse processo não depende unicamente da trajetória de formação inicial, mas também fortemente da atuação das instituições. Estas precisam conceber a formação docente para além de treinamento

técnico, promovendo espaços de liberdade e troca, para a construção coletiva de saberes docentes.

Além disso, acreditamos no professor como agente de mudança, como alguém que, no mundo-da-vida, intencionalmente, mobiliza-se para além dos conteúdos específicos de sua área, acolhendo os afetos e as subjetividades dos seus alunos. A pedagogia universitária, que não enfrenta poucos desafios, possui grande potencial epistemológico e existencial para contribuir de forma significativa com a profissionalidade docente na contemporaneidade.

Diante disso, encerrar esta seção é como pousar os olhos sobre um campo em constante movimento, no qual a pedagogia universitária emerge como uma possibilidade concreta de ressignificação do ensino superior. As ideias aqui costuradas não vieram apenas dos livros e artigos, mas também dos meus próprios incômodos, das minhas escutas e das vivências em sala de aula. Falar sobre pedagogia universitária é, para mim, uma forma de afirmar que ensinar é também criar espaços de encontro e transformação.

Através do diálogo com autores que nos acompanharam nesta jornada – Almeida (2018), Cunha (2008), Masetto (2012), Nóvoa (1995), Pimenta (2002), Soares (2006), Tardif (2009) e Torres (2014) –, pude compreender que a profissionalidade docente não se resume a técnicas ou conteúdos, mas à construção de sentidos sobre o que significa ser professor na contemporaneidade. É um ofício que se desenha entre saberes e afetos, entre a escuta e a capacidade de questionar, entre o compromisso com a formação e a disposição para aprender com os estudantes.

Acreditamos, portanto, que a pedagogia universitária, apesar de suas lacunas e desafios, oferece caminhos para repensarmos a docência a partir de uma perspectiva mais humana, crítica e colaborativa. Que ela possa ser, mais do que um campo teórico, uma experiência vivida no cotidiano das universidades, de modo que o professor não se isole em sua solidão pedagógica, mas encontra nos pares e nos alunos a potência da partilha e da construção conjunta do saber. Assim seguimos, acreditando que ensinar no ensino superior é também um ato de esperança: a esperança de que o conhecimento pode atravessar as pessoas e que a universidade se abra, de fato, como espaço de formação integral, ética e socialmente comprometida.

6 TERCEIRO ATO, PRIMEIRA CENA: DELINEAMENTOS DA PESQUISA

O ato da pesquisa é um desafio complexo, principalmente para quem assume a perspectiva fenomenológica que não separa sujeito e objeto, compreendendo o que a perspectiva fenomenológica tem defendido desde o seu nascedouro – que a procura de saber é algo que, inevitavelmente, leva-nos a saber também de nós mesmos. Ao ampliarmos o conhecimento das coisas, também ampliamos o saber de como as coisas aparecem para nós. Esse é o percurso do pesquisador que usa as lentes das abordagens qualitativas.

Diante disso, cabe explicitar que foram muitas as sensações e percepções das mudanças que a pesquisa de mestrado efetuou em minha subjetividade, o que foi me constituindo como pesquisadora. Como psicóloga, acredito que o processo terapêutico se inicia a partir do momento em que tomamos consciência de que de precisamos dele. Por sua vez, como pesquisadora, o início na docência, no ensino superior, trouxe-me a consciência da ausência de formação pedagógica mínima, bem como da necessidade de procurar, por conta própria, investir na minha profissionalidade docente.

Na primeira oportunidade, matriculei-me como aluna especial da disciplina “Subjetividade e Formação do Educador”, do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Foi como se uma luz se abrisse ao final de um longo túnel, ainda a ser percorrido vagorosamente, mas de maneira consciente das minhas necessidades enquanto docente que precisa problematizar sua própria prática.

Nascia, naquele instante, na sala de aula remota e através das inúmeras discussões sobre a docência, o anseio pela pesquisa. A cada aula, eu sentia impulso para me qualificar, me sentia de fato provocada a conhecer mais sobre como seria ser professora do ensino superior e como seria entender as propostas pedagógicas presentes na educação universitária. Como psicóloga que assume o papel de professora, em sala de aula, sentia-me rasa, pois percebia lacunas pedagógicas e didáticas em meu processo formativo que impactavam a minha atuação em sala e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes. Essa consciência, ao tempo que expunha fragilidades, também me motivou a investir na ampliação dos meus conhecimentos através da pesquisa.

Ao finalizar o componente como aluna especial, veio a certeza de que era chegada a hora de avançar os estudos sobre o processo de tornar-se professora, bem como acerca de suas itinerâncias, seus desafios e suas vivências. Com isso, inscrevi-me como aluna regular no programa de mestrado em Educação da Uneb. Com a aprovação, surgiram as condições iniciais

para o processo de constituir-me uma professora/pesquisadora, que ainda se sente dando os primeiros passos na pesquisa. Por vezes, sinto-me insegura diante do tamanho dos desafios epistemológicos, metodológicos e teóricos, mas também percebo a imensa alegria quando avanço na ampliação do meu repertório, que, aos poucos, contribuiu para que me reconheça como pesquisadora em formação.

Iniciar o percurso de reconhecer-se como produtora de conhecimento exige uma atenção cuidadosa ao próprio modo de pensar, especialmente porque, durante a graduação, fomos majoritariamente formados para sistematizar conhecimentos já prontos. No entanto, o caminho da pesquisa requer um movimento além: é preciso aprender a pensar por si, enfrentando o desafio de construir conexões próprias – um exercício que demanda habilidades cognitivas complexas, tanto no pensamento quanto na organização textual.

Esse processo, mediado pela escrita da dissertação, pelas leituras teóricas e, sobretudo, pela participação em um grupo de pesquisa que se constitui como um ambiente colaborativo de trocas, escuta e aprendizado coletivo, tem me permitido, pouco a pouco, aprender a realizá-lo. Com ciência de minha identidade como docente psicóloga, coloco-me o desafio de pensar sobre o processo de construção de minha profissionalidade em constante vir-a-ser.

Nessa perspectiva, durante os estudos sobre a profissionalidade docente, conheci o pensamento de Roldão (2005), que compreende a profissionalidade docente como foco central da qualificação do ensino. Suas investigações enfatizam a complexidade do processo de profissionalização docente e propõe que a maior questão é compreender como os professores percebem suas ações pedagógicas em sala de aula, para além da simples aplicação de métodos e técnicas. Essa perspectiva remete aos pressupostos das epistemologias compreensivas, aos quais a fenomenologia se afilia.

Visto isso, destacamos que esta pesquisa se fundamenta nos pressupostos epistemológicos das abordagens qualitativas, cuja finalidade é compreender como as pessoas interpretam o mundo em que vivem, produzindo sentidos às suas experiências. A base epistemológica da pesquisa está inspirada na fenomenologia. Desse modo, reconheço que minha formação em psicologia me deu abertura intuitiva para essa epistemologia, pela aproximação histórica entre psicologia e fenomenologia.

Tendo isso em vista, faz-se importante ressaltar que Husserl, reconhecido como o pai da fenomenologia, cursou a classe de Franz Brentano, na Universidade de Viena. Brentano foi um psicólogo alemão muito influente ao propor o foco nos atos mentais em vez de nos conteúdos mentais, distinção fundamental na elaboração husserliana da categoria “intencionalidade” da consciência. Assim, compreendemos que a fenomenologia é uma

epistemologia, assim como uma atitude investigativa, que exige, de quem pretende fazer fenomenologia, estudo de seus métodos e aplicações empíricas.

Para aprofundar essa perspectiva, foi necessário revisitar os fundamentos históricos da fenomenologia. Surgiu na Alemanha, entre o fim do século XIX e meados do século XX, como crítica à ciência positivista e em meio à crise espiritual das ciências europeias. Husserl, matemático e fundador da fenomenologia, em sua obra “A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental: uma introdução à filosofia fenomenológica”, propõe um retorno às coisas mesmas.

Husserl (2008) intencionou uma epistemologia que acessasse as dimensões pré-reflexivas do fenômeno e “limpasse” o terreno interpretativo de superposição de várias camadas conceituais que acabavam por aterrar o sentido originário do fenômeno, como esse aparecia ele mesmo para a consciência. Dessa forma, o autor propõe a fenomenologia como método investigativo de acesso ao sentido originário dos fenômenos, portanto, livre das camadas teóricas acumuladas.

Esse retorno às origens se expressa já na etimologia da palavra “fenomenologia”, que deriva dos termos gregos, *phainomenon* (fenômeno) – que significa aquilo que se mostra por si mesmo; e “*logos*” – ciência, estudo. Posto isso, fenomenologia aparece como reflexão sobre um fenômeno ou sobre aquilo que se mostra à consciência (Bello, 2006).

A ideia de fenômeno se refere ao aparecer de algo para uma consciência, a compreensão do aparecer e a forma como algo aparece. Não se pode dissociar sujeito e mundo, assim como a consciência e os objetos, sendo que a percepção se refere ao modo pelo qual os objetos aparecem à consciência.

Visto isso, salientamos que os modos de aparecimento dos objetos são epistemologicamente diversos, por exemplo: a significação, na lembrança ou na imaginação. O objeto pode ser dado de maneira mais ou menos direta, pode estar mais ou menos presente.

Posso falar detalhadamente de um carvalho que, em verdade, eu nunca vi [...]. Posso falar do quão terrível precisa ser para pessoas sem teto passar a noite na rua, posso ver um programa de televisão sobre o tema, ou posso mesmo vivenciá-lo. É possível falar aqui de diferentes níveis epistêmicos (Zahavi, 2020, p. 14).

Ademais, a percepção, para a fenomenologia, é o modo mais direto e originário de acesso aos objetos, seja na experiência sensível ou na análise científica. Uma vez que se tem consciência, tem-se consciência de algo. Desse modo, a noção de intencionalidade é um conceito fundamental para o caminho de um retorno às coisas mesmas, que, nesse sentido, seria um retorno também à consciência, não apenas do modo operacional, mas um retorno aos

acontecimentos, como eles aparecem na compreensão e percepção do sujeito.

A fenomenologia nos torna atentos pra o aparecer do objeto. Mas ela não nos torna apenas conscientes da dação do objeto, mas também do correlato subjetivo de sua aparição, e , com isso, do modo da intencionalidade, que está em obra e deixa aparecer o objeto, tal como respectivamente é o caso. Quando investigamos objetos, nós também nos mostramos a nós mesmos como aqueles para os quais os objetos aparecem (Zahavi, 2020, p. 19).

Por esse viés, Husserl (2008) descreve dois caminhos para a compreensão dos fenômenos. O primeiro é a busca do sentido dos fenômenos pela redução eidética, em que o sujeito capta a essência pelos sentidos. Através da redução fenomenológica, os objetos aparecem para a consciência, de acordo com a sua constituição. O segundo movimento se volta a como o sujeito busca o sentido através da redução transcendental, que se constitui justamente como retorno às coisas mesmas (Bello, 2006).

Segundo Husserl (2008), o método fenomenológico é um caminho, uma trajetória a ser percorrida. Dessa fundamentação teórica, decorre a metodologia da presente pesquisa. Será conduzida através da criação de espaços para compreender as essências de acordo com o retorno às coisas mesmas, entendendo que não existe o conhecimento universal das essências, mas sim de um mundo perspectivado.

Por se tratar de uma pesquisa descritiva e interpretativa, com base fenomenológica, o objetivo é compreender o fenômeno da profissionalidade docente, tal como se apresenta nas experiências vividas pelos docentes que atuam no ensino superior. Com isso, ressaltamos que um dos primeiros passos para a operacionalização empírica da investigação em fenomenologia é a realização do que se chama de *epochè*, que representa um exercício de suspensão por parte do pesquisador dos conhecimentos do mundo natural diante do fenômeno investigado, para que possa se conectar às esferas da intersubjetividade, reconhecendo que se está diante de um sujeito que é capaz de transcender.

A fenomenologia, enquanto movimento epistemológico, exerceu uma mudança radical na relação entre sujeito e objeto, propondo o conceito de fenômeno como um aparecer que se manifesta sem dualidade de consciência e mundo. Um segundo movimento epistemológico foi o desafio da pesquisa empírica, a pesquisa aplicada ancorada na fenomenologia. Desse modo, Giorgi e Sousa (2010) apontam um caminho para a aplicação da fenomenologia empiricamente.

Esse caminho se inicia através das descrições das experiências vividas dos sujeitos, as quais aparecem para a consciência, seguidas pelo movimento da redução fenomenológica, feita pelo pesquisador, para, assim, desenvolver a terceira etapa do processo, que consiste na apreensão da essência do fenômeno pesquisado. Em síntese, o método fenomenológico não se ocupa apenas da investigação da existência dos fenômenos, mas da sua perspectivação no

mundo-da-vida, ou seja, busca deixar aparecer o sentido do fenômeno para quem o percebe.

Como dispositivo para produção de dados da pesquisa, inicialmente, será utilizada a entrevista fenomenológica, que difere das estruturadas, pois não exige a neutralidade do pesquisador. Ao contrário, a entrevista fenomenológica favorece uma interação sensível entre o pesquisador e os participantes, permitindo que os sentidos emergam das narrativas. A utilização desta busca abrir um espaço de observação e de inter-relação, que proporciona interação entre os sujeitos (Giorgi; Sousa, 2010).

Ao aplicar a entrevista fenomenológica, não pretendemos apenas recolher dados ou testar hipóteses, mas criar um espaço dialógico que me permita compreender os sentidos atribuídos pelos professores à sua profissionalidade, ou seja, como percebem suas práticas ao longo do tempo em que atuam no contexto universitário. Visto isso, a pergunta inicial da entrevista fenomenológica procurou compreender a descrição do sujeito sobre o fenômeno, logo as perguntas ou intervenções subsequentes aconteceram de acordo com o curso que as descrições ocorreram. “O objetivo de uma entrevista fenomenológica, é uma descrição tão completa quanto possível da experiência vivida dos participantes sobre um determinado fenômeno de estudo” (Giorgi; Sousa, 2010, p. 84).

Dessa forma, destacamos a importância de conhecer sobre a base epistemológica e metodológica da fenomenologia, para que, ao estar diante dos sujeitos da pesquisa, questionamentos pessoais não ocupem o lugar da escuta sobre a descrição do sujeito. Com base nisso, Giorgi e Sousa (2010) argumentam sobre a necessidade de o pesquisador suspender seus pré-conceitos sobre o tema, haja vista que questionar a realidade descrita pelo sujeito não deve ser o foco principal, mas, sim, acessar a forma como o fenômeno se apresenta à consciência de quem o descreve exatamente de acordo com a sua experiência.

Embora a entrevista fenomenológica caracterize-se por uma abordagem mais aberta, que possibilite a descrição por parte do entrevistado, ela possui foco. Isso,

Sendo que o objetivo crucial é alcançar o significado das experiências vividas pelos sujeitos, importa manter a noção fenomenológica -existencial de que estas estão, ou podem estar, a um nível pré-refletido e que, por vezes, o sentido da experiência surge com processo reflexivo da descrição (Giorgi; Sousa, 2010, p. 12).

Ainda que o sujeito, em sua descrição, afaste-se da temática central da pergunta aberta, realizada inicialmente, o entrevistador deverá respeitar a espontaneidade do entrevistado, ofertando um tempo para retorno ao tema e procurando realizar conexões com o foco temático da entrevista. O entrevistador poderá conduzir a entrevista, direcionando o entrevistado, porém, sem fazer conduções diretas, perguntas fechadas e que promovam respostas rasas, sem o real

exercício da intencionalidade.

Giorgi e Sousa (2010) argumentam que não existem descrições perfeitas, definitivas ou completas, o que leva o entrevistador a exercitar a paciência, diante do ritmo de fala do entrevistado e da sua singularidade, ao expressar suas experiências, entendendo que o mais significativo no momento da entrevista é captar as descrições, de maneira que se possa perceber o sentido experiencial sobre o fenômeno descrito, sendo a experiência subjetiva um caminho possível para o alcance de tais descrições. Quando o entrevistado fornece falas profundas, com riqueza de detalhes, reflete, através da verbalização, sua relação com os elementos presentes no mundo-da-vida.

Dessa forma, a modalidade de entrevista aqui apresentada, de acordo com a proposta epistemológica eleita para a condução da pesquisa, visa ao alcance de elementos relacionados ao mundo-da-vida dos docentes. Isso com foco nas vivências dos docentes do ensino superior, em conformidade com o objetivo geral desta pesquisa, ou seja, compreender o processo de tomada de decisões pedagógicas no desenvolvimento das práticas de ensino.

Partindo desses pressupostos, a entrevista fenomenológica foi realizada objetivando identificar dilemas e impasses docentes vivenciados em sala de aula – objetivo específico da pesquisa. A entrevista foi iniciada com uma pergunta aberta. Esta permitiu que os docentes expressassem suas perspectivas acerca do seu trabalho enquanto professores do ensino superior.

De acordo com Contreras, Font e Garganté (2010), para problematizar a formação docente, é necessário considerar as dimensões psicológicas e sociocognitivas do professor, que emergem de sua própria experiência consciente, e se configuram como oportunidade para o desenvolvimento de competências metacognitivas dos docentes em seu processo de formação. Uma vez apresentada a base teórica e justificada a utilização do método, apresentamos aos sujeitos da pesquisa as etapas que compõem a aplicação e o desenvolvimento da entrevista fenomenológica. Inicialmente, como qualquer outro dispositivo de produção de dados, foi necessário contextualizar aos participantes do que se trata esse método. Situar os sujeitos sobre os desdobramentos da pesquisa auxiliou para a contribuição destes no processo.

Assim, o sujeito, de maneira espontânea, apresenta a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começando a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa (Triviños, 1987). Vale ressaltar que as perguntas de base do roteiro são produtos da teoria de ação do pesquisador e da informação que possui acerca do fenômeno pesquisado que é o foco da produção.

Diante disso, cabe ressaltar que os sujeitos da pesquisa foram seis docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A UEFS nasceu em 1976, como resultado

da estratégia de interiorizar a educação superior, que, até então, concentrava-se na capital Salvador. Feira de Santana está localizada no semiárido baiano, com uma população estimada em 657.948 mil habitantes, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2024. A segunda maior cidade do estado da Bahia, localizada a 116 km da capital, foi escolhida para sediar a universidade, por ser considerada, pelos seus indicadores econômicos e sociais. Com sua base econômica pautada na agricultura e no comércio, foi nomeada como o maior polarizador de desenvolvimento do interior do estado pelo Plano Integral de Educação.

Em 1968, a cidade recebeu a Faculdade de Educação, em 1970, após a criação da Fundação Universidade de Feira de Santana (FUFS), por meio da Lei Estadual nº 2.784, de 24 de janeiro de 1970. Por meio do decreto Federal nº 77.496, de 1976, a Universidade Estadual de Feira de Santana foi reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874/86, de 19 de dezembro de 1986, e recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9.271, de 14 de dezembro de 2004. A instituição expandiu-se para 150 municípios baianos, concentrando suas ações no centro-norte da Bahia.

A UEFS concentra seus polos na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em Rio Real situa-se o *campus* avançado da Chapada Diamantina, localizado em Lençóis. Além disso, localiza-se em prédios espalhados pelos bairros da cidade, como o Centro Universitário de Cultura e Arte (Cuca), o Observatório Astronômico Antares, o Museu Antares de Ciência e Tecnologia, o Horto Florestal, as Clínicas Odontológicas, a Chácara Xavante, a Biblioteca Monteiro Lobato, o Ambulatório no Centro Social Bastos, Prédio dos Ex-combatentes e o Centro de Agroecologia Rio Seco.

Caracterizada como instituição pública do ensino superior, mantida pelo governo do estado da Bahia, a UEFS tem como missão desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, objetivando a formação humanística, científica, crítica e ética, envolvendo seus estudantes e a comunidade em prol do desenvolvimento regional. O perfil da UEFS se apresenta como acadêmico e formador, ofertando 31 cursos de graduação nas áreas de Ciências Humanas, Sociais, Exatas, Naturais, da Saúde, Educação, Tecnologia e Agrárias.

Há nove cursos *lato sensu* e 27 *stricto sensu*, sendo 14 mestrados acadêmicos, seis doutorados e mestrados profissionais, quatro mestrados em rede nacional e dois programas interinstitucionais. A universidade é conhecida por seu compromisso com a interiorização do ensino superior, valorização da cultura regional e democratização do conhecimento. Ademais, desempenha um papel estratégico no desenvolvimento educacional, científico, social e econômico do interior da Bahia, através do investimento na qualidade formativa dos seus estudantes, em pesquisa e tecnologia, além das ações extensionistas, que buscam contemplar a

comunidade.

Por se tratar de uma instituição de referência, a UEFS foi a escolhida como *locus* da pesquisa. A seleção dos participantes foi feita a partir da disponibilidade dos docentes em participar da pesquisa. Ainda, outro critério para a inclusão dos docentes na pesquisa é que fossem bacharéis. Dessa forma, não teriam formação pedagógica durante a graduação.

A carta-convite para os docentes foi enviada via e-mail e a adesão se deu pelo desejo de participar da pesquisa. Os docentes participantes foram:

- a) um professor, com formação em Psicologia, que atuava como docente há 25 anos – desses, 20 anos na UEFS, lotado no Departamento de Educação, ministrando disciplinas no curso de Pedagogia;
- b) uma professora com graduação em Medicina, com experiência de três anos como preceptora da residência, e seis meses em sala de aula na UEFS, ministrando aulas em turmas do terceiro e sexto período, entre conteúdos práticos e teóricos;
- c) uma docente com formação em Enfermagem, que ministrava aulas em turmas de pós-graduação há mais de dois anos, mas com experiência de seis meses como docente na UEFS, lecionando disciplinas práticas e teóricas do curso de Enfermagem;
- d) um docente com formação em Odontologia, com experiência inicial em cursos técnicos há mais de 15 anos, mas há dez anos como docente do ensino superior, sendo sete anos na UEFS, ministrando disciplinas práticas e teóricas no curso de Odontologia;
- e) uma docente formada em Direito, com experiência docente no ensino superior na UEFS há 25 anos, ministrando disciplinas teóricas do curso de Direito;
- f) uma docente formada em Ciências Contábeis, com experiência docente na UEFS há 25 anos, ministrando disciplinas teóricas nos cursos de Ciências Contábeis e Administração.

Consideramos importante variar o tempo de atuação dos docentes participantes, entre aqueles que já possuem muitos anos de prática docente, os que já percorreram um período mais longo e outros recém-ingressantes na docência superior. Isso, com a intenção de compreender as experiências de cada um, de acordo com o que vivenciam em cada fase de sua caminhada no ensino superior.

Posto isso, foi reforçado aos professores selecionados a importância de suas participações para o desenvolvimento da pesquisa de caráter exploratório, esclarecendo poderiam desistir da participação a qualquer momento, sem prejuízos. Nesse viés, ressaltamos que, para o desenvolvimento da entrevista fenomenológica, foi necessário compreender as

características de cada professor, para que, de acordo com suas singularidades, seja possível desenvolver um caminho que consiga acessar as percepções, para que possam, de fato, descrever os fenômenos de suas experiências, tal como se manifestaram em suas consciências. Com esse objetivo, foi elaborado um formulário inicial, com a finalidade de obter informações básicas, como idade, tempo de conclusão da graduação, titulação e tempo de atuação no ensino superior.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. Tendo isso em vista, seguindo a condução do método fenomenológico elaborado por Giorgi e Sousa (2010), quatro etapas são necessárias para se fazer a produção de dados. Na primeira, faz-se a transcrição completa da entrevista, com a finalidade de se obter uma compreensão geral do que o sujeito apresenta, sem estabelecer hipóteses sobre as falas. É uma apreensão em estado de sobrevoo.

Parte-se, na sequência, para a leitura flutuante e de impregnação, para a elaboração das unidades de significado, realizando a releitura das entrevistas e a criação de um protocolo que as dividiu em partes menores, de modo que, através da redução fenomenológica, a cada vez que o sujeito atribuir sentidos novos a determinado assunto, faz-se um destaque. A ideia é acessar os sentidos e significados relevantes para o sujeito.

O terceiro passo, por sua vez, refere-se à transformação das unidades de significado em expressões de caráter psicológico, uma vez que o pesquisador já conseguiu aprofundar sobre os significados trazidos na etapa anterior. Nessa etapa do método, o foco está em atribuir sentido às experiências. Por fim, na quarta etapa, determina-se a estrutura geral de significados, compondo com as unidades elaboradas nas etapas anteriores uma descrição geral.

As informações referentes à pesquisa, assim como sobre o sigilo da identidade, estão presentes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), que foi lido e assinado em duas vias, ficando uma via com o participante e outra com o pesquisador. Depois de sanadas as dúvidas, houve a aplicação da entrevista, garantindo o caráter ético da pesquisa.

É importante destacar que a pesquisa passou por análise e aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 79204524.7.0000.0057 (Anexo A). Para a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética, foram cumpridas todas as etapas necessárias para o trâmite de aprovação do CEP. Além disso, um anexo de todos os termos e declarações solicitados, incluindo declarações de concedente e instituição, declaração do pesquisador e de concordância, foi anexado também ao projeto de pesquisa, com objetivos claros e exequíveis, bem como explicitando os riscos relacionados à coleta de informações, haja vista que o participante estaria exposto a possíveis situações de constrangimento e acesso a memórias desagradáveis, que poderiam impactar fatores

psicológicos, porém, caso isso acontecesse, haveria oferta de suporte e encaminhamento para o profissional adequado.

Também foram expostos os benefícios, como a ampliação do debate sobre a temática com o corpo docente e a geração de apresentações de trabalhos em congressos e colóquios. Por ser considerada pelo Comitê de Ética uma pesquisa que apresenta benefícios potenciais e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa, tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade, gerou-se o parecer aprovado sob numeração 6.795.767. Por fim, destacamos que, ao encerrar a entrevista, foi disponibilizada, ao participante que desejar saber dos resultados parciais da pesquisa, uma ficha para preenchimento com seu contato e e-mail.

6.1 TERCEIRO ATO, SEGUNDA CENA :UM OLHAR FENOMENOLÓGICO SOBRE A TRAJETÓRIA DOCENTE

Dando continuidade à construção investigativa deste estudo, passamos, nesta seção, a refletir sobre a perspectiva fenomenológica aplicada à investigação da trajetória docente, a partir de minhas experiências. Como psicóloga, percorri trilhas epistemológicas em meu processo formativo, sempre com olhar voltado ao sujeito e seus processos de subjetivação. Aprendi sobre a importância de se respeitar o processo singular de cada indivíduo, acolhendo o seu modo de ser e estar no mundo. Esse aprendizado se amplia quando me coloco diante do outro, com escuta atenta e sensibilidade em relação à sua trajetória e à sua história de vida. Aprendi a perceber e questionar meus preconceitos, bem como me abrir para interações mais autênticas.

Ao articular essas aprendizagens com minha vivência na docência, percebo que os caminhos de construção da profissão docente são múltiplos e repletos de desafios cotidianos. Esses desafios não apenas nos atravessam, mas nos convocam ao crescimento, à reflexão e à ressignificação contínua. O tornar-se professor é, portanto, uma travessia marcada por experiências singulares. Essa percepção mobilizou em mim o desejo de investigar mais profundamente como outros docentes experenciam os dilemas e que sentidos constroem para essa jornada.

Nesse contexto, buscamos compreender o papel da fenomenologia como atitude metodológica e existencial que possibilita o acolhimento dessas narrativas. Ao escutar os docentes, minha intenção foi adotar a suspensão de julgamentos – a *epoché* –, conforme propõe a fenomenologia, criando um espaço de abertura para que as vozes pudessem emergir a partir

de suas próprias intencionalidades.

A noção de intencionalidade, segundo Sokolowski (2004), ajuda-nos a compreender esse movimento. Ele a define como o retorno à consciência em busca do fenômeno vivenciado, permitindo que este seja descrito tal como aparece para o sujeito. Cada experiência é, portanto, vivida como intencional, ou seja, uma consciência de algo ou de outrem. Para o autor, toda experiência é provocada por um objeto, o qual pode tanto aparecer em tempo real, e o experienciar como ele se manifesta no aqui e agora, quanto como uma recordação ou imaginação.

Desse modo, entrar em contato com recordações contribui para que o sujeito acesse sentidos e retorne às coisas mesmas, como aconteceram, bem como no tempo em que aconteceram. Visto isso, faz-se importante compreender que “o conceito fenomenológico de intencionalidade aplica-se primariamente à teoria do conhecimento, não a teoria da ação humana” (Sokolowski, 2004, p. 17).

Essa perspectiva me remete diretamente ao que observo em minha prática clínica, realizada no *setting* terapêutico, fundamentada na Gestalt-terapia – uma abordagem que se relaciona diretamente com a fenomenologia para compreender os processos subjetivos do paciente. Na interação terapêutica, quando o paciente chega narrando fatos significativos ocorridos em sua vida, o terapeuta convoca-o a relatar os acontecimentos. Essa manifestação permite que o sujeito, através da intencionalidade, acesse a experiência tal como sobreveio, assim como reproduza gestos, expressões e sentimentos que estavam de fato envolvidos na cena que estava reproduzindo.

Essa analogia com a prática clínica nos inspira a compreender o relato docente como um gesto fenomenológico. Ao rememorar situações de sala de aula, dilemas e afetos, os professores mobilizam intencionalmente suas experiências e oferecem sentidos únicos à sua trajetória profissional. Assim, eles também retornam às “coisas mesmas”, permitindo que a percepção se manifeste em sua forma mais original, para refletir sobre a profissionalidade docente em sua trajetória profissional através da percepção dos fenômenos que aparecerem em sua consciência.

Dessa forma, a fenomenologia se compreende, mais do que um método, uma atitude que possibilita adentrar no mundo das experiências. A escuta dos docentes revela o modo como atribuem sentidos aos acontecimentos pedagógicos vividos, e esse movimento exige do pesquisador atenção, sensibilidade e sutileza. Visto isso, para compreender os relatos, torna-se essencial dominar os conceitos estruturantes da fenomenologia, como percepção, consciência e intencionalidade.

Nessa perspectiva, Bello (2006) nos ajuda a pensar a percepção como um processo que envolve o “se dar conta” daquilo que se vive. A autora, baseada em Husserl, destaca que o ser humano tem consciência dos atos no momento em que os está vivenciando,

[...] logo se pode ter consciência daquilo. Consciência, neste caso, não quer dizer que a cada momento nós temos que dizer ‘agora estamos vendo, agora estamos tocando’. Consciência significa que, enquanto nós olhamos, nos damos conta de que estamos vendo, ou que, enquanto tocamos, nos damos conta de tocar. Depois, podemos fazer uma reflexão sobre essa consciência (Bello, 2006, p. 31).

Refletir, para a autora, também é uma vivência que se manifesta como consciência, mesmo que o ato reflexivo seja uma consciência de segundo grau. Ela destaca a existência de dois tipos de consciência: a dos atos perceptivos e a dos atos reflexivos. Ao problematizar fenomenologicamente a percepção docente nesta pesquisa, esperamos que o professor alcance o primeiro nível da consciência perceptiva, quando relatar suas percepções diante da pergunta que lhe foi apresentada. Além disso, almejamos que o docente também consiga atingir a consciência dos atos reflexivos, uma vez que, ao refletir sobre o que trouxe como resposta, também alcança esse segundo nível de consciência.

Esse entendimento reforça a importância da fenomenologia, não apenas como base epistemológica ou metodológica, mas como uma via potente para acessar a experiência humana em sua inteireza. Nesse ponto, a pedagogia se encontra com a fenomenologia, como destaca Carabajos (2008), ao afirmar que a experiência pedagógica cotidiana pode ser iluminada por uma escuta sensível e ética. Esse diálogo entre teoria e vivência sustenta a escolha da fenomenologia como horizonte deste estudo.

Lançar um olhar fenomenológico sobre a trajetória docente é, portanto, afastar-se dos modelos teóricos prontos e permitir-se encontrar o professor em sua inteireza: com suas dúvidas, descobertas, dores e alegrias. Trata-se de abrir espaço para o que emerge da relação entre o docente e o mundo. A autora critica métodos lógicos formais para a investigação de fenômenos, destacando que a fenomenologia oferece a possibilidade de compreender a realidade reflexiva, normativa e prática de um fenômeno tão relevante como a pedagogia universitária, tendo o mundo-da-vida como ponto de partida e chegada.

Mobilizadas por Carabajos (2008), estamos atentas a uma questão fundamental para esta pesquisa: o conhecimento não é algo iminentemente teórico, é a vida vivente e o mundo-da-vida, que, problematizados, criam teorias como vias para compreensão da vida real, sempre em fluxo e encarnada. Posto isso, cabe salientar que o olhar fenomenológico sobre a trajetória docente requer um esforço consciente e intencional para realizar o *epoché* fenomenológico na interação com o entrevistado, permitindo que ele expresse, de maneira sincera, profunda e com

detalhes, sua experiência docente, suas dores, seus dilemas, suas incertezas e suas alegrias.

Essa perspectiva também é defendida por Silva (2014), que ressalta como a fenomenologia redimensiona a compreensão da educação, ao desnaturalizar sua lógica tecnicista e instrumental. O autor propõe que educar é um fenômeno existencial que se dá na relação entre sujeitos e consigo mesmos. Nessa chave de leitura, a intencionalidade do professor se manifesta como potência reflexiva que orienta suas práticas, suas decisões e seu modo de estar no mundo.

Silva (2014) ainda afirma que o encontro da educação com a fenomenologia redimensiona nossa visão sobre o educar. Através desse olhar sobre as itinerâncias educacionais, podemos compreender as intencionalidades do professor e do estudante através do aprendizado como meio para apreensão do fenômeno que aparece e se manifesta através da interação sujeito-mundo, na relação consciência-mundo. Dessa forma, o autor acredita que não há educação desvinculada do mundo, pois, em todo ato educativo, há uma intencionalidade.

Portanto, nesta segunda cena do terceiro ato, reforçamos o compromisso deste trabalho, com uma escuta atenta às experiências docentes. A fenomenologia, como atitude, permite esse mergulho profundo no vivido e revela os sentidos existenciais que atravessam a docência no ensino superior.

6.2 TERCEIRO ATO, TERCEIRA CENA: EXPERIÊNCIA E SENTIDOS EXISTENCIAIS DO PROFESSOR

Com base nas reflexões anteriores, passamos, agora, a apresentar os sentidos que emergiram das experiências relatadas pelos docentes participantes da pesquisa. Esta etapa marca um momento especial da investigação, pois articula escuta, análise e afetação.

Nesse contexto, vale explicitar que, quando iniciamos a busca pela compreensão das experiências docentes, deparamo-nos, com frequência, com a palavra “experiência” nos discursos dos professores entrevistados. Essa recorrência remeteu à memória da minha própria trajetória, especialmente da primeira conversa com a coordenadora pedagógica da instituição onde lecionei pela primeira vez.

Naquela ocasião, recém-formada, lembro-me bem da palavra “experiência”, presente em sua fala, sempre associada ao saber – saber fazer, obter conhecimento teórico. Lembro-me, ainda, do momento em que fui questionada sobre como seria estar diante de tantos estudantes. Naquele momento, percebi que não sabia responder. Apenas a olhei fixamente e sorri, como se dissesse: é impossível saber.

Esse episódio pessoal reforça a compreensão de que a experiência não é algo que se possa possuir antecipadamente. Ela é constituída na relação, na prática e no encontro com o outro e com o mundo. Ao longo da minha caminhada, já acumulando alguns anos de experiência e as partilhando com colegas docentes, percebo a fundamental importância dos saberes que emergem dos praticantes. De fato, não se tem como saber, sem experienciar e sem viver o que se propõe a ser vivido, a descobrir o que se revela através da exposição, na relação, na troca, na real experiência e como ela se revela a cada um de nós.

Essa concepção é defendida por Bondía (2002, p. 21), para quem “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Logo, ao ouvir os docentes, reconheci como suas trajetórias são marcadas por encontros, alegrias e angústias, que lhes conferem identidade profissional. Estar com cada um deles foi um exercício de escuta sensível e demorada, que me ensinou a suspender julgamentos e a me abrir para o que se manifesta de modo genuíno, bem como a entender que a experiência de cada um é singular e perspectivada, o que requer uma atitude fenomenológica.

Para tanto, fez-se necessário adotar a definição apresentada por Bondía (2002, p. 24) sobre a experiência:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sob o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Nesse ponto, retomamos a aproximação com a atitude fenomenológica da *epoché*. Como ressalta Bello (2006), trata-se da suspensão do olhar natural e de redirecionar a atenção para o modo como o mundo aparece à consciência. Ao descrever a experiência de perceber um copo d’água sobre a mesa, a autora mostra como, inicialmente, vemos o objeto sem lhe dar atenção reflexiva, mas, a partir de uma necessidade, como a sede, passamos a nos voltar ao fenômeno com maior consciência.

Esse redirecionamento do olhar e da atenção, que deixa de tomar o mundo como simplesmente dado, para focar no modo como ele se manifesta à consciência, representa o gesto da *epoché*. A autora revela que, ao realizar tal suspensão, podemos investigar como o fenômeno se constitui em nós, compreendendo a percepção não apenas como um dado externo, mas como algo que se dá também “dentro de nós”. Assim, a autora reafirma, em linguagem acessível, a proposta de Edmund Husserl, de voltar às “coisas mesmas”, por meio da redução fenomenológica, abrindo espaço para um olhar atento, demorado e intencional sobre o vivido.

Desse modo, aqui também reflito sobre o meu modo de distanciamento do mundo natural, construído pela sensibilidade fenomenológica. Tornar-se pesquisadora na perspectiva fenomenológica vai além de inquirir sobre determinado tema. Precisa-se buscar a imersão no fenômeno, a fim de compreender a real experiência e os sentidos existenciais que ali estão presentes. Além disso, é necessário parar atentamente diante do sujeito e vê-lo retornando às coisas mesmas, para acessar como experienciou aquilo que o tocou. Dessa maneira, não poderia aqui apenas trazer os relatos dos professores que compartilharam suas vivências, sem antes expressar sobre o que me tocou nesse período e os sentidos existenciais que também aparecem para mim enquanto alguém que se coloca no mundo-da-vida.

Ao adotar essa postura, fui tocada pelas singularidades das narrativas. Percebi que compreender o fenômeno da docência universitária passa por acolher o modo como cada sujeito vive, sente e reflete sobre sua trajetória. Dessa maneira, cabe ressaltar que os relatos revelam que a experiência docente é única, marcada por decisões, incertezas e sentidos em constante transformação.

Posto isso, destacamos que entrevistar docentes da mesma instituição, que elaboram sentidos e significados diferentes sobre o tornar-se docente, reforça o que Bondía (2002) diz sobre a experiência ser impossível de ser repetida. Com base nisso, a próxima seção é o espaço de emergência das falas dos docentes do ensino superior, acerca dos seus processos de identificação com a docência, a jornada profissional e a construção da profissionalidade docente, de maneira singularizada.

Reafirmamos, nessas escutas, o compromisso com uma pesquisa que se faz encontro, escuta e cuidado. Desse modo, demonstra-se um gesto fenomenológico que busca compreender, com delicadeza e atenção, o modo como os professores universitários constroem sua profissionalidade no mundo-da-vida de maneira própria e apropriada.

Com o objetivo de preservar a identidade dos docentes participantes da pesquisa, foram atribuídos pseudônimos, os quais não foram escolhidos apenas por uma lógica aleatória meramente neutra atendendo aos princípios éticos de sigilo da pesquisa. Os nomes escolhidos dialogavam simbolicamente com referenciais inspiradas no universo teatral e fenomenológico. Estes carregam significados relacionados à presença e à experiência vivida, principalmente na relação ator e espectador no palco do teatro.

De acordo com Peter Brook, considerado um dos maiores diretores de teatro do século XX, autor do livro “The Empty Space”, adaptado para o português, em 2016, com o título “O Espaço Vazio”, o espaço teatral se constitui na relação entre quem atua e quem observa, sendo uma presença viva, que, segundo o autor, revela-se a todo momento (Brook, 1968). O

pensamento de Brook (1968) se aproxima do olhar fenomenológico lançado através da investigação aqui realizada. Com isso, tem-se em vista compreender a pesquisa como uma relação entre o docente e a pesquisadora – uma presença que se manifesta a todo instante através dos afetos, das experiências reveladas, da sensibilidade da escuta e do acolhimento.

Dessa forma, busquei alguns termos contidos no livro escrito por Brook (1968), e pesquisei nomes que tivessem significados semelhantes aos que se relacionam no universo cênico. Palavras como “teatro”, “luz”, “visão” e “estrela” aparecem em sua obra, revelando que o essencial do teatro é a presença, a relação viva entre ator e espectador, e o espaço simbólico que se cria entre eles.

Os nomes escolhidos foram: Estela, Clara, Íris, Theo, Maya e Noah, os quais evocam símbolos que também habitam essa dimensão cênica. Os nomes Estela e Clara, remetem a estrela e luz, elementos essenciais no teatro para a revelação das cenas. Theo é inspirado na palavra *theatron* que, em grego, significa “lugar de ver”, o que nos leva para o lugar do que aparece e se revela, justamente o que Brook (1968) considera importante no teatro: um espaço que aparece de maneira viva e experiencial.

Íris, de origem grega, tem um dos seus significados relacionados a luz e visão, o que nos remete à percepção sensível, que é o que busquei durante toda a pesquisa: adotar uma postura sensível e cuidadosa com as experiências narradas. Maya, por sua vez, possui diversos significados: na mitologia hindu, tem relação com a criatividade; em sânscrito, pode significar ilusão, o que nos remete à dualidade entre aparência e essência do que se revela na cena exposta no teatro. Por fim, Noah possui origem hebraica e significa descanso ou repouso, o que proporciona a sensação da travessia realizada pelos docentes, ao narrarem suas experiências, ou seja, um lugar de descanso para retornar às coisas mesmas, o que, no teatro, também é necessário, para oportunizar a criatividade da produção.

Diante da experiência de entrevistar os docentes que participaram da pesquisa, pude transcrever suas falas e compreender seus sentidos existenciais a respeito da entrada na docência e, posteriormente, na docência universitária. Assim, foi possível analisar como percebiam sua profissionalidade docente, os sentidos atribuídos às tomadas de decisões pedagógicas associadas ao arcabouço teórico da pedagogia universitária, além de compreender a experiência de cada um sobre o tempo presente, e como percebem sua trajetória docente, seus saberes e seus fazeres.

No momento em que em transcrevi as narrativas docentes, ouvi e reli algumas vezes, para compreender as pausas e os sentimentos expressos junto a fala dos docentes. Durante esse processo de transcrição, emergiram pontos fundantes que me levaram a desenvolver quatro

categorias de análise. Com base na fenomenologia sob a perspectiva husserliana, os autores Bello (2006), Critelli (2006) e Sokolowski (2000, 2004) contribuíram para o diálogo teórico que embasaram as análises sob as lentes da compreensão da experiência, através da intencionalidade dos sujeitos. Além disso, autores que tratam sobre a pedagogia universitária e a profissionalidade docente, como Cunha (2006b), Nóvoa (1995) e Tardif (2009), também foram convidados a contribuir com a construção da próxima seção, principalmente no que se refere a elementos relacionados à experiência da profissionalidade docente e da pedagogia universitária.

A primeira categoria de análise, chama-se “Experiência e sentidos existenciais do tornar-se professor”. Emergiu, nesta categoria, como se deu a entrada dos docentes no ensino superior, além de suas experiências prévias. Os docentes puderam atribuir sentidos à experiência, de maneira intencional, desde o desejo inicial pela docência, suas influências externas para a escolha pela profissão, e os modos que resultaram nessa escolha.

A segunda categoria foi nomeada como “Experiência e construção da profissionalidade docente”. Nesta, emergiram sentidos atribuídos à experiência durante o fazer da docência no ensino superior. Os professores falaram sobre os modos como percebem sua profissionalidade docente, o que necessita de investimento e, ainda, apontaram como investem em sua profissionalidade.

A terceira categoria se chama “Os sentidos da experiência e o fazer pedagógico”. Refere-se aos sentidos atribuídos pelos docentes à experiência pedagógica que dispõem no exercício da profissão. Através das experiências vividas, puderam, intencionalmente, atribuir sentidos ao seu processo formativo pedagógico, aos recursos que lançam mão para sua atuação em sala de aula, além das avaliações que realizam com os estudantes, ou seja, todo o processo de tomada de decisão pedagógica docente.

A quarta e última categoria emerge dos processos de subjetivação dos docentes sobre o ser professor. Durante as entrevistas, os professores atribuíram sentidos à sua missão como docentes, principalmente no tempo presente. Logo, não pude deixar apresentar os relatos pautados nas experiências e na construção das jornadas de cada um. A última categoria, portanto, apresenta-se como um movimento experiencial do tempo presente, mas carregado de significados atribuídos às experiências passadas, sendo o docente como um constante vir a ser.

7 EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS EXISTENCIAIS DO TORNAR-SE PROFESSOR

Entrar no território da experiência é, também, uma forma de habitar o sensível. Nesta seção, inspirada pela abordagem empírico-fenomenológica, de Amadeo Giorgi, buscamos desvelar os sentidos existenciais que emergem na trajetória de tornar-se professor no ensino superior. Fornari (2009) argumenta que os sujeitos da pesquisa, quando são lançados no mundo da docência, possuem a liberdade de decisão sobre como vão ser, laçando-se no mundo e no próprio modo de ser.

Dessa forma, a proposta implica não apenas ouvir os docentes, mas acolher suas narrativas como manifestações de vivências singulares, bem como de seus modos de ser, atravessados por afetos, memórias, hesitações e decisões. Nesse viés, a fenomenologia estrutural de Husserl (2006), ao privilegiar a experiência vivida na sua inteireza e intencionalidade, fornece o fundamento epistemológico, para que se possa compreender os dados a partir daquilo que se apresenta na consciência dos sujeitos.

A análise a seguir foi organizada em torno das categorias emergentes a partir das unidades de significado, interpretadas fenomenologicamente, sem pretensão de generalizações, mas com o desejo de aproximar-se dos sentidos atribuídos à docência por aqueles que a experienciam cotidianamente. A escuta dessas narrativas se faz em consonância com autores que pensam a formação docente universitária – como Cunha (2000), Masetto (2012), Nóvoa (1995), Roldão (2005), Sitja (2009) e Soares (2006) –, contribuindo para que se reconheçam os múltiplos percursos que compõem a profissionalidade em construção. Assim, a seção se desenvolve como uma travessia: caminha-se pelas falas, acompanha-se os desvios, ilumina-se os sentidos.

7.1 ANÁLISE FENOMENOLÓGICA DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES

O processo de tornar-se professor, na perspectiva epistemológica da fenomenologia, não pode ser dissociado dos processos de subjetivação de cada docente. “O professor é a pessoa” (Nóvoa, 1995, p. 25) e “Não há como chegar à docência sem levar si mesmo” (Fornari, 2009, p. 158). Estas são concepções que enfatizam a significativa participação da subjetividade na formação docente. Com essa percepção, os autores reforçam a ideia de que a formação docente está imbricada com as experiências no mundo-da-vida. Portanto, esse é o espaço de abertura para que se manifeste o imbricamento das emoções, vivências e memórias afetivas que se emaranham significativamente no tornar-se professor.

7.1.1 Primeira categoria: experiência e sentidos existenciais do tornar-se professor

Ao ser convocada a pensar sobre as primeiras experiências em que “se viu” como professora, Estela traz da memória: “Eu me identifico desde pequena, eu sempre brinquei como professora, sempre foi uma brincadeira muito gostosa, sala de aula”. A partir da fenomenologia empírico-descritiva de Giorgi (2009), que se ancora na fenomenologia husserliana, é possível desenvolver uma reflexão crítica sobre a ideia de vocação docente, emergindo nas brincadeiras infantis – como expressa a participante Estela, que afirma ter “sempre brincado de professora” e ter vivenciado essa experiência lúdica como “uma brincadeira muito gostosa”.

Sob a perspectiva fenomenológica, especialmente no enfoque de Giorgi (2009), interessa-nos acessar a *vivência subjetiva* da pessoa, tal como ela se apresenta em sua experiência no mundo-da-vida (*Lebenswelt*), sem reduzi-la a explicações causais ou objetivas. Nesse sentido, a brincadeira de ser professora na infância pode ser compreendida como uma expressão espontânea de sentido, que se dá na tessitura intersubjetiva do mundo vivido da criança.

Trata-se de uma vivência situada, que não revela apenas uma predisposição interna (por vezes, romantizada como “vocação”), mas que se constitui a partir das experiências práticas, afetivas e simbólicas do cotidiano. O mundo-da-vida é um horizonte intersubjetivo compartilhado, permeado por significações sociais previamente sedimentadas. Logo, a criança que brinca de professora o faz não apenas por vocação, mas por já estar imersa em uma estrutura cultural, na qual a figura da professora ocupa um lugar de valor e visibilidade. A escola, os gestos docentes, os instrumentos pedagógicos (quadro, caderno, lápis) e os discursos sobre ensinar, corrigir ou explicar constituem um repertório simbólico acessível à criança. Nesse sentido, a brincadeira é uma forma de apropriação de tais sentidos sociais, reorganizados pela imaginação e pela espontaneidade próprias do brincar.

A fenomenologia permite, portanto, uma suspensão do juízo natural, ou seja, da tendência a tomar a brincadeira como uma evidência de vocação. Em vez disso, ela convida a investigar o *sentido vivido* dessa brincadeira no contexto de mundo em que ela ocorre. O que a criança vivencia ao “ser professora” no jogo simbólico? Que imagens da docência ela mobiliza? Que afetos estão implicados nessa escolha lúdica recorrente? São essas as questões que desvelam, mais do que uma vocação inata, um processo formativo inicial, marcado por relações afetivas, modelos sociais e expectativas culturais. Todas essas questões aparecem quando Estela narra o modo de brincar em sua “escolinha”:

Era uma brincadeira muito gostosa, eu usava os lençóis para delimitar a sala de aula no quintal porque tinham muitos varais e lá, a gente colocava as cadeiras e tinha o momento também do recreio, e aquela coisa de estar na frente e falar sobre alfabeto, sílaba, ensinando os meninos menores a escrever e vendo a caligrafia e vendo se tava bem feita a letra, se não tava e a brincadeira era assim, de estimular as crianças a aprenderem o alfabeto, as sílabas, enfim, era muito prazeroso, era um dia de festa, tinha horário do recreio, tinha merenda, eu me recordo disso com muito carinho. [...] Minha tia tinha cinco filhos, e a gente se reunia com esses meninos e a minhas duas irmãs menores pra gente pode trabalhar com isso aí. Eu desconfio que eles gostavam era da merenda, risos (Estela, 2024).

Assim, ao mesmo tempo em que a brincadeira de ser professora pode sinalizar uma inclinação positiva em relação à experiência de ensinar, ela também revela os limites de se interpretar tal gesto como manifestação de uma vocação essencial. O risco aqui é naturalizar um fenômeno que é, na verdade, historicamente e socialmente situado.

O que aparece no relato de Estela diz respeito aos processos intersubjetivos de interpretação do ser professora, em um universo simbólico, que valoriza esse papel e coloca como algo a ser desejado e imitado. Essa fala pode remeter ao pensamento de que a docência tem uma essência de vocação, um chamado para o exercício da profissão professor – a qual seria a interpretação natural. Entretanto, na brincadeira infantil, a identificação se dá pela via da ludicidade.

É fundamental destacar, nesse ponto, a *espontaneidade* como uma categoria essencial das brincadeiras infantis. Inspirada pela liberdade criativa, pela invenção de papéis e pelo prazer de experimentar o mundo, a criança brinca de ser professora sem as amarras da regulação formal, das exigências institucionais ou das burocracias que marcam a prática docente real. Na ludicidade, a docência é idealizada: ela se desenha como comunicação afetuosa, como autoridade generosa, como mediação envolvente. Essa experiência lúdica difere profundamente das condições reais da docência, que, no exercício adulto e institucionalizado da profissão, precisa se conformar a uma multiplicidade de exigências normativas – currículos, avaliações, planos de aula, diretrizes legais e formas de controle.

Desse modo, a identificação com o brincar de Estela oferece um aspecto relacionado à segurança na escolha profissional, a qual é bem definida desde cedo e se reforça neste trecho a seguir: “Isso tem uma história, eu acho que a palavra da gente tem poder. Eu estudava na quarta série e a gente veio fazer uma visita aqui na UEFS. E aí, quando eu vi, eu fiquei tão apaixonada, tão apaixonada, que eu disse para mim mesma: ‘eu quero ser professora daqui’” (Estela, 2024).

Com base nisso, cabe destacar que a fenomenologia nos oferece a lente para nos aproximar da experiência de Estela em um novo momento, no qual o ser docente se ressignifica. Não é mais o caráter lúdico da brincadeira e da espontaneidade de imitar uma professora

afetuosa. A consciência é intencional e está sempre voltada para algo (Husserl, 2006) e, nessa narrativa, o que emerge para a consciência é a magnitude da universidade. Visto isso, o que se evidencia aqui não é apenas a recordação de um evento do passado, mas a emergência de um sentido existencial, constituído em um momento de encontro significativo com o ambiente universitário.

A fala carrega o peso de um afeto forte e transformador: “fiquei tão apaixonada, tão apaixonada...”. Trata-se de um fenômeno que deve ser descrito em sua totalidade de sentido, conforme propõe Giorgi (2009) – não como dado bruto, mas como uma vivência que se mostra à consciência intencional da participante, em sua relação com o mundo. A universidade, como espaço simbólico, com sua arquitetura imponente, expressando significados de poder, de conhecimento e de autoridade, emerge antes da professora da brincadeira infantil. A intuição da universidade como algo desejável e o surgimento do desejo de pertencimento estão fundidos em um só ato vivencial.

Essa constituição do sentido não é meramente racional, mas marcada por um *pathos*, ou seja, por um movimento afetivo que Husserl (2008) chamaria de uma “doação originária de sentido” (ou vivência fundante). Dessa maneira, afirmamos que a universidade não é um espaço neutro: ela aparece no horizonte da participante, como espaço carregado de significados positivos – beleza, desejo, prestígio, saber – os quais se revelam no mundo-da-vida infantil da quarta série.

Quando Estela diz “fiquei tão apaixonada, tão apaixonada, que eu disse para mim mesma: eu quero ser professora daqui!” (Estela, 2024), lembro-me do que Bondía (2002) afirma, sobre a experiência ser uma paixão. A paixão, aqui, não é oposição à razão, mas expressão de um encontro afetivo que funda sentido. Assim, a paixão pode ser entendida como um *projeto de si*, emergente de uma vivência fundante, e não como uma predestinação essencial.

A criança não apenas admira o espaço universitário, ela se vê nele, imagina-se pertencendo àquele mundo. Nesse caso, a consciência intencional se dirige ao horizonte da docência universitária, constituído a partir da experiência concreta da visita à UEFS. A estupefação apaixonada revela uma vivência original. Dessa forma, o caráter inaugural da visita à universidade, feita ainda na infância, funciona como um dispositivo de mediação simbólica, que permite à criança acessar um universo até então distante e produzir uma identificação significativa com ele. Nesse entrelaçamento entre experiência vivida, afeto e estrutura social, o desejo docente se constitui intersubjetivamente.

Não sei. Eu acho que por conta disso, né? De ter tanta gente, conhecer pessoas, troca, é um lugar de transformação. Eu acho que a educação transforma. E aí

eu amo, amo muito, muito, muito, sabe? Eu tenho o maior carinho por isso aqui. Eu acho que aqui, sei lá, eu cresci. Eu cresci, eu me desenvolvi, eu evoluí, eu me transformei, sabe? Eu acho que o que aconteceu comigo, eu também quero contribuir pra que isso aconteça também com as pessoas. Então pra mim é muito forte, é muito poderoso (Estela, 2024).

Nesse trecho, a experiência relatada se desloca do momento da infância para a vivência adulta e reflexiva da formação docente. Estela descreve a universidade como espaço privilegiado de transformação pessoal, de convivência e de trocas intersubjetivas. Na metodologia de Giorgi, essa descrição revela uma estrutura essencial da experiência docente: a reciprocidade entre formar-se e formar, transformar-se e desejar transformar.

Posto isso, compreendemos que o discurso de Estela não é descritivo de fatos objetivos, mas de vivências subjetivas profundamente carregadas de afeto e significado. O uso repetido de termos como “amo”, “carinho”, “me transformei” e “cresci”, por exemplo, aponta para a constituição de um laço existencial com o espaço universitário construído intersubjetivamente, na medida que a universidade é vivida não como um espaço físico, mas como um mundo de relações, significações e experiências partilhadas.

Nesse sentido, a fala revela não apenas um apego emocional, como na fala da menina da quarta série impressionada por uma arquitetura imponente, mas uma construção identitária. A universidade aparece como lugar onde “eu me tornei quem sou” – uma afirmação que, para a fenomenologia, pode ser compreendida como a emergência de um *eu que se constitui em relação ao mundo*.

A transformação de si, evocada na repetição (“eu cresci, eu me desenvolvi, eu me transformei”), não é um dado isolado, mas uma experiência intersubjetiva e situada no tempo e no espaço. Diante disso, Husserl (2006) já havia proposto que a subjetividade é temporal e histórica, constituída em fluxo. Aqui, vemos isso na prática: Estela se reconhece como alguém em devir, cuja identidade se fez e se faz no encontro com o outro, com a educação e com o ambiente universitário. A sua fala expressa, ao modo fenomenológico, uma consciência reflexiva, que compreende a si mesma como produto de experiências formativas intensas e, a partir dessa compreensão, surge o desejo de retribuir, de “contribuir para que isso aconteça também com as pessoas”.

Por esse viés, a vivência descrita por Estela revela uma transformação pessoal e existencial ancorada na experiência com a universidade enquanto um espaço onde se vive intensamente a troca humana, o crescimento e a autotransformação. A crença de Estela na potência da educação convoca o reconhecimento de Paulo Freire, um dos principais educadores do Brasil e do mundo, do principal defensor de que a educação é um ato de amor e de coragem

(Freire, 1996). A fala intensamente afetiva da professora, marcada pela repetição do verbo “amar” e pela referência ao “carinho” nutrido pelo espaço, evidencia uma relação vivida em profundidade, em que o mundo universitário não é apenas um local de trabalho, mas um território existencialmente habitado e constitutivo do “eu”.

A experiência da professora aparece aqui marcada, também, por um desejo de compartilhar essa transformação com os outros, numa perspectiva generosa. Estela não apenas valoriza a própria caminhada e o seu crescimento, mas sente-se chamada a ser mediadora da transformação alheia, revelando um sentido de implicação, o que expressa uma dimensão importante da profissionalidade docente, referente ao compromisso ético com o desenvolvimento formativo dos alunos.

Ao considerar os sentidos atribuídos à docência, da infância até o presente, percebe-se que a experiência de Estela é singular e única. Essa singularidade é destacada por Bondía (2002), quando afirma que o acontecimento é comum, mas a experiência é única, pois é vivida, apropriada e ressignificada a partir do lugar existencial de cada sujeito. Nesse sentido, ao ser interrogada acerca de como emergiu o desejo de se tornar docente universitária, Iris relata:

Eu tinha sido professora de inglês em cursinho, em cursos FISK, CCAA, tinha tido essa experiência como professora de inglês. Aí foi bem cedo quando eu entrei na universidade. Eu, todo período da universidade, os cinco anos do curso, eu ensinei em curso de inglês, até para fazer uma rendinha para ajudar nas despesas. Eu trabalhei, até me formar, eu trabalhei como professora de inglês, CCAA e no FISK. Já tinha essa experiência em sala de aula, esse contato com adolescentes (Iris, 2024).

Do ponto de vista da fenomenologia empírica, essa narrativa pode ser compreendida como expressão de uma vivência situada, experienciada no fluxo do mundo-da-vida (*Lebenswelt*) da participante. A fala de Iris remete à inserção na prática docente, não por meio de um chamado vocacional ou por uma identificação afetiva imediata, mas pelas necessidades materiais e oportunidades práticas.

A decisão de lecionar em cursos de inglês aparece, inicialmente, como estratégia de sobrevivência econômica, durante a formação universitária – “para fazer uma rendinha para ajudar nas despesas” (Iris, 2024). Contudo, à luz da fenomenologia husserliana, essa motivação não elimina a intencionalidade da experiência: ao mesmo tempo em que supria uma demanda concreta material, Iris vivia, naquele contexto, um processo de constituição do seu *ser-no-mundo* docente. A prática em sala de aula com adolescentes, a repetição dos encontros e a vivência dos papéis pedagógicos contribuíram para o surgimento de um modo de ser que, ainda que inicialmente contextualizado, foi se tornando estruturante da sua identidade profissional.

Nesse sentido, Tardif (2002) ressalta que o contato inicial com saberes docentes em

espaços amplos e não escolares também compõe o repertório existencial que constitui as identidades docentes. Ainda, defende que os saberes docentes são múltiplos e provenientes de diversas fontes, resultando, em grande parte, da experiência cotidiana no exercício da profissão.

Essa trajetória inicial é inserida em um campo simbólico composto de expectativas sociais que moldam o sentido da experiência. Os cursos de inglês, como o Fisk e o CCAA, constituem ambientes pedagógicos marcados por lógicas específicas – currículos padronizados, métodos estruturados, relações com alunos enquanto “clientes” –, que diferem significativamente do ambiente escolar ou universitário. Mesmo assim, são contextos de socialização docente, nos quais o educador aprende a lidar com a diversidade dos sujeitos, com os desafios da comunicação e com a organização da prática pedagógica.

Do ponto de vista da análise fenomenológica de Giorgi, pode-se afirmar que a experiência relatada contém elementos descritivos de uma estrutura essencial da formação docente: a imersão prática e continuada em contextos de ensino gera não apenas habilidade técnica, mas contribui para o surgimento de um sentido de familiaridade e pertencimento à função. Embora Iris não afirme explicitamente um encantamento afetivo, como no caso de Estela, é possível perceber que a repetição da prática, ao longo dos anos de graduação, permitiu à participante constituir uma vivência profissional concreta – um saber fazer e um saber estar em sala de aula que se tornam fundantes para a construção de uma identidade docente mais consolidada no futuro.

Assim, mesmo que o ponto de partida tenha sido utilitário, a experiência ganha densidade ao ser rememorada e narrada. A fala de Iris, ao reconstruir esse percurso, revela que o “ser professora” não é fruto de uma decisão única, mas de uma série de vivências que, ao serem experimentadas e refletidas no tempo, tornam-se estruturantes. Tal como afirma Husserl (2006), a subjetividade é temporal: ela se constitui em fluxo, em continuidade, pela sedimentação de experiências significativas.

Posto isso, cabe salientar que, como entrevistadora fenomenológica, atenta a diversas formas de manifestação de sentido, percebido, no tom de voz, nas expressões faciais e nos gestos corporais, a sensibilidade e o afeto construídos na forte relação com seus estudantes. Esse elemento afetivo é valorizado no percurso de sua prática docente, tendo-a acompanhado desde cedo. Tanto de forma técnica quanto afetiva, ela se preocupa com a aprendizagem dos estudantes. Desse modo, os sentidos construídos de forma processual, existencial e experiencial são fundantes para a pavimentação da profissionalidade docente (Josso, 2002).

Josso (2002) ainda argumenta que os percursos de vida não somente antecedem a profissionalização formal, mas constituem-se em espaços de formação em si mesmos, pois

mobilizam reflexões, afetos, aprendizagens e vínculos que modelam a forma como os sujeitos se identificam com sua profissão. Assim, a experiência de Iris em espaços não acadêmicos pode ter sido de grande contribuição para sua formação docente, uma vez que a professora aponta o sentido positivo atribuído à experiência, legitimando a vivência como significativa para sua futura prática no ensino universitário. Disso, resulta confirmar que o processo de se tornar professora não se dá unicamente nos marcos institucionais, mas na continuidade das experiências que, ao longo da vida, constituem uma profissionalidade em construção.

Nesse contexto, a experiência de Iris em docência aparece como percurso não linear, com um planejamento de longo prazo com foco em seu ingresso posterior na educação superior. Entretanto, o contato prematuro com a sala de aula contribuiu para sua prática de ensino. Por outra via de atuação, Theo planeja sua caminhada com o objetivo explícito de atuar na docência universitária. Como ele destaca a seguir, seu primeiro contato com a docência se deu em um curso técnico:

Naquele cenário onde eu era residente, foi muito de uma oportunidade de complementação de renda e começar a ganhar experiência, ter currículo para quando eu terminasse a residência eu já ter uma experiência profissional de ensino para eu poder alçar avanços maiores, né? Uma seleção ou um concurso, eu já ter experiência. Acho que isso era muito importante, foi uma das coisas que me motivou (Theo, 2024).

A fala de Theo, ao ser examinada pela lente da fenomenologia empírica, demonstra uma estrutura vivencial, em que o ensino surge como prática situada e significativa, no fluxo de um determinado propósito. Com base nisso, ressaltamos que construir um repertório inicial de práticas docentes, com o objetivo de se qualificar para um futuro processo seletivo, foi a motivação inicial para a atuação docente na educação básica. A experiência de ensinar, mesmo que inicialmente instrumentalizada, constitui um modo de estar-no-mundo que envolve decisões, afetos, projeções e ações.

O ensino, aqui, é vivido como *meio*, mas é também, fenomenologicamente, o campo em que o sujeito age, se constitui e se relaciona com o outro. Dessa maneira, cabe explicitar que Theo tem a intencionalidade de acessar a carreira de docente universitário, agindo para alcançar esse objetivo, ciente de que precisava de planejamento e visão estratégica, considerando cada passo como um movimento importante para atingir seu objetivo central: a carreira docente universitária.

As atitudes de Theo ilustram, na prática, o que Nóvoa (1992) salienta como uma dimensão central da profissionalidade docente: um processo contínuo de construção, marcado pela mobilização reflexiva sobre os próprios percursos. Para o autor, os processos de identificação profissional se constituem por meio de trajetórias vividas com intenção e reflexão,

nas quais o professor atribui sentido formativo às suas escolhas. Desse modo, a atuação de Theo em cursos técnicos não aparece como uma experiência pontual e casual, mas parte de uma caminhada identitária que reforça seu engajamento com a docência e com o próprio desenvolvimento como educador. A partir da fenomenologia husserliana, pode-se afirmar que as experiências se acumulam e se sedimentam, dando origem a hábitos, crenças e estruturas de sentido relativamente estáveis.

Enquanto Theo planejava sua ascensão profissional rumo à docência universitária, Iris vivenciava suas emoções, diante da possibilidade de exercício profissional neste campo. Com isso, ela diz: “E aí me encantei. Quando eu entrei na universidade, eu era especialista e gostei de ensinar, gostei da experiência que tive. Aí fui fazer o mestrado, depois fui fazer o doutorado” (Iris, 2024).

Nessa fala, evidencia-se o movimento intencional da consciência voltada à prática docente universitária como algo significativo. A categoria de **intencionalidade** (Husserl, 2008) aparece aqui como uma relação de direção afetiva e cognitiva do sujeito ao objeto – nesse caso, o ato de ensinar. O verbo “encantar-se” aponta para uma experiência **afetiva inaugural**, que produz um desdobramento formativo (mestrado e doutorado). A experiência vivida é marcada pela *descoberta existencial* de um sentido no ensinar, mobilizando o sujeito a uma trajetória de aprofundamento.

Na leitura de Giorgi (2009, p. 133), tal experiência constitui um “momento estruturante da experiência fenomenológica” – um dado vivido que inaugura uma nova configuração de sentido no mundo-da-vida do sujeito. Desse modo, o gosto pela docência transforma-se em decisão existencial e marca o início da constituição da identidade docente como um projeto de ser.

O encantamento de Iris, ao iniciar sua jornada docente na universidade, não pode ser reduzido, portanto, a uma paixão inicial, superficial ou passageira. Trata-se de um movimento existencial de apropriação e identificação com o ensinar, mostrando-se como um impulso de transformação e investimento formativo que motivou a professora a buscar, posteriormente, o mestrado e o doutorado, investindo em sua carreira acadêmica. Critelli (2006) argumenta que essa experiência de sentido, em que o docente se engaja de maneira afetiva e ética com sua prática, é o que confere autenticidade e continuidade à sua caminhada.

Para Iris, a docência passou a ser mais do que uma profissão, tornou-se um projeto existencial, que mobilizou não só seu desejo de desenvolvimento profissional, mas também sua vocação e seu compromisso formativo. Iris permitiu-se, inicialmente, vivenciar a experiência como docente na universidade, para, posteriormente, investir algo que solidificasse ainda mais

seu arcabouço teórico para sua prática em sala de aula. Já Theo apresenta um caminho inverso. Incentivado pela mãe, que também era professora universitária, o papel social e cultural do ser docente constitui seu universo simbólico, como é visto no depoimento abaixo:

Acho que foi despertando. Eu me envolvi com monitoria, me envolvi com pesquisa, me envolvi com extensão. Eu achava que poderia ser uma carreira que eu poderia ser. Ela me incentivava também. Ela me incentivava nesse campo de estudar para fazer o mestrado, depois fazer o doutorado e ensinar essa coisa toda. E minha referência interna dentro de casa é uma mãe que era Professora dedicação exclusiva. Eu acho que eu fui muito influenciado nesse sentido e achava que era uma coisa que eu poderia ser também
Eu fui já imaginando que eu caminharia para o caminho da docência. Acho que também muito por influência, minha mãe foi docente a vida inteira, de nível superior na área da saúde, então eu tinha uma influência muito grande talvez disso (Theo, 2024).

Algo que merece destaque na fala de Theo refere-se à ênfase na figura materna como referência e influência por sua escolha profissional. Ele revela que a estruturação dos processos de identificação foi construída antes mesmo de adentrar os muros da universidade. Tendo em vista que foi afetado pela vivência cotidiana com a mãe professora, cabe refletir que “O sentido não está dado nas coisas, mas se constitui na experiência vivida, no modo como o sujeito se envolve e se deixa afetar por aquilo que vive” (Critelli, 2006, p. 72). A conjugação da experiência acadêmica e da influência familiar parece alicerçar a escolha docente, no momento em que se sente chamado para a docência, mas também orientado por um modelo de referência em sua vida pessoal.

Nessa linha interpretativa, Josso (2002) apresenta a categoria *recordações referência*, que se referem a fragmentos da biografia que se tornam experiências formadoras. Para a autora, recordações referência são elementos simbólicos que enriquecem o capital experiencial. Desse modo, ao analisar a fala dos dois professores, Iris e Theo, conseguimos identificar recordações referência. Entretanto, como cada experiência é singularizada, enquanto Theo apresenta a figura materna como referência central para sua escolha pela docência, Iris vivencia suas recordações referência durante suas vivências como estudante, em contato com diversos modos de ser docente, que se mostram como modelos positivos ou não. Nesse sentido, Iris explica:

Então, a gente acaba indo um pouco que intuitivamente para lecionar essas disciplinas, trazendo um pouco das experiências que a gente teve como aluna e também buscando superar as dificuldades que a gente encontrou como aluno. Então, a gente pega o modelo dos nossos professores e diz: ‘E se eu queria fazer aquilo, eu não gostaria, não gostaria de ser esse tipo de professor, eu gostaria de ser outro tipo’. E a gente vai tentando mudar. Então, a minha experiência tem sido assim, eu pretendo não copiar o que eu achava chato nas minhas aulas, e fazer aulas mais dinâmicas, com o conteúdo aplicado à prática. É isso (Iris, 2024).

A professora revisita seu passado como aluna, para construir um estilo de ensino que

esteja alinhado com seus valores e com experiências positivas de boas mestras que viveu enquanto estudante. Márcia Gerailde de Oliveira, em sua dissertação de mestrado sobre mestras inesquecíveis, aborda a relevância dos sentidos de ser-docente que aparecem através das experiências pedagógicas que foram vivenciadas durante seus processos educacionais, as quais foram produzidas a partir dos encontros com as mestras inesquecíveis que contribuíram com o repertório profissional das docentes posteriormente.

A autora aponta que a memória como ato perceptivo permite que uma vivência possa ser revivida e elaborada com significados emergentes em novos contextos. Desse modo, o ato de lembrar as vivências formativas passadas possibilita ao docente ressignificá-las, servindo como força mantenedora da potência pedagógica presente, validada através das experiências. Tardif (2002), nesse sentido, argumenta que os saberes docentes são, em grande parte, construídos no cotidiano, nas práticas e nas lembranças da vivência escolar. A professora parte de suas lembranças como aluna, especialmente daquilo que não fez sentido para ela, para construir uma prática pedagógica mais viva, engajada e significativa.

Ao mesmo tempo, a fala de Iris aponta para uma postura reflexiva, tendo em vista que não busca reprodução fidedigna de modelos, mas os revê criticamente, elaborando sua própria maneira de ser professora. Essa postura reflexiva evidencia o que Nóvoa (1992) chama de *autoria docente*: o professor como sujeito de seu próprio processo formativo. A fenomenologia empírica permite identificar aqui a presença de uma *consciência crítica* em ato. Iris se vê como sujeito ativo na construção de sua prática pedagógica, a partir de experiências passadas integradas, revisitadas e ressignificadas. Desse modo, percebemos que há uma ética do cuidado com o outro, com o aprendizado e com o sentido da sala de aula.

O ensino, portanto, é vivido como um processo reflexivo e comprometido com o sentido. Ademais, esse “sentido” não é apenas o conteúdo em si, mas a maneira como ele se conecta com mundo-da-vida, com a prática e a experiência dos estudantes. Essa dimensão de responsabilidade com o sentido do ensino se conecta à intencionalidade afetiva da consciência. Como em Husserl (2008), o sentido não está nas coisas, mas se constitui na experiência vivida e na maneira como o sujeito se deixa afetar. Ao escolher não repetir o que não gostou, Iris reafirma uma escolha ética e estética que fundamenta sua identidade docente.

Recorrer às experiências passadas não significa deixar de reconhecer a existência de dificuldades nas vivências que compuseram o repertório de saberes e conhecimentos no processo da formação docente, mas há clareza sobre os sentidos atribuídos às experiências, tanto de Iris como de Theo, legitimando-as como recursos para articular práticas docentes diárias. Com base nisso, cabe destacar a fala de Theo:

Eu não sei nem se cabe, se tem um paralelo, mas veio agora na minha cabeça, essa coisa de ensinar sempre foi muito presente na minha vida, né? Sempre foi muito comum, tanto pela referência da minha mãe, quanto pela referência das artes marciais que eu pratico, parei agora na pandemia, mas foi dos nove aos 33 anos de forma ininterrupta quase. E dentro desse movimento no karatê, na arte marcial, em um dado momento que eu fui alcançando um nível tal, eu comecei a dar aula também, dar aula de karatê, num outro cenário, claro, academia, né? Do judô, área específica de treino. Então, essa coisa do dar aula, do estar ali na função de quem ensina, né? Seja o mestre das artes marciais, o auxiliar do mestre numa turma, ou até chegar ali a assumir, isso fez muito parte da minha vida. Então, com 14, 15, 16 anos, ali no ensino, final do ensino fundamental, início do ensino médio, ou durante o ensino médio inteiro, eu fazia isso paralelamente aos meus estudos. Eu ia para a academia, eu dava aula, eu dava aula em escola, eu dava aula em academia de karatê. Então, essa coisa do estar no centro, do dar aula, do ministrar uma aula ali, prender a atenção das pessoas de alguma forma, isso já fazia parte um pouco da minha rotina, das minhas escolhas. Então, seja com karatê, ou seja ali dentro de casa, aprendendo com minha mãe, ou no início da vida profissional, esse espaço era um espaço que eu me sentia bem, que eu fui me vendo muito dentro dele. Então, no primeiro momento, na sala de aula, com 20, 30, 40, 50 alunos adultos, que é diferente das turmas que eu dava aula de karatê, que na maioria das vezes eram crianças. Então, eu não sentia dificuldade de estar ali, eu me sentia bem ali. Agora, era um nível de cobrança diferente, que eu comecei a pensar, vou estar lidando com adultos, com pessoas que querem ser profissionais em determinadas áreas (Theo, 2024).

A experiência da docência é vivida por Theo como corporalizada e histórica, não no sentido idealista de uma “missão”, mas como um modo de ser que se atualiza em diferentes contextos: academia, artes marciais e família. A prática de ensino se articula ao corpo, ao afeto, à disciplina – valores cultivados no karatê e na vivência familiar. Aqui, a fenomenologia empírica de Giorgi evidencia como a estrutura do vivido revela uma coerência fenomenológica: o sujeito reconhece, no gesto de ensinar, uma forma autêntica de se expressar e de se relacionar com o outro. O ensino, portanto, é mais que ocupação: é forma de existir.

Ao relacionar a prática docente com as artes marciais e com a influência da mãe, o professor revela um sentido sobre o ensinar, vivenciado tanto no corpo quanto na história afetiva. Fenomenologicamente, trata-se de um sujeito que experiencia o ensino como dimensão ontológica, como algo que perpassa diversas dimensões da sua existência, do âmbito familiar e corporal. Aqui, o ensino não se apresenta apenas como profissão, mas como modo de relação com o outro, como gesto de cuidado, disciplina e formação. Com isso, a sensibilidade de Theo em acessar conteúdos de quando ensinava karatê, e associá-los à sua docência universitária, revela que o ensinar estava integrado ao modo de ser do professor – uma expressão de si para o outro.

Da mesma forma que o tornar-se professor aparece para alguns docentes entrevistados como algo planejado, experienciado antes mesmo de se reconhecer no chão da sala de aula, na

universidade, existem também professores que assumem a crença de que foram escolhidos pela docência, e que sua experiência se põe marcada por eventualidades, mas que determinaram uma relação estreita entre si e a profissão professor. Isso acontece com Noah neste trecho:

Eu concluí em 1997, e eu sempre, desde que eu entrei na Psicologia, eu queria trabalhar na área da educação, isso aí era uma coisa que estava muito clara para mim. Mas eu não, não era... a ideia não era ser professor, eu queria ser psicólogo escolar, só que era uma coisa bem complicada na época.

E aí, durante a graduação, sempre eu ficava falando isso, que eu queria trabalhar com educação, que eu queria trabalhar com educação... E eu era terceiro semestre, quando surgiu a possibilidade de eu ensinar para umas turmas de magistério, numa escola particular em Santo Amaro da Purificação. Eu morava em Salvador. E aí, eu fui ensinar. Para mim, foi bem interessante, foi a minha primeira experiência em sala de aula, foi legal (Noah, 2024).

A primeira experiência em sala de aula, ainda na graduação e fora da capital onde morava, marca não apenas uma oportunidade profissional, mas também um ponto de inflexão subjetiva, em que o sujeito vivencia, pela primeira vez, o “estar no lugar do professor”. A naturalidade com que Noah aceita o convite para ensinar, mesmo sem a intenção inicial de ser docente, indica abertura para a experiência e curiosidade, que favorece a construção de novos sentidos para sua caminhada.

Bondía (2002) define essa situação como uma *experiência no sentido pleno*, ou seja, algo que nos acontece e nos transforma. A formação docente se relaciona menos a adquirir competências e mais a ser afetado, se deixar tocar e atribuir sentido ao vivido. A primeira experiência docente de Noah, descrita como “legal” e “interessante”, é permeada por um tom de surpresa e descoberta, revelando o caráter de *epoché* fenomenológica – uma suspensão provisória de julgamentos prévios, que permite que a experiência se apresente em sua novidade e singularidade.

Esse estranhamento inicial, diante da prática do ensino, revela, segundo Giorgi (2009), um momento de transição, em que o vivido começa a se configurar como um fenômeno significativo, capaz de transformar a percepção de si e do mundo. Sua experiência inicial, acolhida e vivenciada com o entusiasmo, foi solo fértil para o florescimento da identificação com o campo de docência. Dessa forma, Nóvoa (1992) reflete sobre a importância das narrativas e vivências singulares na construção da profissionalidade docente, entendida como um processo subjetivo, contínuo e situado.

Quando perguntado sobre experiências prévias em sala de aula, o professor responde: “Não tinha, aí eu fui lançado, né? Então, é isso que eu digo, na minha cabeça, à docência me escolheu, sabe? As coisas aconteceram para que eu fosse professor, como eu disse a você, não era essa a minha pretensão, de ser professor” (Noah, 2024). Esse trecho é marcado por uma

forte elaboração dos processos de subjetivação, experienciado pela transição de um início caracterizado pela insegurança e casualidade para uma percepção mais simbólica e afetiva do próprio percurso. Ao dizer “a docência me escolheu”, Noah atribui um sentido de abertura à própria história, o que revela um processo de identificação em fluxo com o papel de professor, ainda que este não tenha sido o plano original.

O mundo-da-vida é o pano de fundo tácito das experiências cotidianas, construído pelas intenções, pelos valores e pelos sentidos sedimentados. Nesse horizonte, o projeto inicial de Noah não incluía a docência; entretanto, o modo como a realidade se apresentou – por meio de uma inserção inesperada no espaço educativo – provocou uma suspensão (*epoché*) dos significados anteriores, permitindo que a docência emergisse como nova possibilidade de ser-no-mundo.

O uso da expressão “a docência me escolheu” indica uma reinterpretação existencial do vivido, na qual o sujeito reconhece que o percurso foi conduzido por forças que escaparam à sua intenção original. Esse movimento de reconhecimento posterior é característico do processo de *retenção-reflexão*, descrito por Husserl (2008): a experiência, ao ser rememorada, ganha novos contornos de sentido e se insere na narrativa identitária como um marco fundador. Esse acontecimento, interpretado por Noah como um “lançamento” à docência, pode ser compreendido à luz da fenomenologia como uma experiência afetiva e fundante, que revela a abertura do sujeito ao mundo.

Quando o professor apresenta a reinterpretação de experiências passadas, voltando às coisas mesmas, bem como trazendo a sua interpretação da vivência, existe aqui uma noção de que “as coisas aconteceram” para levá-lo até ali. Dessa forma, revela que o professor passou a compreender um fio condutor em sua caminhada, mesmo que no início ela tenha parecido desconexa ou acidental. Com isso, narrar essa experiência inicial fortalece o sentimento de autenticidade e propósito, de modo a ajudar a sustentar a permanência na docência, mesmo diante das dificuldades.

O “lançamento” inesperado tornou-se, com o tempo, uma espécie de escolha assumida, ainda que inicialmente não tenha sido consciente. Nesse cenário, analisamos que o tom de surpresa e aceitação que atravessa a fala de Noah revela um deslocamento: da expectativa à abertura, da intenção original à experiência vivida. Essa docência que “aconteceu” adquire, retrospectivamente, um sentido de chamado, como se houvesse uma intencionalidade latente que só pôde se manifestar através da vivência. Assim, o fenômeno da escolha – ou melhor, da *escolha inversa* – revela uma subjetividade docente que não foi planejada, mas incorporada, ressignificada e assumida.

Na perspectiva da fenomenologia empírica, esse relato exemplifica como a experiência vivida não é mero reflexo de uma decisão racional, mas uma construção dinâmica que envolve afetos, contextos e temporalidades. A trajetória de Noah evidencia que, muitas vezes, a profissionalidade docente se inaugura em espaços de imprevisto, em que o sujeito, ao ser lançado, encontra-se e se constitui como professor.

Reconhecer as potências em cada discurso aqui apresentado requer uma sensibilidade em compreender que cada caminhada docente é atravessada por diferentes contextos e realidades, e que não existe um caminho único nas trajetórias docentes. A fenomenologia nos ensina que não há uma essência universal da docência, mas múltiplas experiências vividas que ganham sentido na relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

Diferente dos outros professores, que tiveram seus percursos marcados por experiências iniciais fora do campo de docência universitária, aqui encontramos um espaço para grifar a relevância do estágio docente presente nos programas de mestrado e doutorado como parte integrante do processo formativo docente do ensino superior.

Como eu tinha feito mestrado, doutorado, sempre ficava aquele desejo ali de fazer um concurso para professor. Eu não cheguei a ensinar por muito tempo na graduação. Minha experiência antes desse último concurso foi com os estágios de docência. No mestrado e em doutorado a gente tem o estágio, né? Que é o tirocínio docente. Essa foi a minha primeira experiência no tirocínio (Maya, 2024).

Com base no relato acima, temos que a professora revela uma motivação interna conectada ao percurso acadêmico, no qual o desejo de atuar como docente universitária não é apenas uma escolha racional, mas um anseio que amadurece junto com a vivência acadêmica. A experiência com estágios de docência parece ter pavimentado esse desejo, mesmo que ainda houvesse certa insegurança ou falta de vivência prática plena no ensino superior.

Maya vivenciou o tirocínio docente como o marco inicial de sua experiência no ensino, conferindo a ele um valor formativo. Essa lembrança indica o início de um contato concreto com a prática pedagógica, despertando uma consciência mais clara do papel docente. Aqui, o fenômeno da iniciação à docência universitária emerge *dentro* do próprio percurso acadêmico-formativo, especificamente nos espaços instituídos do mestrado e doutorado.

Tal como propõe Giorgi (2009), trata-se de descrever e interpretar os significados que se revelam na consciência do sujeito em sua vivência intencional da experiência. Em termos fenomenológicos, isso indica que a vivência da docência está, desde o início, vinculada à reflexividade própria da vida universitária, sendo constituída como uma *experiência de si* em meio ao exercício profissional. Dessa forma, ao nomear o estágio como “minha primeira experiência”, Maya atribui a ele um valor iniciático, conferindo-lhe o status de marco

existencial.

Nesse contexto, a professora legitima a formação acadêmica como necessária para a identidade de professor:

E aí, como eu tinha feito mestrado e doutorado, a gente faz mestrado pra ser professor, pra ser pesquisador. E aí, eu ficava com aquela sensação, assim, de que faltava alguma coisa, que eu ainda queria ir pra aquele lado, mas sempre dividida, se eu continuava tentando ou não.

Aí eu achava também que eu não ia passar em concurso pra professor justamente por conta dessa experiência que eu não tinha. Eu tinha dado aula só nos tirocínios, do mestrado e doutorado, e pegava bloco aula de pós-graduação, que às vezes as pessoas me convidavam. Como era em bloco, em dois meses dava todas as aulas, eu pegava só esses blocos aulas, assim, de pós (Maya, 2024).

A participante relata sua consciência da inexperiência para atuação docente. Além disso, reconhece que sua experiência se limita aos estágios obrigatórios do mestrado e doutorado, além de convites pontuais para ministrar blocos de aulas em cursos de pós-graduação. A primeira parte da fala já aponta para um *sentido intencional evidente*: a realização do mestrado e do doutorado é vivida com a expectativa de se tornar professora e pesquisadora. Nesse caso, a experiência de formação acadêmica é um projeto de vida. Essa orientação do eu para o futuro – “ainda queria ir pra aquele lado” – ilustra, na esteira de Husserl, a natureza *projetiva da consciência*, que se volta ao porvir como forma de realização de um sentido existencial. O sujeito forma-se para ser alguém que ainda não é plenamente, mas que deseja ser.

Esses sentimentos da professora, de não pertencimento e de dúvida sobre a própria competência, podem ser interpretados à luz da reflexão de Masetto (1998), no momento em que o autor observa que muitos docentes ingressam na docência universitária a partir de sua titulação e do seu domínio de conteúdo, mas sentem-se inseguros por não terem desenvolvido as competências pedagógicas necessárias ao ensino superior. Segundo o autor, a ausência da formação específica para a docência pode gerar sentimentos de inadequação, o que, muitas vezes, cria dúvidas sobre a eficácia e o pertencimento.

Essa reflexão corrobora e aprofunda o fenômeno vivido por Maya, ou seja, da percepção de não estar preparada para o ingresso como docente no curso superior. Essa percepção alimenta dúvidas sobre sua legitimidade no papel docente, experienciando seu início profissional como algo desafiador. Com base nisso, ela explicita:

Aí o início, pra mim, foi bem desafiador, justamente por não ser egressa do ensino. As pessoas, os outros colegas, normalmente já ensinavam, já ensinavam em outra faculdade como substituto, ou em outras faculdades privadas aqui de Feira. E o meu caso era totalmente diferente, só eu não tinha vindo do ensino, que eu só tava trabalhando, só estava trabalhando no Corpo de Bombeiros, na parte administrativa, e trabalhando como enfermeira na Vigilância e Saúde do Trabalhador. Então, pra mim foi um desafio fazer as

aulas, né, porque eu tive que preparar todas as aulas, eu não tinha aulas prontas (Maya, 2024).

A fala de Maya revela um momento de *irrupção existencial* que marca o início de sua trajetória docente: a entrada no ensino superior ocorre não como continuidade de uma prática anterior, mas como uma *ruptura com a experiência profissional vivida até então*, situada em outros campos – Corpo de Bombeiros e vigilância em saúde. Nessa medida, a docência aparece como um novo horizonte de sentido que exige reconfigurações significativas do eu.

A partir da metodologia empírico-fenomenológica de Giorgi (2009), a experiência vivida por Maya pode ser compreendida como um fenômeno marcado por uma *consciência de deslocamento*: ela se percebe em uma posição de exceção entre os pares, pois, diferentemente dos demais docentes, “não vinha do ensino”. Nóvoa (1995) reforça esse entendimento ao argumentar que a identidade profissional docente se constitui na articulação entre a formação, a prática e a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, cabe destacar que a professora valoriza as competências teóricas e a experiência prática como qualificadores da profissionalidade docente. Logo, como está no momento inicial da profissão, sente-se desafiada, como relata a seguir:

Então, no início foi bem desafiador, vontade de ir embora e voltar pro que eu tava, que eu tive que pedir pra sair, sendo bem sincera. Mas ao mesmo tempo eu ficava esperançosa, de que, por ser algo novo, eu iria dar conta, que eu já tive essa experiência antes, né, que era só recuperar o conhecimento que eu já tinha. ‘Não, você é enfermeira’, eu colocava na minha cabeça. ‘Não, você já atuou em vários campos, em vários âmbitos, você só precisa resgatar o conhecimento que você já sabe e passar pros seus alunos’ (Maya, 2024).

A experiência narrada por Maya demonstra uma expressão autêntica da vivência da transição entre campos profissionais distintos: do fazer técnico como enfermeira à atuação pedagógica como professora do ensino superior. O sentimento de angústia, explicitado na vontade de desistir e “voltar para o que estava”, revela uma luta interna e significativa. Desse modo, ela expõe o sentimento dúbio de seguir ou parar diante dos obstáculos que trazem a dificuldade em adaptação. Essa experiência de desestabilização inicial, ao mesmo tempo que desafiadora, impulsiona um processo de autorreflexão e reorganização interna.

Segundo Giorgi (2009), o método fenomenológico busca descrever as estruturas essenciais das vivências subjetivas. No relato de Maya, a essência da experiência docente inicial se revela como um movimento dialético entre a ruptura com o passado profissional e a tentativa de reinscrição desse passado, como fonte de legitimidade no presente. A recorrência à própria identidade anterior – “você é enfermeira” – constitui uma tentativa de ancoragem subjetiva, diante do sentimento de inadequação e incerteza. Trata-se de um gesto de reconstrução simbólica que, conforme Josso (2004), é parte do processo de construção identitária, uma vez

que o sujeito precisa reinterpretar seu passado para sustentar o presente. Valer-se dos conteúdos teóricos e atuações práticas de formação inicial serviram de alicerce para impulsionar sua caminhada.

A preocupação da professora torna-se parte da construção da sua profissionalidade docente. Para Nóvoa (1995), a construção dos processos de identificação docente ocorre no entrelaçamento da biografia com a prática, sendo as experiências iniciais marcadas por contradições, hesitações e reinterpretações. Assim, a tentativa de Maya de afirmar para si mesma “você é enfermeira” revela movimento de reconstrução subjetiva e simbólica, sendo um movimento natural de ancorar-se em sua identidade profissional anterior para começar a desenhar sua profissionalidade docente, mesmo diante do estranhamento e da vulnerabilidade inicial.

A experiência prévia em campos diversos, mesmo que fora do magistério, é ressignificada como bagagem válida para lidar com os novos desafios pedagógicos. Esse fenômeno confirma o que Masetto (1998) observa sobre muitos professores que ingressam no ensino superior por sua formação e seu domínio de conteúdo, mas que, ao não se reconhecerem de imediato como docentes, vivenciam um sentimento de insegurança e dúvida sobre sua legitimidade nesse novo espaço de atuação.

Portanto, o ingresso na docência universitária frequentemente é atravessado por ambivalência, descobertas e desafios formativos. Não se configura apenas como um deslocamento técnico, mas como uma experiência existencial e formativa. Ademais, requer um esforço de compreensão acerca do novo papel implicado na nova profissão. Exige também uma reorganização dos seus processos de identificação profissional no campo da docência universitária. Trata-se, de fato, de uma transição, de modo que aprender a ser professor faz parte da construção da profissionalidade docente. Nesse sentido, vale apresentar a fala de Clara: “Esse ano, então, eu entrei como docente do curso de medicina da Universidade Estadual de Feira, que também é PBL. E agora, eu estou aprendendo a ser professora, eu acho” (Clara, 2024).

A expressão “eu estou aprendendo a ser professora, eu acho” indica, de forma sensível e honesta, que o processo de constituição da profissionalidade docente ainda está em construção. Médica de formação inicial, a professora se mostra elaborando seu fazer e saber docente neste novo campo profissional. Como destaca Husserl (2006), a intencionalidade da consciência que se volta para um objeto ainda não totalmente apreendido, mas que já se anuncia como horizonte possível de realização, se pode apreender no relato de Clara.

Como explicita Josso (2004), reconhecer-se como “aprendiz de si mesmo” é uma atitude formativa profunda, haja vista que representa uma abertura essencial para a formação ao longo

da vida, assim como a disposição reflexiva para ressignificar experiências e fortalecer processos de identificação. A afirmação “estou aprendendo a ser professora” carrega um profundo significado de reconhecimento do processo, assumindo que o ensinar não é um lugar de chegada, mas uma travessia contínua.

Temos, então, essa abertura ao não saber, intensificada pela expressão “eu acho”, que mostra humildade existencial, própria de quem está em movimento, em escuta e em formação. Assim, esse momento não é vivido como mera adaptação técnica, mas como uma reconfiguração subjetiva, que desafia, desestabiliza e potencializa seus processos de identificação docente. Ainda, Clara ressalta:

E começou, na verdade, logo quando eu retornei, que ainda tava terminando o meu mestrado, abriu o edital da UEFS que eu me inscrevi, mas tava naquela correria, término de mestrado, aí eu não fiz a prova. Mas ainda tinha aquele desejo, será que é o que eu quero? Será que eu vou gostar? E aí, o ano passado, abriu o edital novamente, e abriu com vaga pra pediatria, que é a minha área, aí eu falei: ‘Vou tentar, eu acho que é uma área que eu gosto e eu acho que eu vou me sentir bem nesse lugar’ (Clara, 2024).

Nesse trecho, emerge a posição marcada por tensão entre o desejo e a dúvida: “Será que é o que eu quero? Será que eu vou gostar?”. Essa dúvida e o desejo por se aventurar no desconhecido acompanham Clara no processo inicial de tornar-se professora. Essa hesitação manifesta oscilação existencial, característica dos momentos de transição e abertura para novas formas de ser no mundo.

Clara nos apresenta esse mundo tal como ela o experiencia: o edital aparece como um marco concreto da oportunidade, mas o que está em jogo é algo mais profundo – a busca por um lugar em que ela possa se sentir bem, reconhecer-se e atuar de forma autêntica. Quando a vaga ofertada coincide com sua área de formação – a pediatria –, tem-se um ponto de ancoragem subjetiva, proporcionando uma base de segurança, a partir da qual ela se autoriza a experimentar a docência. Esse movimento é coerente com a noção de Tardif (2002), para quem o saber docente se constrói por meio da mobilização de saberes experienciais e da trajetória pessoal-profissional dos professores.

O sentimento de pertencimento à área de atuação prática aparece como uma das principais motivações para ingressar na carreira docente. Quando Clara afirma que acha que irá se “sentir bem nesse lugar,” não é apenas uma expectativa racional, mas uma abertura existencial ao mundo, que dá início a uma construção de sentido na jornada da docente. Assim, a experiência é vivida como um movimento de aproximação e reconhecimento de um lugar possível para si, um espaço de ser e de tornar-se professora. “O sentido não se reduz ao pensamento claro e distinto, mas se mostra nas vivências, nos sentimentos, nos desejos e nas

possibilidades que o sujeito vai reconhecendo em sua existência” (Critelli, 2006, p. 50). Diante disso, Clara continua:

E aí, esse ano, fui chamada no concurso. Tá sendo, assim, muito bom. No início, a gente tem um pouco de dificuldade de entender a parte organizacional. Ainda tô nessa parte de como funciona toda a estrutura de uma universidade estadual, porque a gente vive essa estrutura de universidade, mas como alunos, sem entender todas as outras partes burocráticas e divisões. Então, ainda tô nesse processo de entender, que eu não tô achando muito fácil. Mas, em compensação, eu acho que o contato com os alunos, eu acho que tá equilibrando isso. Então, é muito bom (Clara, 2024).

Na fala da participante emerge uma vivência de transição e deslocamento existencial entre dois mundos: o da estudante e o da professora. Sua descrição, marcada por expressões como “a gente vive essa estrutura de universidade, mas como alunos” (Clara, 2024), indica uma mudança de perspectiva no modo de estar no mundo universitário – da posição de aluna, que experimenta a universidade de forma parcial, à condição de docente, que precisa compreendê-la em sua totalidade organizacional e burocrática. Trata-se, então, de uma mudança de *posição intencional de consciência* (Husserl, 2008), que requer um redirecionamento de foco e de sentido.

Nesse contexto, quando a professora relata estar se adaptando à estrutura organizacional da universidade, remete à concepção de Tardif (2002) sobre a cultura profissional e seus impactos sobre o fazer docente. O mesmo autor nos ajuda a compreender que o ingresso na docência superior não é apenas um ato individual, mas uma inserção numa comunidade de práticas, valores e saberes compartilhados. A dificuldade de compreender a estrutura institucional pode ser vista, portanto, como um estranhamento diante da cultura profissional ainda desconhecida – composta de códigos tácitos, normas não escritas e formas específicas de interação.

Posto isso, salientamos que Clara reconhece as dificuldades de adaptação ao novo ambiente, sentindo que o processo de compreensão das dinâmicas e estruturas internas da universidade é desafiador e demorado. Entretanto, o fato de nomear as dificuldades demonstra já estar em processo de apropriação dessa nova cultura, mesmo que ainda tateando seus contornos.

No entanto, é justamente no contato com os estudantes que Clara encontra um ponto de equilíbrio e sustentação. Ao afirmar que essa relação “está equilibrando isso”, evidencia-se que o vínculo humano-pedagógico se torna uma âncora de sentido. O contato com os alunos parece constituir uma vivência significativa que reafirma o sentido de seu estar ali, bem como ressoa como um espaço de familiaridade e realização, mesmo diante da instabilidade provocada pelas

exigências institucionais. Trata-se de uma *experiência de sentido vivido* (Erlebnis) que confere à docência um valor existencial imediato, o que, segundo Husserl (1992), constitui o núcleo da formação da identidade intencional do sujeito.

Ao longo desta seção, emergiram vozes singulares que, em sua pluralidade, desenharam um campo de sentido comum: o da travessia para o tornar-se professor universitário. Cada depoente revelou, a seu modo, a complexidade existencial dessa experiência – marcada por deslocamentos, rupturas, (re)descobertas, afetos e tensões.

Estela nos fala de um despertar que dá sentido ao percurso e ao fazer docente, não como ponto de chegada, mas como vir a ser contínuo. Com Iris, observamos um processo de familiarização com o novo espaço universitário que provoca transformações internas e reposicionamentos identitários. Theo, por sua vez, expressa o desafio de habitar esse novo lugar da docência, a partir da ausência de formação pedagógica, tensionando saberes técnicos e o exercício relacional com os estudantes.

Noah explicita que a vivência docente ganha forma na relação com os discentes, enquanto a carência de referenciais institucionais e formativos demonstra o caráter desamparado da iniciação no magistério superior. Maya, ainda, revela o esforço de construir-se professora a partir do não lugar do ensino anterior, mobilizando coragem para elaborar sua própria prática. Já Clara expõe que o contato com os estudantes aparece como sustentáculo de sentido, diante da dificuldade de compreender o funcionamento estrutural da universidade.

Esses relatos, atravessados por diferentes afetos e expectativas, permitem entrever uma fenomenologia da docência em sua gênese: um processo que não se dá de forma definitiva e acabada, mas na relação entre o já vivido e o por vir. O que se revela aqui é uma docência em estado de fluxo, em que a identidade profissional é constantemente gestada no entrelaçamento entre experiência e reflexão, entre ação e afetação, entre o saber instituído e partilhado e o vivido em primeira pessoa, perspectivado.

Nesse movimento de habitar e se deixar habitar pela docência, compreendemos o que Nóvoa (1995, p. 25) expressa ao afirmar: “não se nasce professor, torna-se professor. A identidade profissional constrói-se a partir de um trabalho permanente de formação”. A constituição do ser-professor não é um ponto fixo, mas um devir que se enraíza nas experiências cotidianas e se reinventa nas relações que se estabelecem com os outros e com o mundo. Em consonância, Critelli (2006, p. 78) nos lembra que “tornar-se professor é entrar no jogo dos sentidos: deixar-se afetar, abrir-se ao encontro com o outro, e habitar um modo de ser no mundo que se constrói no vivido”.

Nesse processo, cabe destacar que os processos de identificação docente se constituem, ao longo do tempo, pelas construções e desconstruções que emergem da experiência. A docência, como modo de ser-no-mundo, não se configura como território já dado, mas como travessia, em que se criam sentidos, vínculos e pertencas. Nesta seção, portanto, não encontramos professores que se reconheçam completamente formados, mas sujeitos em formação – em um percurso em que o vivido assume centralidade na construção de uma profissionalidade encarnada, situada e relacional. O tornar-se professor universitário, revelado aqui em sua densidade fenomenológica, mostra-se como um processo de enraizamento identitário tecido nos pequenos gestos, nas dúvidas, nos encontros e nas ressonâncias do cotidiano.

Diante de todos esses relatos apresentados em momentos de intencionalidade em direção ao vivido, considero que a beleza em se tornar professor está justamente no inacabado, no contínuo. Ao acolher essas vozes, suas inquietações e descobertas, também me reconheço nesse movimento. Como quem caminha sobre a própria sombra, percebo que minhas pegadas se misturam às dos que entrevistei, porque também sou professora em devir, habitada por dúvidas, encantamentos e reconstruções.

Não estou fora do campo que analiso; pelo contrário, sou atravessada por ele. A escuta dos outros tornou-se, para mim, espelho e janela: espelho, porque devolve a imagem móvel da minha própria experiência; janela, porque me convida a ver mais longe, a desnaturalizar e a compreender o que antes parecia disperso ou calado. Ao escrever esta seção, também fui sendo escrita – e talvez essa seja uma das maiores potências da pesquisa que se abre à vida: permitir que nela pesquisadora e tema se entrelacem, num gesto ético e existencial de presença, entrega e sentido.

8 EXPERIÊNCIA E CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

O professor, enquanto sujeito da experiência, ao refletir sobre o vivido e narrá-lo, produz sentido sobre si mesmo. Essa dinâmica nos conduz à compreensão da autoformação presente nas caminhadas docentes aqui analisadas. Conforme Pineau (2004), a autoformação configura-se como um processo em que o indivíduo se constitui a partir da articulação entre experiências de vida, dos saberes adquiridos e dos significados que atribui a esses elementos. Nessa perspectiva, a formação se torna um processo contínuo de subjetivação, em que o sujeito se constrói, ao mesmo tempo em que se conhece e se transforma.

No campo da docência, especialmente no ensino superior, esse processo de subjetivação torna-se fundante, pois o professor não apenas transmite saberes, mas também se constitui como profissional, a partir da reflexão sobre sua prática e formação. Os processos de identificação docente se constroem justamente nesse movimento de narrar, refletir e ressignificar a própria trajetória. Nesse sentido, Fornari (2009) apresenta justamente a compreensão da formação como um processo permanente, que envolve descobertas, rupturas e a construção dos afetos presentes na subjetividade e intersubjetividade, em que cada sujeito é professor sendo.

Essa seção é o espaço dedicado à reflexão dos docentes participantes da pesquisa sobre sua formação, trazendo suas inquietações, recordações e a caminhada que trilharam na construção da sua profissionalidade docente. Diante disso, ressaltamos a fala de Estela: “Na minha experiência, sim, eu diria que todos os dias é dia de mudar, de melhorar. Você nunca é bom o suficiente na área da educação. A gente sempre tem que estar aprendendo, reaprendendo, aprendendo, reaprendendo o tempo todo, entendeu?” (Estela, 2024).

A professora Estela apresenta uma experiência da docência profundamente vinculada à ideia de crescimento contínuo e abertura a mudanças – características essenciais do investimento na profissionalidade docente. A repetição das palavras “aprender” e “reaprender” elucida um compromisso existencial com a formação permanente, reconhecendo que a educação não oferece um ponto final de chegada, mas sim um percurso inacabado e contínuo. Essa postura expressa uma disposição ética de não se acomodar diante das complexidades do ensinar e aprender.

Sob a ótica da fenomenologia empírica proposta por Giorgi (2009), esse testemunho pode ser compreendido como expressão de um vivenciar intencional que se projeta no tempo, em direção a um vir-a-ser. A professora se percebe em constante transformação, assumindo-se como sujeito da experiência e da reflexão, produzindo sentidos sobre si mesma à medida que narra e significa sua trajetória.

Tal postura concretiza o que Gaeta e Masetto (2013) descrevem como uma das competências pedagógicas fundamentais do professor universitário: o compromisso em investir não apenas nos conteúdos teóricos da docência, mas também em sua própria formação.

E eu acho que o professor precisa estar atento e atualizado com o que o estudante gosta. O estudante de hoje não é o estudante do passado. Então, e se a gente não se aproxima dele, ele se desinteressa.

Eu acho que no planejamento pedagógico que a gente faz todo semestre, ou todo ano, pelo menos, deveria haver uma capacitação para o uso das tecnologias na aplicação, porque é uma realidade e a gente não pode fugir dessa realidade (Iris, 2024).

Neste trecho, a professora reforça o pensamento de Masetto (2003) sobre a importância de o professor investir em competências pedagógicas alinhadas à realidade do estudante, ao expressar uma visão sensível à relevância da relação entre professor e aluno ao longo do tempo. Reconhece-se, em sua fala, que os estudantes atuais possuem perfis, necessidades e expectativas significativamente diferentes daqueles do passado, o que demanda do docente uma postura atenta e flexível diante dos novos contextos educativos. Assim, Iris demonstra interesse e disponibilidade em comprometer-se com o papel docente frente a este novo perfil de estudante, compreendendo que a conexão significativa entre ensino e aprendizagem exige mais do que a tarefa de transmissão de conteúdo.

Quando Iris afirma que “o estudante de hoje não é o estudante do passado” (Iris, 2024), evidencia-se um reconhecimento experiencial das transformações sociais e culturais que atravessam o campo da educação superior, o que afeta, inevitavelmente, a maneira como os estudantes pensam, interagem e aprendem. Trata-se de uma constatação que, à luz da fenomenologia empírica, revela uma mudança na atitude intencional da professora diante do outro: o estudante. A experiência vivida e expressa em sua fala indica que ensinar não é apenas ofertar conteúdos, mas colocar-se em relação com um mundo vivido que se altera continuamente.

Tendo isso em vista, ecoamos o pensamento de Tardif (2002). O autor defende que essa percepção docente reitera que os saberes docentes não são estáticos, mas social e historicamente situados, exigindo, portanto, do professor a capacidade de adaptação contínua às novas exigências formativas. Ao identificar essa transformação no perfil discente, a professora Iris revela uma vivência pedagógica marcada por flexibilidade e disposição para ressignificar sua prática, alinhando-se ao que Cunha (2013) aponta como característica do docente universitário comprometido com o tempo presente: a capacidade de ser inovador e flexível ao assumir o desafio da docência no ensino superior.

Essa postura é ainda mais evidente quando Iris expressa o desejo de que o planejamento

pedagógico institucional incluía capacitação para o uso de tecnologias, reconhecendo que “é uma realidade e a gente não pode fugir dessa realidade”. Essa fala pode ser compreendida, sob a perspectiva da fenomenologia empírica de Giorgi (2009), como uma manifestação da experiência vivida, em que o sentido da docência se constitui no entrelaçamento entre o mundo vivido pelos estudantes e a prática pedagógica do professor.

Trata-se de um movimento intencional de abertura ao presente, no qual a tecnologia deixa de ser um apêndice técnico e passa a ser parte integrante do mundo da vida, no qual o ensino acontece. A redução fenomenológica proposta por Husserl (1989) permite compreender essa atitude como um esforço do professor em suspender preconceitos e automatismos, para acolher o dado da experiência: os modos como o ensino se reinventa na cultura digital contemporânea.

O caminho da profissionalidade docente, nesse cenário, mostra-se como processo contínuo, marcado por ações, reflexões e deslocamentos internos em direção a um modo de ser docente que responde às exigências éticas e pedagógicas do seu tempo. Refletir sobre a relação com os estudantes, sobre os recursos metodológicos utilizados e sobre a própria postura profissional constitui-se como um marco relevante para consolidação de uma docência mais sensível e implicada.

Nessa perspectiva, Cunha (2013) ressalta que o professor que reflete sobre sua prática desenvolve competências mais alinhadas às necessidades dos estudantes e mais flexível frente às exigências do ensino superior. Soares (2009), por sua vez, lembra que essa reflexão não se restringe à técnica, mas abarca uma dimensão ética e formativa, contribuindo para uma prática pedagógica que se compromete com a transformação social.

A vivência narrada por Iris, portanto, traduz esse movimento de profissionalização em curso, no qual a escuta, a abertura ao novo, a atenção às transformações tecnológicas e a implicação com o outro se entrelaçam como dimensões fundantes da profissionalidade docente. Nesse horizonte, o ser professor não se realiza como uma identidade pronta, mas como uma construção em devir, moldada pela experiência, pela historicidade e pela intencionalidade de quem se compromete a ensinar com sentido.

Então, eu preciso ter postura, eu preciso ter atualização, eu preciso estar me movendo nesse caminho de não deixar as pessoas sem respostas, de não me colocar ali como vulnerável, isso era um ponto que me preocupava de vez em quando. Mas de estar ali de uma forma que eu estivesse confortável, de uma forma que eu estivesse aqui, o que passar, e de uma forma que eu também me colocasse como aprendiz (Theo, 2024).

No depoimento de Theo, emerge uma experiência de docência atravessada por tensões entre autoridade, autenticidade e abertura ao aprendizado. Theo expressa a necessidade de

manter-se atualizado e preparado, elementos que, para ele, compõem o exercício da docência com responsabilidade, e precisam ser vividos com autenticidade e abertura para aprender. Assim sendo, concordamos que se colocar como aprendente no processo formativo é fundante, como argumenta Josso (2004). Por exemplo, a fala de Theo, ao experienciar os sentimentos que o atravessavam nos anos iniciais de sua prática docente, evidencia um movimento de busca por equilíbrio: entre mostrar-se capaz e admitir que ainda está em formação; entre o desejo de não se mostrar vulnerável e o reconhecimento de que a vulnerabilidade faz parte do aprender com o outro.

Sob a ótica da análise fenomenológica empírica, tal experiência aponta para um sujeito que, ao refletir sobre seu vivido, revela as estruturas de sentido que sustentam sua atuação docente. A necessidade de “não deixar as pessoas sem resposta” e de “estar ali de uma forma confortável” é atravessada por um esforço de manter a legitimidade diante dos alunos, sem abandonar sua própria humanidade e incompletude. A intencionalidade do professor, conforme concebido por Husserl (2008), manifesta-se aqui como uma direção de sentido voltada para o outro – o aluno –, mas também para si mesmo, enquanto sujeito em formação contínua.

Essa perspectiva reforça a ideia da docência como um processo formativo contínuo e relacional, que se tece entre o saber, o ser e o aprender com o outro. O professor não busca apenas “dar conta da aula”, deseja estar inteiro nela, comprometido tanto com os conteúdos quanto com a construção de relações pedagógicas significativas. Trata-se, portanto, de uma docência ética e reflexiva, que se constrói na interseção entre o saber, o ser e o aprender juntos.

Mas era uma preocupação sim, aprender métodos, aprender formas de ensino, aprender didática de ensino, mas de fato era uma coisa mais de busca autônoma, porque não tinha no programa, por exemplo, de graduação, de residência. Veio ter no mestrado e veio ter no dia a dia de aprendizado, vamos dizer assim, autônomo ou de busca ativa minha (Theo, 2024).

No depoimento de Theo, ao expor sua preocupação com investimento em recursos metodológicos, emerge a experiência de um docente com sua formação pedagógica e com a aquisição de competências didático-pedagógicas. No entanto, essa preocupação foi acompanhada por uma frustração com a ausência de formação institucional para apoiá-lo nessa jornada. Sua busca autônoma por novos métodos e formas de ensino demonstra a necessidade pessoal de se aprimorar como docente, mesmo diante da ausência de estruturas formais de apoio.

Por outro lado, essa reflexão também evidencia uma crítica indireta ao sistema educacional que, embora prepare os alunos tecnicamente, ainda é frágil no que se refere aos aspectos cruciais da formação pedagógica, como didática, metodologias de ensino e a prática

reflexiva do professor. Estes são conhecimentos que os sujeitos, por necessidade, precisam buscar por conta própria.

Sob a lente da fenomenologia empírica, essa vivência revela a intencionalidade do sujeito na direção de sua própria formação, conforme a perspectiva husserliana. Ao explicitar sua busca ativa e autônoma por aprimoramento, o professor delinea um modo próprio de experienciar o fazer docente – não como dado, mas como construção permanente. Nesse sentido, a ausência de políticas institucionais de formação docente não inibe seu movimento formativo, mas, ao contrário, intensifica um sentimento de responsabilidade pessoal, que se configura como estrutura de sentido de sua prática: formar-se como professor é, antes de tudo, uma escolha ética e reflexiva, diante das carências do próprio sistema. Essa crítica velada às instituições ganha contornos mais explícitos no depoimento a seguir:

Estímulos dos espaços a fazer cursos, eu vejo como muito pouco. As faculdades não nos estimulavam nesse cenário de fazer uma formação, de fato uma formação aprofundada, longitudinal, o que sempre houve foram sim, nos intervalos de semestre, na volta às aulas, aqueles dois ou três dias de cursos, de imersões, de capacitações, voltadas ali para aquela experiência docente daquele local (Theo, 2024).

A fala de Theo revela preocupação com escassos investimentos em sua formação pedagógica contínua. Com isso, Cunha (2013) defende que a formação docente para atuação no ensino superior deve ser compreendida como parte constitutiva das políticas institucionais, parte integrante das políticas públicas, e não como tarefa opcional ou individualizado.

A necessidade de uma formação mais robusta e contínua é algo que o professor evidentemente valoriza, demonstrando preocupação legítima com o desenvolvimento profissional constante. Theo provavelmente sente que o sucesso no ensino depende não apenas de um conhecimento técnico, mas também de um processo contínuo de aperfeiçoamento pedagógico, o que, em sua percepção, não é adequadamente atendido pelas instituições.

Nesse sentido, o vivido de Theo pode ser compreendido como um ato de resistência e de constituição identitária. Desse modo, a partir das categorias fenomenológicas da intersubjetividade e da estrutura do mundo-da-vida, podemos reconhecer que o professor elabora seu ser-docente em diálogo com os contextos e com as ausências institucionais que atravessam sua trajetória. A formação, então, torna-se um campo tensionado entre o que a instituição oferece (ou deixa de oferecer) e o que o sujeito se propõe a buscar, mesmo que por vias autodidatas. Com base nisso, Noah explica:

É a referência que a gente tem. E nisso eu sinto falta de ter, assim, uma orientação mais concreta. A gente acaba lendo meio que de forma autodidática, não é? Sobre sala de aula invertida, metodologias ativas. Eu comprei alguns livros pra ler sobre essas questões. Mas é meio que de uma

forma autodidática. A gente não tem informação pra isso. Mas fazer um curso mais longo... eu sempre tive essa pegada mais autodidata mesmo. Eu corria atrás, estudava e organizava as coisas e ia fazer, então eu sempre trabalhei muito mais como formador. O que eu tive foram as disciplinas do mestrado, disciplinas do doutorado, que me ajudaram bastante nesse sentido (Noah, 2024).

Noah revela uma experiência de enfrentamento do desafio de ensinar sem dispor de formação pedagógica mais sistematizada para atuação na pedagogia universitária. Enfatiza o investimento pessoal em conhecimento pedagógico, a fim de suprir lacunas, muitas vezes permeada por dúvidas, improvisações e inseguranças. O professor recorre à própria experiência como aluno na busca por subsídios teórico-metodológicos que sustentem sua prática. Ao experienciar esse movimento, Noah revela uma atitude que, embora solitária, é ativa e autônoma, revelando compromisso e esforço diante da profissionalização que requer o ensinar.

Noah ainda reconhece a ausência de políticas ou programas de formação continuada que o apoiem nesse processo. Essa ausência é criticada por Josso (2004) quando reflete sobre a formação do professor como um processo de construção contínua, mas que deveria ser apoiado por estruturas institucionais e não apenas pelo esforço autodidata do docente. O autodidatismo de Noah aparece, portanto, como uma estratégia de sobrevivência pedagógica, mais do que uma escolha voluntária.

Ao trazer essa experiência, o professor revela que ensinar, para ele, aparece como um processo de constante aprendizagem, permeado por lacunas, desafios e muito esforço pessoal. Noah deseja transformar sua prática, mas reconhece que essa transformação exige muito mais do que boa vontade. Exige estrutura, orientação e formação continuada. A vivência de Noah, portanto, explicita uma tensão fundamental entre a formação desejada e a formação possível, entre o que se espera do docente universitário e o que efetivamente lhe é oferecido.

Nesse intervalo, emerge a figura do professor como sujeito que constrói saberes na ação, que aprende com os próprios limites e que, ao assumir a função de formador, contribui para o processo de profissionalização docente no ensino superior. Tal experiência aponta para a necessidade urgente de políticas institucionais mais robustas que reconheçam e apoiem a docência universitária como práxis reflexiva e em constante devir.

Dando continuidade, Iris afirma:

Então, é como eu te disse, a gente acaba copiando. Bem, aquele professor eu admirava como aluna porque ele tinha um tipo de aula que me interessava. Então, a gente procura imitar esse modelo, não é? Ou se inspirar nesse modelo. Já tem outros que a gente achava bastante chato, que considerava as aulas enfadonhas. Então, a gente diz: 'Esse tipo eu não quero ser'. E aí a gente vai afastando. Mas sinto falta assim, por exemplo, além dessa orientação pedagógica, de outras questões que envolvem, por exemplo (Iris, 2024).

A professora compartilha uma experiência existencial, na qual a constituição de seu ser docente emerge a partir das marcas deixadas por docentes considerados referências na sua trajetória enquanto estudante, tanto modelos inspiradores positivos quanto negativos. A partir da análise fenomenológica, podemos compreender que sua experiência é atravessada por uma intencionalidade formativa que opera mediante a evocação de modelos anteriores. Esses modelos não são simplesmente reproduzidos: são sentidos, selecionados, idealizados ou rejeitados, com base nas vivências subjetivas da professora enquanto estudante.

Masetto (2003) contribui para a compreensão desse fenômeno ao afirmar que a aprendizagem docente, em contextos carentes de formação pedagógica sistematizada e institucionalizada, ocorre em grande parte pela observação e adaptação das práticas de outros docentes. Embora a formação docente também seja construída pela experiência, é importante destacar os limites e perigos do espelhamento, ou seja, a reprodução de modelos. Masetto (2003) argumenta que a imitação funcional pode limitar ou conter a emergência de uma prática pedagógica autêntica, crítica e reflexiva. Pelo contrário, pode produzir ações pedagógicas atravessadas por lacunas formativas, permeadas por escolhas conscientes, mas também por incertezas que denunciam a fragilidade da formação inicial e a necessidade de apoio continuado.

A fala de Iris evidencia, portanto, um desejo de se construir como professora, a partir de referências significativas. Mas também denuncia a falta de um itinerário formativo mais estruturado, que permita ao docente ultrapassar a mera reprodução de modelos e construir, com fundamentação crítica e apoio institucional, um estilo próprio e consistente de ensinar. A narrativa revela o sofrimento silencioso e o esforço criativo de docentes que, em meio às lacunas formativas, buscam sustentar o ofício de ensinar com os recursos que têm, enquanto aguardam ou exigem que as instituições façam a sua parte.

Porque a gente, enquanto aluna, a gente não tem noção de como funcionam esses bastidores dos professores, os bastidores do ensino, tanto de atribuições, né, a quantidade de obrigações que o professor tem, não é só fazer aula. É alimentar sistema, (risos) né, portal, tudo é sistematizado. O professor não só ensinar, não é só ensino, a gente tem que fazer extensão, a gente tem que participar de núcleo de pesquisa por ser uma universidade pública, a gente tem que fazer tudo isso, fazer parte, né, orientar aluno. Então, não é só isso. Quando eu vi aquele mundo de atribuições, que não era só ensinar, como eu fui achando, que era mais ensinar e pesquisa. Então tinha extensão, coisas que eu não fiz na época de graduação, eu não fui extensionista, né, eu só fui bolsista de iniciação científica, que é pesquisa. Então fui, naquele momento que eu entrei logo, eu só fiquei preocupada com o ensino, porque eu tinha que dar aula no outro dia, né, já tinha que estar na sala de aula, já tinha que estar no hospital acompanhando alunos (Maya, 2024).

A professora expressa surpresa e preocupação ao se deparar com a amplitude e a complexidade das funções docentes, que exige muito mais atribuições e responsabilidades do

que ela inicialmente imaginava. Tal revelação gera um sentimento de estranhamento e pressão, pois sua compreensão prévia do papel do professor restringia-se à tarefa de ensinar e à pesquisa. Desse modo, há o sentimento de espanto e de sobrecarga, diante da descoberta de que o docente universitário é convocado a responder múltiplas demandas como as tarefas administrativas, extensionistas, de orientação e de ensino.

São revelados para a docente os bastidores da profissão, bem como a necessidade de adaptação. Esse novo entendimento a coloca em um processo de adaptação e aprendizado constante, já que a maioria das atividades são realizadas pela primeira vez. Seu relato evidencia um processo de adaptação apressada, impulsionado pela necessidade de estar em sala de aula no dia seguinte ao ingresso no cargo, o que evidencia a fragilidade da preparação inicial e o impacto dessa ausência sobre sua segurança profissional.

A profissionalidade docente requer um investimento contínuo com a aprendizagem e o aprimoramento da prática pedagógica. Os docentes, com frequência, cientes das lacunas existentes em sua formação pedagógica universitária, buscam de forma própria recursos para suprir essa falta, seja recorrendo a formações pedagógicas formais ou construindo repertório a partir da atuação prática.

Assim sendo, o significado fenomenológico que emerge desse depoimento está relacionado ao impacto da revelação súbita da complexidade da profissão docente universitária. Isso tendo em vista que a profissional identifica, em sua vivência inicial, uma distância significativa entre o ideal de docência concebido durante sua formação e a realidade efetiva do exercício profissional. Ainda, a constatação de que o trabalho docente vai muito além da sala de aula, envolvendo diversas instâncias de atuação – como pesquisa, extensão, burocracia institucional e orientação discente –, provoca um movimento de reposicionamento frente ao ofício.

Há, nesse processo, a irrupção do fenômeno da consciência da profissionalidade, que emerge não como saber previamente instituído, mas como descoberta no fazer cotidiano. Esse movimento revela um sentido existencial de reorganização subjetiva em face do novo, no qual a professora é levada a ressignificar o que é ser docente. A fala de Maya também ecoa a crítica de García (1999) sobre a invisibilização das dimensões do trabalho pedagógico que extrapolam o ato de ensinar, evidenciando o desafio da profissionalização docente no ensino superior.

Visto isso, reconhecer a importância das formações e legitimar ações tomadas em busca da construção profissional são fatores que caracterizam a profissionalidade docente de maneira significativa. Diante desse contexto, Estela diz:

Também a gente teve aqui um curso muito bom, muito bom, dessa linha de

metodologias ativas, há muito tempo atrás. Eram poucos professores que se desprenderam.

E aí, a gente fez esse curso, esse curso foi muito bom. Ele também desmistificou muitas coisas na nossa cabeça sobre aprendizagem, sobre colocar o aluno como centro desse processo, e não o professor, não o conteúdo, mas o contexto do aluno e as formas de aprendizagem. Então, esse curso me deu um norte muito bom, muito bom mesmo (Estela, 2024).

A professora expressa entusiasmo e valorização em relação à experiência vivida em um curso sobre metodologias ativas, apontando-o como um divisor de águas em sua trajetória docente. Esses investimentos se alinham à perspectiva de Tardif (2009), que defende a importância de se investir no desenvolvimento de competências pedagógicas capazes de responder às demandas complexas do ensino na contemporaneidade.

A ênfase na expressão “foi muito bom” destaca a satisfação e o reconhecimento da importância desse aprendizado. Ao trazer a palavra “norte”, ela reforça a ideia de que o curso forneceu um direcionamento mais explícito para a compreensão e construção de sua prática docente, ampliando sua percepção sobre o papel do professor e do estudante na sala de aula universitária. Além disso, a experiência formativa ganha contornos existenciais ao ser reconhecida como significativa e transformadora, conforme defende Bondía (2002), ao afirmar que há experiência quando o sujeito se envolve de maneira profunda com o que foi vivido, atribuindo sentido e significado ao que vivencia.

A lástima pelos professores que não se dispuseram a participar indica que nem todos os docentes universitários reconhecem suas necessidades formativas. Estela revela, no depoimento que segue, sua valorização pela formação continuada:

Isso acho que me tornou uma pessoa muito melhor e um profissional também muito melhor. Então, isso para mim foi muito bom, porque, primeiro, esse curso me amadureceu muito em termos acadêmicos e pedagógicos. E também, como eu gosto muito de coisas novas, eu tenho um defeito, dizem que é um defeito, mas para mim não é, é uma qualidade. Porque, para cada semestre, eu não consigo fazer as mesmas coisas que eu fazia no semestre passado. Eu sempre estou mudando (Estela, 2024).

Ao revisitar a experiência formativa vivenciada, a professora expressa, de modo sensível, os efeitos transformadores desse percurso, reconhecendo nele um marco em seu amadurecimento acadêmico e pedagógico. Quando diz que a experiência a tornou uma “pessoa muito melhor”, evoca o pensamento de Bondía (2002), ao compreender a experiência como aquilo que nos toca, que nos transforma, marcando-nos de forma profunda.

Tal experiência parece não ter se limitado ao desenvolvimento técnico, mas provocou potente ressignificação nos processos de identificação como docente, principalmente quando experienciou o desejo de investir em sua atuação em sala de aula, através da busca constante por aprimoramento em cada semestre. Ou seja, de maneira profunda, provocou um deslocamento

interno e um reposicionamento em relação à sua prática e à sua identidade docente.

Tardif (2002) possibilita a compreensão dos posicionamentos de Estela, ao afirmar que os saberes docentes não se reduzem aos conhecimentos técnicos ou científicos, embora esses sejam extremamente necessários. O autor defende que os saberes experienciais, vividos no cotidiano profissional, são tão importantes quanto os demais, que geralmente são mais valorizados na hierarquia dos conhecimentos.

Assim sendo, cabe salientar que a profissionalidade docente não envolve apenas dimensões da especialização, considerando também as atitudes e os valores e, portanto, o investimento pessoal. A fala de Noah exemplifica:

Por exemplo, não ter passado por formação pedagógica. Como eu estudava aprendizagem, eu tento traduzir isso. Aquilo que eu estudo, eu tento aplicar em sala de aula. Então, pra mim, isso me beneficiou muito. Então, eu tive que ir pelo caminho da educação, de estudar os livros da área de educação e alguns livros de psicologia de desenvolvimento, e algumas traduções, porque era o que tinha. Mas a minha aprendizagem sempre foi o meu tema preferido. Sempre gostei de estudar sobre aprendizagem (Noah, 2024).

A ausência de formação pedagógica formal não paralisou a trajetória de Noah, pelo contrário, mobilizou um percurso singular de autoformação, guiado pelo propósito de aprendizagem. Ao afirmar que “tenta traduzir” para a sala de aula aquilo que estuda, o professor revela um esforço intencional de articulação entre teoria e prática, ainda que essa construção tenha se dado de maneira autônoma e desvinculada de propostas institucionais de formação.

Esse movimento de busca individual se aproxima dos chamados saberes da experiência, como propõe Tardif (2002). O autor considera que, diante de lacunas no processo formativo formal, o professor recorre às próprias vivências. Mesmo com os desafios, o professor se apropria de conteúdos que considera necessários para compor seus conhecimentos profissionais, recorrendo a livros, traduções e teorias. Dessa maneira, Noah não apenas expande seu repertório, mas também constrói sentidos pessoais e situados para sua atuação docente.

A referida prática de Noah remete à concepção de docência universitária como prática social reflexiva, nos termos de Cunha (1998), em que o professor se constitui pela articulação de múltiplas fontes de saber: a ciência, a experiência e a reflexão crítica. Noah está nesse movimento formativo, indicando a emergência de um docente que se reconhece como autor da sua trajetória, promovendo uma formação contínua e situada no contexto de sua própria prática.

Nesse sentido, o processo descrito por Noah também ressoa na noção de sujeito da própria formação, conforme propõe Nóvoa (1992), ao destacar que o professor também é responsável por sua profissionalidade, através de seu investimento pessoal na profissão. Para o

autor, investir em leituras também representa um ato investimento em processos de profissionalização docente. Theo (2024) diz: “Desde a faculdade também, eu me aproximei muito da leitura de Paulo Freire, porque nesse campo da saúde coletiva, da educação popular em saúde, tudo isso, a gente tem muita leitura de Paulo Freire. Então, *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia*, excelente”.

Com base nisso, vale explicitar que a trajetória formativa de Theo revela uma conexão precoce e significativa, desenvolvida ainda na graduação, com a obra de Paulo Freire. Explicita, ainda, a construção de seus processos de identificação ancorados em valores freirianos, como o respeito ao saber do outro, a autonomia, o diálogo e a práxis transformadora. Paulo Freire, nesse contexto, não é apenas uma referência teórica, mas uma influência ética e política que molda a forma como o sujeito compreende a educação, não como transferência de conhecimento, mas como ato de libertação.

Sob a perspectiva da fenomenologia empírico-fenomenológica de Giorgi (2009), essa fala deve ser compreendida como uma expressão do vivido (*Erlebnis*), no qual se manifestam os sentidos que o fenômeno “formação docente” assume para o sujeito. No depoimento de Theo, a essência que se destaca é a constituição da identidade docente a partir de um engajamento ético e político com os princípios freirianos. Este núcleo de significado emerge não como mera escolha racional ou adesão teórica, mas como vivência existencial marcada por valores como a autonomia, o respeito ao saber do outro, o diálogo e a práxis.

Paulo Freire, nessa perspectiva, não é apenas uma referência intelectual: ele constitui o horizonte no qual Theo interpreta e significa a própria prática educativa. Nesse sentido, Giorgi (2009) propõe que o pesquisador, ao realizar a análise, deve manter uma atitude fenomenológica, ou seja, abrir-se ao modo como o fenômeno aparece à consciência do sujeito. Assim, ao dizer que essas leituras foram “excelentes”, Theo não apenas qualifica um conteúdo, mas revela uma vivência de afetação, compreensão e reorientação existencial que se inscreve em sua trajetória como docente.

Bom, obviamente eu vindo de um bacharelado, isso não é objeto ali muito grande na formação da graduação, nem na residência. A residência não forma docentes, a residência forma profissão mesmo, enfim. Porém, essas minhas leituras de visão política, minha visão de mundo, eu sempre buscava essas leituras complementares. Agora no mestrado, a gente teve uma experiência de uma disciplina de didática, onde eu pude me aprofundar mais nos conhecimentos voltados para a metodologia de ensino, etc. (Theo, 2024).

O depoimento de Theo revela o investimento em leituras que pavimentaram sua formação docente, uma vez que sua formação de origem – o bacharelado e a residência – não ofereceu conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido, sua fala pode ser compreendida, à luz da

fenomenologia empírico-fenomenológica de Giorgi (2009), como uma expressão vivida (Erlebnis) daquilo que se revela à sua consciência no processo de construção da identidade docente. A fala do professor expressa, ainda, um movimento de construção intencional de sua profissionalidade docente, que não se deu prioritariamente por escolhas próprias.

Como aponta Josso (2004) ao enfatizar as experiências de vida na composição da formação, a formação não se circunscreve unicamente em espaços institucionais. Assim, dá ênfase às experiências dos sujeitos na produção de sentidos, para a construção da identidade docente. O depoimento de Theo, por sua vez, manifesta consciência crítica sobre os limites da formação tradicional em relação ao preparo para a docência.

Além disso, indica que, mesmo sem ter sido formalmente preparado para a docência, investiu em caminhos alternativos. Inicialmente, isso aconteceu de forma autônoma, sendo motivado por sua visão política e de mundo e, posteriormente, aproveitando a oportunidade de aprofundamento da formação que o mestrado lhe proporcionou através da disciplina de didática, de modo a evidenciar a relevância das disciplinas de estágio docente como contribuintes no processo formativo do docente do ensino superior.

A jornada de Theo acerca de sua profissionalidade docente revela um processo formativo intencional, que, embora não tenha tido acesso aos conhecimentos pedagógicos na graduação, constituiu-se por meio de escolhas pessoais, leituras e experiências no chão da sala de aula, incluindo espelhar-se em docentes que considerou relevantes para sua formação. O que se mostra neste depoimento é um projeto docente que se constrói no entrelaçamento entre experiências vividas, reflexões críticas e valores éticos que orientam o ser-professor.

Nesse sentido, a docência é assumida não como técnica, mas como prática existencial e política, profundamente conectada com a vida, com o outro e com o compromisso de transformação social.

E Como professores sempre foram grandes referências para mim, eu conversava muito com pessoas mais experientes, eu pedia orientação, eu pedia dicas, eu pedia material, eu pedia para que me ensinasse o método. Então, toda essa coisa que tem nos acompanhado agora de metodologias ativas, de sala de aula invertida, de jogos, de várias outras denominações, isso sempre batia a porta, porque a cada momento de fim de semestre, início de semestre, vinham aquelas capacitações docentes, que eu não sei se de fato capacitam, esses termos são sempre muito questionados, capacitação e tal (Theo, 2024).

É possível identificar, no depoimento de Theo, a vivência intencional de um movimento formativo orientado pelo horizonte intersubjetivo da experiência docente. Ao tematizar a busca ativa por referências, orientações e práticas pedagógicas, há a manifestação de uma atitude de abertura ao outro, típica do movimento de doação do sentido da experiência – central na

fenomenologia husserliana.

A fala de Theo expressa uma experiência formativa pautada na aprendizagem por pares, na medida que, mesmo vindo de uma formação técnica, sem ênfase pedagógica, ele se engaja ativamente na comunidade acadêmica docente. Tal movimento vai ao encontro do que Libâneo (2012) concebe como processo formativo, sustentado por interações coletivas e contextos colaborativos de aprendizagem. Theo se utiliza de fontes de orientação e troca com professores mais experientes, ampliando sua própria formação e conhecendo novas metodologias.

Essa postura revela uma disposição contínua para o aprendizado, não apenas em sua trajetória formal no mestrado, mas também através das experiências informais de interação com colegas e mentores. Tal perspectiva converge com a fenomenologia da experiência vivida, haja vista que a formação docente é compreendida não como acúmulo de conteúdos, mas como constituição de sentido a partir das vivências concretas do sujeito em seu mundo-de-vida (*Lebenswelt*), conforme Husserl (2008) propõe.

A jornada de Theo, marcada pela valorização da aprendizagem colaborativa e pelo engajamento em processos formativos informais, dialoga fortemente com a experiência expressa por Maya, que também reconhece a importância de investir em sua profissionalidade para além da transmissão de conteúdo. Ambos demonstram uma busca autônoma por estratégias de ensino capazes de preencher lacunas deixadas pela formação inicial. Essa atitude reforça a compreensão de que a profissionalidade docente no ensino superior se constrói tanto nas experiências individuais quanto nas coletivas, especialmente quando mediadas por contextos de reflexão partilhada e troca entre pares. Com isso, Maya explica:

E aí eu falei, meu Deus, eu vou ter que inovar, vou ter que pesquisar formas de atrair esses alunos e fazer com que eles participem mais, porque chega um momento que eles não querem mais participar. A gente pergunta, dá pra perceber que estavam ali pensando em outras coisas, não estavam mais ali atentos à aula, né? E aí, eu comecei a pensar isso, que eu preciso buscar estratégias metodológicas e didáticas pra melhorar essas aulas, porque se ficar só na aula expositiva, eu não vou conseguir êxito, né? E eu não tive uma preparação no início, como eu te falei, eu cheguei e o semestre estava andando. Aí quando esse semestre finalizou, eu já participei da jornada pedagógica, aí teve a jornada pedagógica de enfermagem, só com os professores desse curso, e teve a jornada pedagógica geral da UEFS, que foram discutidas justamente metodologias ativas.

Já, acho que na época do doutorado, a gente teve, na verdade, componentes voltados pra didáticas, que a gente preparava jogos educativos com os temas. Mas o fato de já ter um bom tempo afastada, eu já estava afastada há um tempo, já tinha terminado o doutorado, então eu não lembrava mais. Eu já tinha sim, já tive esse contato, mas eu não lembrava, então eu tive que me debruçar mais pra conhecer. E a jornada pedagógica foi depois que eu já tinha me inserido, então ela veio num momento que não me ajudou tanto. Mas foi importante também, porque acaba estimulando a gente a querer buscar mais,

sempre tem coisas novas que os professores estão trazendo, e professores da educação que fizeram essa jornada pedagógica pra gente (Maya, 2024).

A experiência vivida por Maya é atravessada por uma situação concreta de inquietação pedagógica: o esvaziamento da participação discente em aula. Essa percepção, nascida na vivência com os estudantes e no exercício reflexivo do cotidiano docente, constitui-se como um momento de ruptura da naturalização do modelo expositivo, levando-a à suspensão (*époché*) de suas práticas. A partir disso, emerge um movimento intencional de busca por novos sentidos e por possibilidades metodológicas para o ensino.

O estranhamento diante da ineficácia do método tradicional evidencia o que Husserl (2008) denomina como *retorno às coisas mesmas*: a professora dirige sua atenção à experiência vivida na sala de aula, captando nela a manifestação de um fenômeno – o desengajamento dos alunos – que solicita sua consciência pedagógica. Nessa direção, o relato de Maya revela um ato de consciência que se abre para a transformação da prática a partir da própria experiência, em consonância com a perspectiva de Giorgi (2009), que afirma que a descrição fenomenológica deve emergir da vivência concreta do sujeito.

A professora identifica um desajuste entre sua metodologia tradicional, naquele momento centrada na aula expositiva, e a necessidade de inovação para manter o engajamento e a atenção nas aulas. Isso reflete um eixo central da profissionalidade docente: a capacidade reflexiva e adaptativa diante dos desafios da sala de aula. Ao notar que os alunos começavam a se dispersar mentalmente, Maya expressa o pensamento de Tardif (2002), ao reconhecer que o saber docente se constrói na experiência, sendo constantemente reelaborado a partir das situações vividas em sala de aula. Desse modo, as percepções e intervenções docentes surgem do contato direto e da relação elaborada com o campo de atuação.

A docente reflete sobre o fato de ter começado sem preparação formal, demonstrando sensação de desvantagem em seu processo de adaptação. A jornada pedagógica surge como oportunidade de aprendizagem e aperfeiçoamento, oferecendo-lhe ferramentas necessárias para inovar e qualificar suas práticas. Libâneo (2012) reforça essa ideia ao afirmar que o desenvolvimento profissional docente está ligado às interações promovidas nos espaços de formação continuada. Aqui, há validação da relevância formativa que a jornada pedagógica proporciona ao docente universitário.

Se por um lado Maya se percebeu sem preparo necessário do ponto de vista das metodologias ativas, e atribuiu um significado formativo à jornada pedagógica que participou, Clara, por sua vez, associou sua base metodológica em sala de aula à vivência com o método PBL, vinculando esse recurso à prática pedagógica inovadora. A diversidade de experiências

docentes aqui expostas demonstra como os percursos formativos singulares contribuem para o processo adaptativo docente do professor, revelando que a construção da profissionalidade se dá de forma perspectivada, a partir de trajetórias e sentidos únicos, mas sempre mediados pela vivência e pela reflexão sobre a prática. Clara (2024) explicita: “Mas por eu ter vindo também do PBL, entender como são os módulos, como funcionam as provas práticas, como é a divisão, eu acredito que eu tive uma facilidade por isso”.

Diante disso, vale salientar que a docente atribui sua capacidade de adaptação à prática da docência universitária ao fato de já ter sido aluna da sua graduação baseando-se no método PBL. Josso (2004) reforça que os percursos individuais, marcados por histórias pessoais e profissionais, desempenham papel central na construção dos processos de identificação docente. Essa identificação com o método didático e com a lógica modular do currículo aparece como um facilitador emocional e cognitivo, diminuindo a insegurança diante do novo papel, já que considera que a instituição também aplica o mesmo método como estratégia metodológica com seus estudantes.

Há, nesse reconhecimento, uma validação interna da própria experiência como aluna, que agora se ressignifica ao ser trazida para a atuação docente. A sensação de familiaridade gera um sentimento de pertencimento, podendo diminuir a distância entre o papel de estudante e de professora, embora Clara reconheça que o conhecimento prévio do PBL aparece apenas como um atenuante no sentimento de angústia docente, e que ainda existem desafios que precisam ser superados, como demonstrado a seguir:

Ah, quer dizer, o desafio, eu acho que eu ainda tenho que melhorar bastante, enquanto docência e abordagem. Foi um pouco tumultuado e com pouco tempo de planejamento devido às outras demandas e a esse processo de organização de trabalho. Então, esse é o desafio que eu tô me propondo (Clara, 2024).

Fenomenologicamente, compreende-se que o vivido de Clara se revela como uma experiência significativa de continuidade entre sua trajetória discente e o exercício da docência. A docente rememora seu percurso como aluna formada no método PBL, destacando que esse pertencimento anterior ao universo metodológico agora em prática na instituição de ensino onde atua, favoreceu sua adaptação ao papel docente. Essa vivência, ao ser resgatada no momento presente, adquire nova significação, demonstrando o movimento da consciência em atribuir sentido ao vivido, como propõe Husserl (2008), ao afirmar que é na intencionalidade da consciência que o fenômeno adquire presença e significado.

Emerge no depoimento de Clara a autorreflexão crítica e honesta sobre sua prática, evidenciando que a formação se dá a partir da experiência vivida e criticamente refletida

(Bondía, 2002). Há aqui uma explícita manifestação de que a profissionalidade não emerge apenas da aprendizagem formal sobre metodologias, mas da vivência existencial que é novamente mobilizada, num movimento de rememoração ativa e ressignificação subjetiva.

Clara revela a compreensão de que o fazer docente transcende a sala de aula e o domínio de métodos específicos, envolvendo, principalmente, atitudes pedagógicas comprometidas com planejamento, organização e gestão de múltiplas demandas, que nem sempre são visíveis. O pensamento da professora mostra-se em consonância com o que Libâneo (2012) afirma a respeito de o desenvolvimento docente ocorrer por meio da reflexão crítica sobre a ação. A fenomenologia, nesse sentido, permite-nos captar a dimensão subjetiva dessa travessia, em que a vivência prévia se converte em condição de possibilidade para o enfrentamento da insegurança, sem, contudo, anulá-la; pelo contrário, mobilizando a subjetividade ativa.

8.1 OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA E O FAZER PEDAGÓGICO

Compreender a construção dos sentidos da experiência através do exercício da docência universitária torna-se fundante para pensar sobre o fazer pedagógico dos professores inseridos neste cenário. Ao conceber a experiência não apenas como algo que se acumula ou se repete, mas como aquilo que nos toca, nos transforma e nos constitui, abre-se espaço para refletir sobre o cotidiano docente para além das técnicas ou prescrições formais. Nesta seção, buscamos apresentar como os docentes atribuem significado a suas experiências diante de tomadas de decisões pedagógicas. Desse modo, emergiram questões subjetivas, práticas concretas e questionamentos que atravessam a profissionalidade docente de cada professor entrevistado.

Essa questão, por exemplo, das metodologias ativas, de estimular o aluno a ser não um ouvinte, mas um participante ativo da sala de aula, e não reprodutor, mas um produtor de conhecimento.

É de você também se sentir muito à vontade nesse espaço, de você se colocar para os seus alunos, para eles lhe darem o feedback desses processos da prova, do processo de ensino, processo de aprendizagem, como é que ele enxerga, como é que ele se situa (Estela, 2024).

O depoimento de Estela explicita um campo de vivências significativas, nas quais o sentido da docência universitária emerge do entrelaçamento entre o reconhecimento do estudante como sujeito ativo do processo educativo e a própria abertura da docente à escuta, ao diálogo e ao compartilhamento reflexivo de sua prática. Sob a ótica husserliana, trata-se de um fenômeno que se apresenta à consciência da docente de forma intencional, ou seja, carregado de sentido, tendo em vista que é vivido por ela como expressão de uma postura pedagógica que rompe com a lógica transmissiva.

Ao validar métodos pedagógicos que estimulam a criatividade e a autonomia do

estudante, Estela expressa um modo de ser docente universitário como estimulador e mediador, não limitando-se a reprodutor de conhecimento, de modo a valorizar o protagonismo discente e o aprendizado significativo. Há aqui a aproximação com a perspectiva de Cunha (1997), quando afirma que a prática pedagógica universitária é situada, reflexiva e se transforma no contato imediato em sala de aula.

A docente legitima o lugar da relação de confiança entre aluno e professor, considerando o *feedback* como dispositivo pedagógico imprescindível, por evidenciar uma disposição dialógica que amplia o campo da escuta discente. Há, nesse gesto, uma abertura fenomenológica ao outro enquanto intencionalidade dirigida, para captar o modo como o estudante vive, percebe e interpreta os processos de ensino e aprendizagem. Assim, a professora legitima a alteridade do aluno como fonte de saber sobre sua própria prática.

Ainda, a comunicação emerge como elemento fundamental na construção de vínculos entre o docente e os discentes, com a intencionalidade da professora voltada ao conhecimento do perfil de seus estudantes, para melhor delinear suas intervenções em sala de aula. Nóvoa (1995) reconhece a validade de tal atitude quando diz que os processos de identificação docentes são implicados através de um esforço de escuta e reconstrução permanente da própria prática. Desse modo, a sensação de abertura, escuta e disponibilidade narrada pela docente não é um dado isolado, mas um modo de ser-no-mundo que traduz seu engajamento com o processo formativo.

E uma coisa também que eu aprendi e que eu faço é uma autobiografia. Eu digo assim, eu quero ter um retrato da turma. Esse retrato da turma não é necessariamente somente da turma, mas individual. Quando eu falo com você, né, Ana, eu quero saber quem você é, de onde você vem, o que você faz, quais são as suas expectativas em relação ao curso, se você está gostando, em que semestre você está, entendeu? E qual é o seu objetivo, sua perspectiva de aplicação daquele conhecimento. Você quer fazer concurso público? Você quer ser empreendedor? Você quer, sei lá, ser docente? Porque isso também me ajuda. Quando o aluno diz que quer ser docente, eu fico de olho nele. Eu fico de olho nele, falo para os meus colegas e a gente estimula (Estela, 2024).

Nessa fala, a docente manifesta que não vê os estudantes como receptáculos de conteúdos, mas como sujeitos. Portanto, toma a decisão pedagógica de conhecer cada estudante em sua singularidade, valendo-se, para tanto, da escuta e da escrita autobiográfica. Por meio da sua prática pedagógica centrada na pessoa, objetivando compreender sua história de vida e seus interesses – se desejam ser docentes, empreendedores, servidores públicos –, a professora está, na verdade, constituindo o campo de sua própria ação pedagógica, com base na escuta do mundo do outro.

O vínculo que se estabelece nesse processo não é apenas técnico, mas ético e afetivo,

revelando ações pedagógicas de acolhimento e reconhecimento, em que a docente se compromete com o desenvolvimento integral dos estudantes. Quando ela afirma “fico de olho nele”, há ali não uma vigilância, mas uma presença atenta e cuidadosa, que se transforma em ação concreta de estímulo e incentivo à vocação docente do outro.

A fenomenologia, ao iluminar a estrutura de tal vivência, permite compreender que o gesto pedagógico de conhecer o aluno em sua singularidade não é um apêndice do processo educativo, mas seu cerne. Na escuta do outro, a professora constitui seu próprio modo de ser docente, e na resposta afetiva a essa escuta sua ação se renova. A experiência pedagógica, portanto, torna-se um espaço de reconhecimento, incentivo e construção de sentido.

O que é que eu gostei? Eu acho que é a relação com os estudantes. Os estudantes. E os estudantes são bastante interessados, participativos, né. Eles se envolvem com a disciplina quando são chamados. A gente percebe assim, que se você deixar o estudante à vontade, ele fica na dele, né, vai empurrando com a barriga. Mas se você convida ele a participar das atividades, a ele interagir com a disciplina de uma forma mais presente, né, eles vão se envolvendo e participando mais (Iris, 2024).

Eu acho que ao longo de tudo, eu acho que... O que eu vejo é uma... Assim, eu acho muito interessante a curva de aprendizado. Tanto às vezes minha também de abordar, e deles. Então, eu tenho aprendido, acho que a entender a individualidade de cada um e como é essa progressão de tudo (Clara, 2024).

Da mesma forma em que Estela valoriza o contato genuíno com os estudantes, Iris e Clara reconhecem a interação alunos/professor como fonte motivadora para seu exercício profissional. Ao relatar que os estudantes “se envolvem com a disciplina quando são chamados” (Iris, 2024), a professora expressa uma vivência intersubjetiva de copresença e de abertura ao outro, que constitui o campo vivido da experiência educativa. A ênfase no prazer da participação dos estudantes, já reconhecida por Tardif (2002) como saberes construídos no contato cotidiano com os alunos, com suas histórias, dificuldades e percursos próprios, é um fenômeno que pode ser interpretado fenomenologicamente como um ato intencional em que o outro (o estudante) é vivenciado não como objeto da ação docente, mas como sujeito de uma relação pedagógica mútua.

Os verbos “chamar”, “convidar” e “participar” desvelam uma posição existencial em relação ao ensino: abertura de um campo relacional de entrelaçamento entre o ensinar e o aprender. Visto isso, a percepção de que, sem um estímulo, os estudantes se acomodam e “empurram com a barriga” demonstra uma atitude reflexiva da professora acerca das dificuldades dos métodos transmissivos de ensino.

À luz da fenomenologia, pode-se dizer que as experiências relatadas por Iris e Clara não são apenas descrições de métodos ou de estilos pedagógicos, mas manifestações de um modo de ser-no-mundo-com-os-outros no espaço da universidade. Isso posto, o campo intersubjetivo

instaurado na sala de aula torna-se, assim, um espaço fecundo de constituição da identidade docente e de produção de sentido compartilhado. A escuta, o convite à participação e o reconhecimento da individualidade do outro se revelam, portanto, como formas privilegiadas de habitar a docência com presença e autenticidade. Nesse sentido, Theo (2024) destaca: “Eu tento horizontalizar ao máximo a relação, mas sempre deixando claro qual é o meu papel ali, de ensinar, de orientar, de tutorar em algum momento também, de mentorar em algum momento”.

Theo expressa intenção de estabelecer uma relação pedagógica mais horizontal com seus alunos. O desejo de horizontalizar a relação, sem renunciar à autoridade docente, emerge de uma vivência docente situada no entre, no intervalo sutil, entre conduzir e coexistir, formando um campo intersubjetivo de respeito mútuo e coconstrução do saber, o que converge com Bondía (2002) quando enfatiza um modo particular de viver a docência como experiência, quando o docente se reconhece como orientador.

O docente universitário está constantemente sendo convocado a tomar importantes decisões pedagógicas e didáticas (Cunha, 1997), o que implica articular saber, sensibilidade e compromisso. Desse modo, a fala de Theo indica compromisso com práticas pedagógicas que respeitam o espaço de trocas significativas, sem abdicar do papel formativo docente.

Mas é isso, eu acho que é um lugar de ensino, mas é um lugar de muito aprendizado também. Eu hoje considero que eu aprendo muito mais ensinando do que no passado. No passado eu achava que eu tinha mais a falar. Hoje eu procuro ouvir muito, ouvir a dúvida, ouvir o comentário, ouvir a crítica, ouvir o que os aprendizes, o que os alunos têm a dizer. Isso para mim hoje tem uma importância maior. Não para eu moldar a minha conduta, mas é para eu buscar novas respostas. Muito mais nesse sentido (Theo, 2024).

Ao falar sobre a importância de ouvir seus alunos, Theo evidencia uma transformação de posição existencial diante da docência, que passa a ser vivida como um espaço não reduzido à transmissão de saberes, mas de escuta e aprendizado mútuo.

Nessa escuta ativa, há também um deslocamento do professor enquanto sujeito que “fala para ensinar”, para o sujeito que “ouve para aprender”, revelando o que Josso (2004) descreve como uma formação que se faz pela experiência e pela reflexividade sobre ela. Ensinar, nessa perspectiva, não é um ato unilateral, mas uma construção partilhada de sentido. Trata-se de um aprender existencial, que reorganiza o próprio modo de ser professor, sustentado por vivências concretas com os aprendizes e pelo reconhecimento da dialogicidade da relação pedagógica. A escuta, portanto, aparece como núcleo estruturante da experiência docente de Theo. Escutar torna-se um gesto fenomenológico, pois se trata de deixar vir à consciência o que se apresenta na relação com os estudantes. Esse gesto, mais do que técnico, é existencial: inscreve o

professor numa trajetória em que sua profissionalidade se constrói por meio da abertura ao sentido que o outro – o aluno – tem a oferecer.

Nessa direção de pensamento, Critelli (2006) reconhece a potência da escuta que se deixa afetar pelo outro, abrindo-se para o que se manifesta. A fenomenologia husserliana nos ajuda a compreender essa abertura como uma *epoché existencial*: o docente suspende julgamentos prévios e acolhe a alteridade dos estudantes, permitindo que suas vozes se façam presença e contribuam na constituição intersubjetiva do ato pedagógico. O foco está inevitavelmente na construção de vínculos baseados na empatia e no respeito mútuo.

Estabelecer vínculo com os estudantes constitui uma atitude pedagógica fundamental ao professor do ensino superior. Conhecer suas necessidades, suas demandas e seus processos de subjetivação contribui para uma prática mais alinhada à realidade da turma, favorecendo, como consequência, um aprendizado mais eficaz. Além disso, um aspecto essencial do fazer pedagógico diz respeito à escolha das metodologias adotadas pelo docente, uma vez que seu compromisso com a formação extrapola os limites da sala de aula, voltando-se ao desenvolvimento de sujeitos éticos, críticos e comprometidos com a transformação social.

As práticas metodológicas adotadas pelos docentes revelam, assim, não apenas suas preferências didáticas, dimensões profundas de sua profissionalidade. Ao descreverem estratégias, como aulas expositivas, discussões em grupo e metodologias ativas que promovam maior engajamento dos estudantes, os docentes revelam como articulam seus saberes e experiências no cotidiano do ensino. Tais práticas são atravessadas subjetivamente pela experiência com os estudantes assim como por fatores institucionais que influenciam o planejamento e a aplicação dos recursos metodológicos. Cada prática relatada expressa, portanto, a forma singular como o professor constrói o seu fazer pedagógico em direção à sua profissionalidade docente.

Mas aí eu tinha uma aula mais expositiva, mais modelo tradicional, assim, um modelo tradicional que a gente coloca alguma dinâmica. E aí falou, e agora, diante de uma geração tão diferente? Mas eu achei ótimo, eu acho que fluiu bem. Eles participaram bastante, mas no início deu aquela... Igual todo primeiro dia, né? De tudo na nossa vida. E eu gostei. Mesmo foi uma aula mais expositiva, eu fiz algumas perguntas, algum caso clínico pra eles responderem. E essa interação eu achei muito gostosa. Assim, que fazia tempo que eu não tinha com a equipe (Clara, 2024).

A experiência descrita pela docente Clara revela uma tensão inicial entre a segurança proporcionada pelo modelo tradicional e o desafio de responder à diversidade geracional em sala. Nesse viés, o reconhecimento de tal diferença mobiliza a professora a adaptar sua prática, inserindo elementos de interação que tornam o encontro com a turma mais vivo e participativo.

A professora experiencia satisfação vinda da interação ativa com seus alunos, tendo em vista que cria vínculos significativos que são traduzidos emocionalmente com o termo “gostoso”. Esse termo, carregado de espontaneidade, traduz mais do que satisfação: revela o prazer reencontrado no ato de ensinar, sustentado pela reciprocidade do vínculo estabelecido com a turma. Como propõe Josso (2004), certas situações vividas tornam-se vivências formadoras justamente quando nos afetam de modo singular e nos possibilitam ressignificar nossa trajetória. Assim, o que começa como um momento de incerteza se transforma, fenomenologicamente, numa experiência significativa de reinvenção do ser-professor.

Eu prefiro fazer os debates, as discussões, onde todos são chamados a participar. Eu faço perguntas, escolho alguém para responder, e aí a gente vai passando a bola de um para o outro, e eles são forçados a estudar todo o conteúdo assim, porque não sabe quem vai falar, porque eu vou chamar aleatoriamente no momento. E aí a gente vai promovendo discussões, e eles vão se envolvendo e vão gostando.

Me traz satisfação quando eu os vejo extraírem de uma coisa que não é jurídica, o conteúdo jurídico, e saber analisar e identificar. Então, eu busco sempre deles, não apenas aquele conteúdo em que você repete o que está escrito, mas que você desenvolve uma análise crítica sobre aquilo (Iris, 2024).

Iris, por sua vez, revela uma prática pedagógica centrada no engajamento ativo dos estudantes e na construção partilhada de sentidos. Ao privilegiar debates e discussões em sala de aula, a professora cria um espaço em que o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas produzido coletivamente. Tal perspectiva dialoga com Tardif (2002), ao compreender o conhecimento docente como resultado da interlocução com os estudantes, mediada pela ação e reflexão crítica sobre a prática.

Quando afirma que os estudantes “vão gostando” das discussões, a docente indica que essas experiências, quando bem conduzidas, contribuem para a criação de um ambiente de aprendizagem prazeroso e significativo. O movimento de troca, a imprevisibilidade dos diálogos e a exigência de escuta ativa tornam-se elementos motivadores, capazes de transformar a aula em uma experiência que ultrapassa a simples reprodução de informações. Nesse sentido, a atuação da professora rompe com modelos tradicionais de ensino, oferecendo aos estudantes a possibilidade de se tornarem protagonistas na construção do conhecimento e no desenvolvimento do pensamento crítico, voltado à interpretação e à intervenção na realidade.

A satisfação expressa pela docente, ao afirmar “Me traz satisfação quando eu os vejo extraírem de uma coisa que não é jurídica, o conteúdo jurídico, e saber analisar e identificar” (Iris, 2024), revela a intensidade de uma vivência formadora. Trata-se de uma experiência que, à luz de Bondía (2002), pode ser compreendida como algo que nos toca e nos transforma. Ao observar os estudantes mobilizando o pensamento analítico e transpondo fronteiras do

conhecimento formal, a professora reconhece ali o florescimento de um saber situado, relacional e criativo – construído não apenas a partir do conteúdo, mas do encontro entre mundo vivido e conhecimento jurídico.

Ambas as experiências manifestam uma *estrutura de sentido docente* sustentada na busca por *envolvimento crítico dos estudantes*, seja por meio de dinâmicas interativas ou pela provocação da análise reflexiva. Ambas as vivências indicam um desejo pedagógico de ultrapassar os limites da mera exposição de conteúdo, instaurando uma relação com o saber que é vivida como prazerosa, significativa e formadora. Como propõe Husserl, a consciência está sempre intencionalmente dirigida a algo e, nesse caso, a intencionalidade docente volta-se ao despertar de uma *consciência ativa e analítica nos estudantes*, através do compartilhamento do mundo vivido no espaço universitário.

E meu repertório de ação, de técnicas mesmo, de modos de ensinar, eu sempre trago experiências. Assim, eu dou aula expositiva, mas eu estou sempre trazendo situações para dentro da sala de aula. Quando eu vejo um experimento que eu vejo que dá para adaptar em sala de aula, eu trago. Então, eu vou intercalando a minha prática de ensino mesmo entre aulas expositiva (Noah, 2024).

É, aquelas coisas todas. Mas eu trago muita situação para a sala de aula, muita situação para eles fazerem na sala de aula. Muita atividade em grupo, muita situação para eles tentarem resolver, sabe? Exemplos práticos, estudos de caso, enfim, eu vou sempre tentando mesclar essas coisas (Iris, 2024).

A intencionalidade de Noah ao trazer situações concretas, vivenciadas pelos estudantes, para a sala de aula revela a necessidade de aproximação entre o conhecimento acadêmico e a realidade concreta. Ao apresentar situações vividas, exemplos práticos e atividades colaborativas para a sala de aula, o docente expressa um desejo explícito de tornar o processo de aprendizagem mais significativo e enraizado no cotidiano profissional dos alunos. Essa postura evidencia uma compreensão do ensino como prática relacional e experiencial, que se alinha à noção de *formação complexa e situada*, tal como discutida por Cunha (1997), ao destacar que o saber docente se constrói no entrelaçamento entre teoria, prática e interação, em uma dinâmica de coautoria entre professor e estudante.

Nesse sentido, a articulação entre aulas expositivas e o uso de tecnologias evidencia uma abordagem pedagógica flexível e criativa, voltada para o aprimoramento contínuo da aprendizagem. Desse modo, quando adapta suas práticas às necessidades dos estudantes, os docentes demonstram sensibilidade e compromisso com a formação significativa, ainda que esse tipo de iniciativa nem sempre seja reconhecido pelo conjunto dos docentes do ensino superior.

E uma coisa que os estudantes de pedagogia daqui se queixam é que muitos

professores são muito tradicionais, é porque o termo que eles usam, que eles não faziam essas coisas diferentes. E aí eu tento usar o repertório de situações de aprendizagem que eu fui construindo ao longo desse período, então eu estou sempre trazendo algo diferente para eles fazerem. Então essa é a grande diferença, eu tenho um repertório maior, eu tenho mais conhecimento sobre as coisas, e eu acho que hoje eu sou um professor muito melhor (Noah, 2024).

A fala de Noah revela uma prática pedagógica sustentada pela experiência acumulada ao longo dos anos de docência no ensino superior. Sua escolha por “trazer algo diferente” para a sala de aula não é aleatória, mas parte de uma postura intencional de abertura ao novo e de superação consciente de modelos tradicionais e de repetição. O depoimento é atravessado por um sentimento de realização pessoal e profissional, que se manifesta na percepção de progresso e autovalidação que, fenomenologicamente, aponta para uma abertura ao novo, uma escuta aos sentidos que emergem da relação pedagógica. Nessa perspectiva, a experiência de Noah mostra-se como expressão singular daquilo que Husserl denominava de retorno às coisas mesmas – nesse caso, ao próprio ato de ensinar como fenômeno vivido em sua riqueza e complexidade.

O processo de subjetivação de Noah considera seu repertório como progresso pessoal. Ao afirmar “hoje eu sou um professor muito melhor”, não apenas constata uma evolução técnica, mas expressa um reconhecimento existencial de crescimento, fundamentado na incorporação de práticas pedagógicas diversas, muitas delas construídas de forma autodidata.

Essa vivência reforça o que Josso (2004) aponta sobre a importância dos percursos individuais e da memória formativa na construção da profissionalidade docente. Trata-se, assim, de uma experiência de reconhecimento duplo: de si mesmo como sujeito em constante transformação e da docência como uma prática viva e dinâmica, que se renova no entrelaçamento entre saberes, contextos e sentidos subjetivamente atribuídos ao ato de ensinar. Para professores em início de carreira, esse reconhecimento pode ainda não estar plenamente acessível, revelando os desafios do processo formativo inicial diante da complexidade da experiência vivida na docência.

Num primeiro momento, eu tive receio de arriscar nas estratégias metodológicas, né. Eu preferi e optei por aulas mais expositivas, slide mesmo, e uma atividade, né, sempre eu levava uma atividade para avaliar se eles conseguiram aprender, né, o que é que eles conseguiram absorver ali da aula. Mas num primeiro momento, o que eu observei? Que os alunos, eu não conseguia prender a atenção deles durante todo o período de aula, porque às vezes a aula é a tarde toda, é a manhã toda, é um turno quase completo, né. Aí, eu percebi que no início eles estavam bem atentos, participativos, e depois de um tempo, quando eu observava, eles estavam todos dispersos, mexendo no celular, ou já ali agitados, toda hora saindo, ou conversando e eu tendo que chamar a atenção (Maya, 2024).

A professora vivencia, em seu processo de iniciação à docência universitária, um conflito existencial que emerge entre o conforto da previsibilidade – representado pela escolha

por aulas tradicionais – e a inquietação provocada pela necessidade de inovação pedagógica. Inicialmente, seu posicionamento metodológico revela cautela diante do novo e do desconhecido. Contudo, à medida que a experiência se desdobra na concretude da sala de aula, ela passa a perceber as limitações de sua abordagem frente à manutenção da atenção dos estudantes ao longo do tempo, sobretudo em jornadas extensas. Essa constatação desperta nela uma sensação de angústia, demonstrando o impacto afetivo da experiência e a consciência de que precisa investir em outras estratégias para contribuir de forma mais efetiva com o processo formativo dos alunos.

Nesse atravessamento, provocado pela fricção entre intenção e vivência, a experiência ganha densidade e sentido, como propõe Bondía (2002). A docente é afetada pelo real e, nesse afetar-se, começa a refletir sobre a necessidade de mudança de sua prática. Essa decisão de mudança é gerada pelo novo sentido atribuído à experiência docente. Na perspectiva de Josso (2004), houve um ponto de inflexão, no qual a consciência da prática se torna geradora de mudança: a professora passa a se reconhecer como agente de reconstrução de sua própria trajetória docente. Sendo assim, ao perceber a dispersão dos estudantes e pensar em novas possibilidades didáticas, a docente passa a investir em sua profissionalidade docente, criando coragem para abandonar os métodos seguros. Desse modo, abertura para o acontecimento, a escuta e o investimento em inovação são dimensões que, segundo Nóvoa (2009), são constitutivas dos processos de identificação docente.

A essência da vivência de Maya pode ser descrita como a descoberta da insuficiência da forma tradicional de ensinar, diante da complexidade relacional do espaço universitário. A consciência da docente se vê mobilizada por um choque experiencial: o reconhecimento de que a presença física dos estudantes não garante seu envolvimento existencial com a aprendizagem. Nesse sentido, o “chamar a atenção” dos alunos passa a representar não apenas uma ação disciplinar, mas o esforço de reestabelecer o vínculo intersubjetivo que sustenta a experiência pedagógica.

Essas estratégias mais antigas que é a discussão do estudo de caso, que não dá para tirar principalmente quando a gente fala de enfermagem, não dá para a gente retirar o estudo de caso. Mas mudar a forma com que eles apresentam esses estudos de caso, né? É o que eu tenho tentado incrementar nessas minhas aulas.

Aí, o que é que a gente está tentando fazer hoje? Que foi a atividade até que eu fiz com eles semana passada. Foi um estudo de caso só, para a sala toda, só que a gente dividiu em grupos. E eles tinham que apresentar esse estudo de caso de uma forma lúdica, com desenhos, a situação do paciente. E cada grupo ficou com uma parte específica. Um com essa parte de identificação de dados sociodemográficos. Então, no estudo de caso, eles tinham que identificar tudo isso e trazer de uma forma lúdica para apresentar para a turma, e cada grupo

com uma parte desse estudo de caso. Outro grupo com a história da doença atual, com a história da doença progressiva. E com desenhos, né? Pedi para eles serem bem criativos (Maya, 2024).

Ao refletir sobre a prática pedagógica de Maya, evidencia-se seu reconhecimento da necessidade de ir além das aulas expositivas tradicionais, buscando recursos que tornem o processo formativo mais significativo para seus estudantes. A proposta de atividade lúdica para trabalhar os estudos de caso revela uma intencionalidade explícita: inovar seu fazer pedagógico, deslocando-se da posição de transmissora de conteúdo para o de mediadora. Há, nesse gesto, o desejo de provocar nos estudantes experiência e produção de sentidos que torne a aprendizagem significativa.

Como aponta Bondía (2002), a experiência educativa genuína ocorre quando há transformação, tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Nessa perspectiva, a ludicidade não se reduz ao recurso didático; ela emerge como um modo de convocar a imaginação, o afeto e a participação dos estudantes. A ação da professora, portanto, alinha-se ao que Nóvoa (2009) defende ao destacar que o docente se constrói na relação com os outros e no exercício cotidiano da prática. Essa atividade pedagógica, ao integrar o conhecimento técnico com a expressão criativa, manifesta uma docência viva, reflexiva e aberta ao encontro com o outro.

A essência que se revela na intencionalidade de Maya é a de uma docência em movimento, que reconhece a necessidade de manter certos conteúdos e estratégias fundantes do campo profissional (como o estudo de caso na enfermagem), mas que não se acomoda à repetição. A abertura ao novo manifesta-se na forma como a docente tensiona o habitual, convertendo-o em possibilidade criativa. Desse modo, a proposta lúdica com desenhos, a divisão de tarefas e a construção colaborativa apontam para uma prática intencionalmente centrada na experiência vivida dos estudantes, promovendo o que Husserl (2008) chamaria de uma doação de sentido renovada à atividade docente.

A gente faz reuniões, faz discussões, faz debates, mas é muito mais livre. Livre no sentido que eu não tenho que preparar aulas, aulas expositivas. Isso é, se eu colocasse num 100%, eu diria que na UEFS eu desenvolvo 5% de atividades de sala de aula. O restante é debates, discussões, seminários, experimentações realmente no campo, atividades práticas na sala de aula mais de desenvolvimento de produtos, oficinas, etc. Então é muito mais prático ou muito mais integrando mesmo teoria e prática.

Na UEFS eu pouco tenho momentos que são apenas teoria. Isso me deixa muito mais motivado, mais engajado, mais animado, mais empolgado a estar buscando desafiar-me e desafiar os alunos com coisas novas. Então eu utilizo seriados de TV, eu utilizo filme, eu utilizo textos, artigos para debate. Então é muito mais, eu acho que é muito mais estimulante para o aluno e muito mais também tanto confortável, porque eu já me acostumei com isso, mas também é muito mais, acho que gera mais aprendizado, porque é uma vivência na

prática (Theo, 2024).

O relato de Theo nos conduz à compreensão de uma docência vivida como experiência criativa e relacional, em que o professor se reconhece como sujeito em constante transformação, comprometido com a formação de si e do outro. Diante disso, ao investir em vivências práticas como espaço privilegiado de aprendizagem, ele amplia os contornos de sua profissionalidade docente, deslocando-se de um modelo centrado na mera transmissão de conteúdo para uma prática pedagógica que integra teoria, prática e afetação mútua. Ao afirmar que se sente “mais empolgado a estar buscando desafiar-me e desafiar os alunos com coisas novas” (Theo, 2024), o professor revela intervenção pedagógica de criação e desafio, em que se aprende com o outro, em um processo intersubjetivo.

O vínculo entre professor e alunos ultrapassa a dimensão técnica das escolhas metodológicas, revelando-se também como laço afetivo e existencial. Tendo isso em vista, vale ressaltar que tal dimensão é reforçada por Bondía (2002), ao afirmar que a experiência se diferencia do simples acontecimento por implicar transformação daquele que a vive. Dessa maneira, a docência deixa de se resumir apenas à função de “dar aula”, tornando-se experiência de si – um modo de ser que se produz no processo de criar, recriar e habitar práticas pedagógicas significativas, plenas de sensibilidade e presença, uma vez que envolvidas de afetividade.

Eu escuto muito isso dos alunos também, só de ir a campo hoje para uma unidade a gente já aprendeu muito mais do que se fosse esse conteúdo na sala de aula, no slide, etc. Então é muito mais a prática realmente vivenciar a experiência no campo, no serviço, com as pessoas reais, ou então nas clínicas também, porque a gente tem atividades de clínica, em ambulatório, como a gente chama, atendendo as pessoas, cuidando da saúde corporal das pessoas e por aí vai (Theo, 2024).

A atitude de Theo, ao escutar atentamente os relatos de seus alunos e reconhecer, nas práticas no campo, um espaço privilegiado de aprendizagem, revela uma postura pedagógica sensível e implicada com o processo formativo. Ao acolher essas experiências e buscar repeti-las, o docente reafirma uma prática que se constrói em diálogo com os estudantes, aprendendo com eles a partir do vivido. Essa abertura ao outro remete à ideia de alteridade como fundamento da relação pedagógica, de modo que o conhecimento emerge do encontro com o mundo vivido. Como afirma Nóvoa (1995), o professor universitário também se forma à medida que se implica nas experiências concretas dos alunos, o que revela um movimento ético e reflexivo que transcende a simples transmissão de saberes.

Sob a perspectiva da constituição da profissionalidade docente, autores como Cunha (1997) e Tardif (2002) evidenciam a centralidade da experiência prática na construção do saber profissional. A fala de Theo expressa esse reconhecimento ao valorizar o campo como cenário

formativo essencial, no qual a teoria se realiza na vivência concreta com a comunidade. Nesse contexto, o campo não é apenas um espaço físico de aplicação de conteúdos, mas um território existencial em que se exercita a escuta, o cuidado, a atenção e o compromisso com o outro. É nesse “mundo-da-vida” que o aprendizado adquire densidade e sentido, e o professor se posiciona como mediador de experiências que conectam o saber acadêmico à realidade social.

Posto isso, analisamos que as práticas metodológicas relatadas pelos docentes revelam escolhas fundadas em suas trajetórias, experiências, formações e percepções, compondo um modo singular de construção da profissionalidade docente universitária. Em todos os relatos, percebemos uma inquietação e busca por aprimoramento, que atravessa tanto os momentos de ensino quanto os processos de avaliação.

Assim, o fazer pedagógico, não se restringe às estratégias utilizadas durante as aulas, mas se estende à maneira como o professor compreende e elabora suas práticas avaliativas, atribuindo a elas um caráter formativo e relacional. A avaliação, nesse sentido, não é um fim em si mesma, mas um instrumento que também participa da formação do estudante e do próprio docente, reafirmando o compromisso com uma pedagogia do encontro, da escuta e da experiência.

Nessa perspectiva, a prática docente se mostra como uma fenomenalização da realidade, isto é, como abertura do mundo vivido (*Lebenswelt*) aos estudantes, por meio de uma pedagogia do encontro, do sensível e do cuidado. Ainda, a subjetividade do professor se vê implicada nesse processo, ao acolher e dar sentido às vozes dos estudantes e às experiências vividas no campo como constitutivas do próprio ensinar. Nessa perspectiva, Noah afirma:

Quando eu entro em sala de aula, eu levo esse conhecimento sobre aprendizagem. Quando eu vou falar de avaliação, ou quando eu começo a estudar avaliação, eu olho com esse... a partir dessa perspectiva, eu vou falar de avaliação de alguém que conhece sobre aprendizagem. Então, a gente está falando de avaliação da aprendizagem (Noah, 2024).

A busca individual empreendida por Noah para aprofundar-se no estudo da aprendizagem revela uma docência compreendida como um processo reflexivo e ético, no qual a avaliação assume papel central e indissociável da própria experiência de ensinar e aprender. Tal escolha evidencia uma profissionalidade docente orientada pela intencionalidade da consciência, característica fundamental da atitude fenomenológica, que se traduz na prática pedagógica, em escuta sensível e abertura ao outro.

Nesse movimento, a prática de Noah ressoa com o que Cunha (1997) descreve como articulação entre o saber da experiência, o saber teórico e o saber pedagógico, integrados em um movimento de reflexão contínua. Ao considerar a avaliação sob a perspectiva da

aprendizagem, o professor desloca seu foco de um procedimento técnico para uma dimensão formativa, que envolve tanto o estudante quanto o professor. A avaliação, nesse sentido, deixa de ser um instrumento de verificação e passa a se constituir como experiência intersubjetiva, de construção de sentido compartilhado.

Sob o olhar fenomenológico, a experiência de Noah ilumina a unidade de sentido entre o conhecer e o avaliar, ambos integrados na mesma vivência de mundo. Não há dicotomia entre teoria e prática: a prática avaliativa emerge de uma compreensão teórica encarnada, vivida e atualizada no espaço intersubjetivo da sala de aula. Esse modo de viver a docência remete ao que Husserl (2008) denominou de “retorno às coisas mesmas”, pois Noah não adota um modelo técnico de avaliação, mas se volta ao fenômeno tal como é vivido em sua concreção: a avaliação da aprendizagem como expressão de um encontro entre sujeitos que aprendem e ensinam. Estela diz: “Porque, o que acontece? Às vezes, você quer resumir tudo numa prova, numa forma de avaliar, e existem diversas formas de avaliação, existe uma forma processual”.

A professora revela um movimento de deslocamento perceptivo ao reconhecer os limites das práticas avaliativas rígidas e ao passar a vislumbrar a avaliação como um processo mais amplo, contínuo e situado no vivido. Segundo Tardif (2002), essa mudança de concepção em relação à avaliação pode estar ligada à articulação entre os saberes experienciais e os saberes pedagógicos. De acordo com as vivências da docente, é possível assumir esta postura de reflexão e reconhecimento da avaliação como processual, atribuindo-lhe dimensões indissociáveis e formativas.

Ao expressar “às vezes, você quer resumir tudo numa prova”, Estela dá visibilidade a uma intencionalidade pedagógica que, por hábito ou por estrutura institucional, tende a transformar a complexidade do processo de aprendizagem em um evento único, objetivo e mensurável. Porém, esse mesmo enunciado é tensionado pela contraposição: “existem diversas formas de avaliação, existe uma forma processual”. Aqui se revela uma virada da consciência do docente, que identifica a limitação do modelo tradicional e se abre a outras possibilidades avaliativas, mais sintonizadas com o desenvolvimento contínuo dos alunos.

Nesse contexto, observamos que essa transição de uma postura avaliativa reducionista para uma compreensão mais ampla e dinâmica do processo educativo reflete o que Husserl (2008) chama de “variação imaginativa”: o docente, ao refletir sobre sua própria prática e sobre os sentidos possíveis da avaliação, amplia seu campo de consciência e modifica sua forma de se posicionar diante do fenômeno educativo. O que está em jogo é a estrutura intencional da vivência docente, que deixa de perceber a avaliação como fim em si mesma para compreendê-la como parte constituinte da experiência de ensinar e aprender.

Uma coisa que eu sempre gostei é trabalhos em grupos. Eu sempre gostei. Eu acho que a prova, quando você faz uma prova e ela isola o indivíduo, você tem como avaliar o indivíduo. Mas a vida é em grupo. Uma organização funciona em grupo, né? Então, é ali a troca de ideias, é a construção coletiva (Estela, 2024).

E aí, como é que a gente faz? Os alunos, eu não trabalho mais com avaliação individual. Eu sempre trabalho com avaliação de pequenos grupos, duplas ou trios, salvo alguma necessidade excepcional, de alguém que precisa realmente fazer individual ou alguém que precisa fazer com mais do que três, mas, em geral, é dupla ou trio (Noah, 2024).

Eu estou em disciplinas, por exemplo, eu não tenho que elaborar questão de prova, avaliação processual, avaliação é muito mais voltada para as atitudes, para as competências, para as habilidades que eles vão desenvolvendo no campo. Então, eu me sinto mais, vamos dizer, menos pressionado a estar fazendo atividades mais específicas de sala de aula (Theo, 2024).

As falas dos docentes revelam uma valorização da aprendizagem colaborativa, especialmente no que se refere às práticas de avaliação, que se contrapõem aos modelos tradicionais, centradas no desempenho individual. Quando Estela afirma que sempre gostou de trabalhos em grupo e que hoje não trabalha mais com avaliação individual, expressa um deslocamento da intencionalidade pedagógica: da ênfase nos produtos individuais para a valorização do aprendizado colaborativo. Revela, nesse deslocamento, a compreensão da aprendizagem como experiência intersubjetiva, relacional e situada.

Tanto para Estela quanto para Noah, a avaliação tradicional – representada pela prova individual – é percebida como um dispositivo de isolamento e individualização, enquanto o trabalho em grupo é compreendido como prática que simula a realidade social do mundo do trabalho, bem como prepara para a atuação em situações próximas à realidade. Estela reconhece que “a vida é em grupo” e que “uma organização funciona em grupo”, o que evidencia uma concepção de aprendizagem relacional e dialógica, sustentada pela troca, pela escuta e pela colaboração.

Esses docentes não apenas adotam metodologias diferentes, eles revelam, fenomenologicamente, uma transformação na intencionalidade da consciência pedagógica – da objetividade avaliativa para a experiência vivida da formação. Ao deslocarem a avaliação para o campo, para os grupos e para as atitudes, expressam um compromisso com a formação integral dos estudantes e com uma prática pedagógica ancorada no mundo-da-vida, como propõe Husserl (2008). Diante disso, cabe destacar o que Noah (2024) diz: “Eu não trabalho com nota. Em alguns trabalhos, em algumas outras práticas, o pessoal pede para os alunos darem nota, mas eu não trabalho com nota porque eu quero justamente descolar deles dessa ideia de que avaliação são nota, que avaliação é dar nota”.

A escolha pedagógica apresentada por Noah evidencia o rompimento com um dos pilares mais arraigados do imaginário educacional: a centralidade da nota como produto da avaliação. Ao afirmar “eu não trabalho com nota [...] eu quero justamente descolar deles essa ideia de que avaliação são nota” (Noah, 2024), o docente sinaliza um esforço intencional de ressignificação do processo avaliativo, propondo uma vivência de avaliação mais ampliada, reflexiva e formativa.

Sob a perspectiva fenomenológica, essa decisão se revela como expressão de uma experiência que atravessa e transforma, tanto as concepções docentes quanto as percepções dos alunos. Não se trata apenas de uma escolha metodológica, mas de um reposicionamento existencial frente à prática educativa, como interpreta a abordagem fenomenológica.

No campo da pedagogia universitária, essa postura está associada ao que Tardif (2002), denomina como mobilização de saberes complexos e situados. A professora aciona tanto os saberes da experiência quanto sua reflexão crítica sobre os efeitos da nota na subjetividade dos estudantes. Em consonância com Cunha (1997), trata-se de uma docente universitária que se autoriza a pensar a sua própria prática, ressignificando sua função não apenas como transmissora de conteúdos, mas assumindo-se como formadora de sujeitos protagonistas pessoal e profissionalmente.

Dessa forma, os relatos analisados apontam para práticas pedagógicas docentes atravessadas por sentidos que emergem da experiência como algo que toca e transforma cotidianamente. Ainda que marcadas por lacunas formativas no campo da pedagogia universitária, o que se evidencia nas narrativas é um movimento intencional de busca por uma profissionalidade docente mais reflexiva.

Assim sendo, ao se descolarem das práticas tradicionais, os professores demonstram sensibilidade frente aos processos de ensino-aprendizagem, mesmo diante das tensões, das angústias e das incertezas que essas escolhas implicam. O que se revela, portanto, é uma atitude de reinvenção cotidiana do ofício docente – um fazer pedagógico que não se reduz a métodos e técnicas, mas que se constitui como prática dinâmica, viva e relacional, por meio da qual o professor aprende e apreende continuamente com a própria experiência.

8.2 SER-DOCENTE: SENTIDOS EXPERIENCIAIS SOBRE UMA FORMA SINGULAR DE ESTAR-NO-MUNDO

Esta seção se inspira na tessitura teórica e existencial proposta por Liege Sitja, minha orientadora, em sua tese de doutoramento, cuja originalidade reside na maneira sensível e

rigorosa com que problematiza a constituição da docência a partir de uma perspectiva fenomenológica. Ao deslocar o olhar para além das normativas e dos modelos instituídos, a autora nos convida a compreender o ser-docente como um modo singular de estar-no-mundo, profundamente vinculado à experiência vivida, à abertura ao outro e à implicação subjetiva na prática pedagógica.

Nesta direção, buscamos acolher os sentidos que emergem da experiência docente tal como ela é vivida e significada pelos professores participantes desta pesquisa, atentos às tonalidades existenciais que atravessam o fazer pedagógico. Ao adotar uma atitude fenomenológica, colocamo-nos diante da docência não como função ou desempenho, mas como expressão de um modo de ser que se configura na e pela relação com os outros, com o conhecimento e com o próprio ofício. Neste campo de forças – entre o vivido, o refletido e o sentido –, procuramos interpretar as narrativas, em busca das compreensões mais profundas que sustentam e atravessam a profissionalidade docente no ensino superior.

Em todos os relatos, foi possível perceber um sentimento latente ao se falar sobre o estar presente no lugar da docência – um lugar que extrapola a materialidade do espaço físico e adentra a dimensão existencial de quem o habita. Habitar a docência, tal como emergiu nos depoimentos, é viver um processo contínuo de subjetivação, no qual cada docente se inscreve com suas histórias, afetos e modos de ser.

Ao ser indagada sobre como a docente se sente na profissão, ela manifesta:

Eu acho supervaliosa. Nem parece, às vezes eu tenho um sentimento que eu acabei de chegar, sabe? Porque o portal, quando a gente passa do portal da UEFS pra cá, eu digo que isso aqui é um solo sagrado. Eu amo isso aqui. Se eu pudesse, eu me enterrava aqui na UEFS, botava um cemitériozinho ali, porque eu amo de paixão, desde quando eu estive aqui na quarta série. Na minha experiência, sim, eu diria que todos os dias é dia de mudar, de melhorar. Você nunca é bom o suficiente na área da educação. A gente sempre tem que estar aprendendo, reaprendendo, aprendendo, reaprendendo o tempo todo, entendeu? (Estela, 2024).

No primeiro trecho do depoimento, quando Estela afirma que a universidade é “um solo sagrado” e que “se pudesse me enterrava aqui, botava um cemitériozinho”, o que se revela não é apenas o apreço pela instituição, mas a manifestação de um laço existencial e afetivo profundo com o lugar e com a profissão. A imagem do “solo sagrado” e o desejo de eternizar-se ali, mesmo após a morte, evocam o modo como a docente habita o mundo da docência com entrega, pertencimento e reverência. O afeto não é um mero adorno do discurso, mas o solo fenomenológico do qual emerge o sentido do ser-docente.

O relato da professora se mostra como expressão de um movimento contínuo de transformação, compreendido à luz dos sentidos experienciais que a docente atribui à sua

trajetória na docência. Fenomenologicamente, o ser-professora não se configura como identidade fixa, mas como um processo permanente de vir-a-ser. A ênfase nas palavras “aprender” e “reaprender” transcende a descrição de ações pedagógicas associadas à sua prática docente, apontando para um modo de estar-no-mundo marcado pela abertura à experiência e à transformação cotidiana.

Como destaca Bello (2006), o olhar fenomenológico não se volta para uma realidade exterior, mas busca apreender os significados vividos no interior da consciência intencional. Essa concepção ressoa fortemente no depoimento da docente, cuja prática está ancorada em uma experiência significativa que ultrapassa os limites da técnica para inscrever-se no plano existencial. Nesse contexto, o compromisso com o reaprender não se apresenta como uma exigência técnica, mas como parte constitutiva do seu modo de ser-no-mundo.

Sob a luz da fenomenologia de Husserl, conforme apresentada por Bello (2006), o posicionamento da professora pode ser compreendido como manifestação da intencionalidade da consciência: um voltar-se ao mundo-da-vida com o desejo de buscar sentidos. No caso da professora, essa busca vai além da transmissão do conteúdo, mas se manifesta na construção intersubjetiva de significados, forjada nas relações com o outro e na experiência de si.

Bondía (2002) contribui para essa compreensão ao afirmar que a experiência ultrapassa a docente como atividade estática, sendo aquilo que nos atravessa, desconforta, transforma e impede que permaneçamos os mesmos. Sob a perspectiva fenomenológico-existencial, Critelli (2006) amplia esse entendimento ao conceber a atitude docente como gesto de cuidado de si e do outro. Sendo assim, ao não se posicionar como detentora do saber, a professora assume uma postura de humildade diante do conhecimento e da experiência, abrindo-se à vivência na sala de aula, de maneira responsável, sustentando um processo educacional que se constitui como experiência compartilhada, marcada pela escuta e pelo cuidado.

Então, eu fico satisfeita em ver o crescimento deles e a evolução. E creio que eles ficam satisfeitos também com as aulas, porque as avaliações são sempre positivas. Eu recebo sempre homenagens como professora homenageada em nome da turma, patronesse. Então, isso me deixa feliz, porque eu entendo que de uma certa forma é uma resposta ao esforço, não é? De ser uma boa professora. Então, quando eu recebo esse feedback, eu fico satisfeita e entendo que eles também ficaram satisfeitos com o que receberam da Pró.

Certo, eu sou muito feliz em ser professora. É uma coisa que me traz, é uma atividade que me traz uma realização pessoal muito grande. Essa interação com a juventude, com as pessoas que têm vontade de aprender, de estudar, conhecer a mentalidade dele, a forma deles pensarem, de agirem, é muito interessante. São, eles são muito carinhosos, são muito próximos, e isso é muito bom (Iris, 2024).

A professora expressa uma vivência docente enraizada na afetividade, construída na

tessitura das relações que estabelece com seus estudantes. No vínculo, no reconhecimento e na proximidade com os alunos, ela experimenta um sentimento de realização pessoal. Sob o viés fenomenológico, sua fala nos conduz à compreensão do sentido vivido da docência como uma experiência que transborda a dimensão técnica, confirmando a importância da dimensão existencial, fruto da relação intersubjetiva com seus estudantes que validam e reconhecem sua dedicação à docência.

Nesse horizonte, como propõe Bello (2006), o fenômeno se manifesta ao sujeito como significação própria, tal como é vivido, percebido e compreendido por quem o vivencia. A fenomenologia, ao privilegiar a descrição rigorosa da experiência tal como se apresenta à consciência, sem reduzir a categorias objetivas externas, busca acessar o sentido da vivência para o próprio sujeito. No caso em questão, o que se revela é que a experiência docente ultrapassa o domínio do desempenho pedagógico e se ancora na dimensão afetiva e relacional, situada no campo experiencial significativo da pessoa.

A alegria e o orgulho narrados pela professora não se configuram como estados emocionais isolados, mas como manifestações que emergem no espaço do encontro com o outro. Trata-se de uma vivência afetiva constituída na reciprocidade com os estudantes, cuja devolutiva se expressa em gestos de valorização, homenagens e reconhecimentos simbólicos. Esse afeto, como ela enuncia, não é abstrato, mas se corporifica na interação com a juventude, atravessa os gestos, o corpo e as palavras, revelando-se como um modo de estar com os outros, sustentado por laços de empatia, reciprocidade e presença.

Essa compreensão é aprofundada por Critelli (2006), ao refletir sobre o cuidado de si como uma dimensão ética da existência. Diante disso, vale ressaltar que a maneira como a docente associa sua felicidade ao afeto recebido dos alunos evidencia uma postura ética que se renova cotidianamente: cuidar de si na relação com o outro, fazer da docência um lugar de constituição subjetiva e de alteridade.

Dessa forma, a experiência narrada por Iris nos convida a pensar a docência como prática intersubjetiva, afetiva e formadora de mundos. Seu processo de identificação docente se tece no reconhecimento mútuo, na escuta sensível e no desejo de estar com o outro. A satisfação que emerge de sua fala não é efeito de um “dever cumprido”, mas expressão de uma existência que encontra sentido na relação, na presença e no afeto. Ser professora, nesse contexto, é afirmar um modo de estar-no-mundo que se realiza na convivência humana, em sua densidade fenomenológica e sensível.

Assim, a experiência vivida pela docente Iris nos revela uma estrutura fundamental da fenomenologia da docência: a realização de si no encontro com o outro, em uma via de mão

dupla, em que o reconhecimento mútuo sustenta a existência pedagógica:

Eu me sinto muito feliz em ser professora, eu gosto da atividade, tô sempre me buscando atualizar minhas aulas, trazer coisas novas, é uma atividade que me dá prazer. Gosto da pesquisa, gosto bastante de ser professora.

Então hoje, o que é que isso mudou na minha vida? Mudou bastante, né? Na advocacia você tem até uma postura mais séria, mais rígida, e como professora você fica mais à vontade para compartilhar os saberes. Compartilhar, a gente tanto ensina quanto aprende, né? A gente aprende com as experiências, aprende com eles também. Eu fico muito feliz em ser professora (Iris, 2024).

A experiência docente relatada por Iris expõe uma vivência marcada por afetividade, prazer e engajamento com o ato de ensinar. A professora expressa um envolvimento existencial com a docência, evidenciado no desejo constante de atualizar suas aulas e “trazer coisas novas”. Dessa forma, a necessidade de atualização e investimento na pesquisa produzem novos sentidos para o conhecimento.

O destaque dado pela professora quando compara sua experiência na advocacia com a atual vivência como docente revela uma mudança não apenas de especialidade, mas de modo de ser-no-mundo. Se, como advogada, precisava ter uma postura mais rígida e formal, características da cultura dessa profissão, como docente encontra espaço de espontaneidade e partilha. Então, nesse novo mundo da docência, constitui seu novo modo de ser. Para Iris, o núcleo da experiência docente é a intersubjetividade, afirmando a coconstrução do conhecimento e a aprendizagem mútua como dimensões fundantes de sua prática.

Essa concepção de sentido é central para a fenomenologia, pois, como discute Bello (2006), esse campo teórico-metodológico nos orienta a escutar o outro em sua singularidade, buscando captar a espessura da experiência vivida e significada pelo sujeito. Nesse horizonte, quando a professora afirma que “ser professora” mudou sua vida, e que essa mudança a faz feliz, revela-se não apenas uma escolha profissional, mas uma existência com sentido. A docência se manifesta, então, como experiência transformadora, que desloca modos anteriores de ser e agir, instaurando um compromisso de investimento em sua carreira docente.

A experiência relatada pela docente aponta para uma relação com o saber que vai além da dimensão técnica: trata-se de um envolvimento sensível, afetivo e ético com a profissão. O cuidado com os saberes e fazeres docentes emerge de uma ética encarnada na própria experiência, sustentada pelo desejo de reinvenção constante das aulas e pela busca de atualização. Há, nesse gesto, uma responsividade ao outro – aos estudantes, ao contexto e ao próprio tempo –, que expressa não uma moralidade externa, mas um comprometimento interno com o sentido atribuído à prática.

Eu gosto muito, assim, realmente é algo que eu gosto de fazer, eu me sinto privilegiado, embora a docência tenha sido imposta, como eu tentei contar

para você, né? Foi uma coisa que foi acontecendo, é algo que eu realmente gosto de fazer.

Não tem, assim, eu não fico naquela coisa de domingo... Ah... Eu dou aula segunda-feira às sete e meia da manhã. Então, Ah, já começou a semana... Não tenho isso, de verdade, não tenho isso. Não fico contando os dias para chegar ao final do semestre. Pelo contrário, às vezes eu estou triste, a gente passa por problemas, mas quando eu chego em sala de aula, as coisas mudam, eu me divirto dando aula, de verdade. (Noah, 2024).

A fala de Noah expressa uma vivência intensa e autêntica da docência, cuja entrada, ainda que não tenha sido fruto de uma escolha planejada, transformou-se em uma experiência carregada de sentido. O exercício da função docente, nesse caso, não se configura como mero cumprimento de papel, mas um modo de ser-no-mundo, que se estabelece e se atualiza cotidianamente. Sob a lente fenomenológica, esse modo de existir não emerge de uma decisão racional, premeditada, mas se constrói na experiência concreta.

Quando afirma que “a docência tenha sido imposta”, mas que hoje “é algo que eu realmente gosto de fazer”, o professor descreve, em verdade, um processo de transformação subjetiva. Essa mudança decorre da reconfiguração da consciência intencional, que atribui novos sentidos ao vivido. Ainda, ao dizer que “gosta de dar aula”, cabe destacar que esse gostar não pode ser reduzido a causas externas, estando associado com o sentimento de que a aula também pode ser um espaço de diversão.

Ademais, ele afirma que não sente o peso do início da semana ou o desejo pela chegada do fim do semestre, o que demonstra um modo de vivenciar o tempo marcado por envolvimento e entrega. A ausência de resistência à rotina e a presença de entusiasmo – “eu me divirto dando aula, de verdade” – indicam que o sentido do trabalho docente está ancorado na vivência presente da sala de aula, naquilo que se revela como fonte de renovação subjetiva mesmo diante das adversidades pessoais.

A docência aparece, então, como um campo de reconfiguração afetiva do próprio sujeito, em consonância com o que afirma Critelli (2006), ao reconhecer que o cuidado de si envolve escutar as próprias necessidades, os afetos, as alegrias e as dores. O professor, nesse movimento existencial, escuta-se, sente-se e ressignifica sua dor, convertendo-a em presença carregada de afetos e compromisso profissional.

Nesse olhar sensível sobre a experiência, a fenomenologia encontra sua força fecundante. Ao buscar a essência do vivido por Noah, compreende-se que o ser-professor não se reduz às condições iniciais de sua trajetória ou ao acaso de sua entrada na carreira, mas ganha profundidade na medida em que essa experiência o atravessa e o transforma. A docência, nesse contexto, deixa de ser apenas uma profissão para se tornar lugar de sentido, de prazer e de

reencontro consigo mesmo – um território existencial, em que o sujeito se refaz, se compreende e se afirma como presença viva no mundo.

Mas eu me sinto realizado, de verdade. Profissionalmente, é o que eu gosto de fazer. Eu nunca pensei em fazer outra coisa, é o que eu acho que eu faço bem. Corro de função administrativa, corro de pós graduação, tudo, porque é onde eu me sinto à vontade é na sala de aula, onde eu me sinto bem. Procuo trabalhar com o máximo de qualidade possível, mas também me divirto, dou risada, brinco com os alunos, é isso, não tenho... nenhuma coisa assim não. Então, o meu sentimento é esse, de alegria e de me sentir privilegiado por fazer uma coisa que eu realmente gosto. Hoje eu tenho, setembro passado eu completei 25 anos de UEFS, não fico fazendo conta para me aposentar, não fico pensando em aposentadoria, não é uma coisa que por agora me incomode, e penso em como melhorar (Noah, 2024).

A experiência docente relatada por Noah revela-se atravessada por autenticidade, pertencimento e uma profunda integração entre vida e profissão. Seu depoimento expressa um sentimento de realização pessoal e profissional que ultrapassa o simples exercício de uma função: ele vive a docência como um espaço privilegiado de expressão de si. A sala de aula emerge como o lugar onde seu existir se atualiza com maior intensidade, configurando-se como horizonte significativo de sua experiência de mundo.

Sob a lente fenomenológica, como aponta Sokolowski (2004), toda consciência se dirige a algo e constitui-se em uma determinada direção. Assim, a fala do professor, ao afirmar “é onde eu me sinto à vontade, é na sala de aula” (Noah, 2024), expõe não apenas um dado circunstancial, mas o núcleo intencional de seu modo de ser-no-mundo: o ensino como ato que funda e renova sua presença no mundo.

Outro aspecto notável do relato é o equilíbrio que Noah estabelece entre responsabilidade e prazer no ato de ensinar. Quando explicita que procura “trabalhar com o máximo de qualidade possível”, mas também “se diverte”, o professor inscreve sua prática em um território ético, mas também afetivo. Sua docência emerge como um fazer comprometido e atravessado pela leveza, pela sensibilidade e espontaneidade.

Essa vivência releva processos de identificação profissionais que não se apoiam em estrutura previamente dadas, mas que se constroem e se afirmam na própria experiência. Para Noah, ser professor não é uma identidade estática, mas uma forma de estar no mundo que se confirma na alegria cotidiana, na permanência criativa e na autenticidade dos encontros. A abordagem fenomenológica nos permite, assim, olhar para além dos discursos técnicos e funcionais sobre o trabalho docente, acessando o vivido em sua espessura existencial, na qual a profissão é também lugar de sentido.

Chama atenção ainda o modo como Noah se refere ao tempo de sua trajetória na docência. Mencionar seus 25 anos de exercício de atuação, sem recorrer a cálculos de

aposentadoria, oferecendo-nos uma experiência de tempo que não se orienta pela lógica da urgência. Trata-se de um tempo vivido, habitado, estendido e pleno de sentido – um tempo existencial, não cronológico. Nesse aspecto, aproxima-se da concepção de experiência desenvolvida por Bondía (2002), para quem experiência requer tempo: tempo para que algo nos aconteça, nos toque, nos afete e nos transforme. Na experiência existencial de Noah, o tempo docente também é tempo de sentido – não apenas medido, mas vivido, não apenas decorrido, mas atravessado por afetos, escolhas e significados.

Agora eu acho que eu tô numa parte boa da experiência. Vou falar que no início eu pensei algumas vezes em desistir, não pela experiência em si da docência, mas pela parte mais burocrática, organizacional, de manda para esse canto, não, não manda, você vai ficar ali, não, não vai ficar aqui. Essa parte foi um pouco pesada, até eu conseguir me organizar e falar: ‘Não, agora o meu lugar é esse aqui’.

Eu saio feliz do dia, quando eu tô como professora, eu saio feliz. Falo: ‘Hoje foi um bom dia’ (Clara, 2024).

O relato de Clara expressa um processo de apropriação e habitação do lugar docente como construção de um caminho existencial. Sua trajetória é atravessada por momentos de incertezas, sobretudo relacionados às estruturas e práticas da cultura institucional, que chegaram a suscitar o desejo de desistir da docência. Contudo, é importante destacar que tal desejo não se referiu à vivência própria dos fazeres docentes, mas das exigências burocráticas que pareciam fazer pouco sentido frente às imensas demandas da docência.

A experiência de Clara, no entanto, é também marcada por um movimento de ressignificação e superação dessa fase inicial de instabilidade. Esse deslocamento existencial se revela com nitidez quando a professora afirma: “agora o meu lugar é esse aqui” (Clara, 2024). Essa enunciação delimita um ponto de virada, indicando a constituição de sentido – conceito central à fenomenologia –, em que a docência deixa de ser apenas um ofício e passa a configurar uma forma de ser-no-mundo.

O lugar que Clara encontra não se resume a uma posição organizacional, mas se converte em um território existencial de reconhecimento e pertencimento. Como aponta Sokolowski (2004), a fenomenologia se ocupa da maneira como as coisas aparecem à consciência, e a fala da professora revela justamente essa forma particular de doação de sentido ao mundo: o tornar-se docente como vivência plena de sentido.

Nesse contexto, o “lugar” da docência não é apenas o espaço geográfico em que o trabalho se realiza, mas a maneira como esse espaço é vivido, investido de afeto e significado pela consciência da professora. Ele se configura como algo maior, construído a partir das experiências concretas, que incluem dificuldades e inseguranças, mas que, ao serem vividas,

vão sendo metabolizadas como parte de um campo de identificação e apropriação de si.

Essa dimensão afetiva se torna ainda mais evidente quando a docente afirma: “Eu saio feliz do dia, quando eu tô como professora” (Clara, 2024). A felicidade aqui expressa não se refere a uma euforia idealizada ou a um sentimento abstrato. Trata-se de uma alegria cotidiana, enraizada na experiência concreta de ensinar cotidianamente. Nesse sentido, a felicidade descrita pela professora não é um elemento externo à prática, mas um modo de ser que emerge quando o sujeito se deixa tocar pela prática do ensinar. O ato docente, portanto, ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, mostrando-se uma experiência afetiva, sensível e encarnada.

Assim, a docência aparece como um caminho de encontro – ainda que marcado por desencontros, deslocamentos e dúvidas. O sentido de ser professora não nasce da ausência de dificuldades, mas da possibilidade de afetar e ser afetada por meio da vivência nesse espaço simbólico e concreto que é o lugar docente, através da experiência nesse lugar docente. Dessa maneira, a experiência, compreendida fenomenologicamente, revela a docência como processo formativo contínuo, no qual o ser se constrói na travessia dos desafios e na potência de encontrar-se a si mesma no ato de ensinar.

Há vários outros tipos de reconhecimento. E quando isso vem de bons alunos, de pessoas que eu admirei pelo que eu conheci, que chegaram no final e falaram que agradeciam pelo semestre, foi muito bom, você passa bem a matéria, blá blá blá. Quando eu recebo esse tipo de reconhecimento, eu já fico muito certo do papel que eu faço. Acho que é por aí
É o que eu escolhi fazer. É o que eu me preparei para fazer. Estou me preparando, né? Estou terminando o doutorado e tudo mais. Eu escolhi ser docente. Eu não estou na docência porque outras coisas não deram certo. Eu escolhi ser docente. Mesmo sabendo de dificuldades, sabendo de questões que eu teria que trabalhar muito e talvez não ganharmos muito que os docentes mereceriam, né? Mas é aquilo, eu me sinto bem, me sinto realizado fazendo as coisas que eu faço (Theo, 2024).

A fala do docente demonstra um elemento central em sua experiência: o reconhecimento. Para Theo, ser reconhecido pelos estudantes – especialmente por aqueles que ele admira ou considera “bons alunos” – emerge como uma confirmação significativa do seu modo de estar-no-mundo como professor. Esse reconhecimento emerge como uma devolutiva afetiva e existencial que legitima a sua escolha pela docência, feita ainda nos anos iniciais da graduação. Nesse movimento, sua vivência ecoa a perspectiva de Bello (2006), ao conceber a pessoa como um sujeito consciente que, ao viver suas experiências, descobre, através delas, os valores que orientam sua existência e fundamentam suas ações no mundo.

Ao afirmar, de forma reiterada, “eu escolhi ser docente”, o professor evidencia uma decisão consciente que se configura como fundamento de sua trajetória. A escolha pela docência, mesmo diante dos desafios estruturais, das dificuldades materiais e dos limites da

profissão, mantém-se como um gesto comprometido com seu desejo. Trata-se de uma atitude que se alinha ao que Sokolowski (2004) descreve como *ação intencional*: uma disposição consciente diante de algo com sentido. Para o docente, esse “algo” aparece como a carreira docente carregada de sentidos que o mobilizam e o ancoram no mundo.

Outro aspecto relevante em sua fala diz respeito à ideia de preparação contínua. Ao mencionar que está finalizando seu doutorado, Theo revela uma postura intencional de investimento em sua formação, indicando compromisso com o aprimoramento da sua prática. Dessa maneira, o professor demonstra disposição ativa em investir em seu desenvolvimento profissional.

Assim sendo, o sentido da docência emerge como vocação escolhida, prática assumida, relação que afeta e experiência que confirma. A consciência docente se constitui, fenomenologicamente, a partir da articulação entre a escolha livre, o investimento formativo, o reconhecimento intersubjetivo e a sensação de realização existencial. A docência não é, aqui, uma condição imposta, mas o lugar em que o ser se reconhece e se atualiza em sua inteireza.

Mas o local de aprendizado, seja sala de aula, seja o estágio, seja a clínica, ou seja em um ambiente outro, escolar, que muitas vezes a gente vai também para a escola para levar a informação de educação e saúde, é um lugar que eu gosto de estar, é um lugar que eu me sinto bem, é um lugar que eu me sinto feliz, é um lugar que eu me vejo ainda por muitos anos. Mas eu acho que é um lugar de muitas potencialidades. Eu me vejo nele, me vejo fazendo bem esse papel, eu acredito na minha visão crítica. E me vejo ascendendo, melhorando. Claro que a experiência conta muito e as coisas que você vai optando ao longo dessas experiências também (Theo, 2024).

O relato acima revela a docência como um espaço carregado de sentido existencial. Ao afirmar que “se vê”, “se sente bem” e projeta-se no tempo futuro, associando repetidamente a palavra “lugar” às suas experiências, o docente expressa uma forte carga simbólica e afetiva que sustenta suas vivências cotidianas. Essa maneira de se referir ao exercício docente, para além de seu aspecto funcional, aponta para uma experiência que envolve a totalidade do ser, dotada de afetividade que esta o proporciona todos os dias.

Do ponto de vista da fenomenologia, a vivência do docente transcende a materialidade, partindo para um horizonte de sentidos, construídos através da abertura que Theo concerne, a partir da relação entre si e o mundo vivido. Como reforça Bello (2006), a pessoa como ser-no-mundo mostra-se como presença viva e concreta no interior de uma realidade que transforma, mas também é transformada.

Essa maneira de se referir ao exercício docente, para além de seu aspecto funcional, indica uma experiência que envolve a totalidade do ser. Pelo viés fenomenológico, tal vivência transcende a materialidade do ambiente educativo e se projeta como um horizonte de sentidos

que se constituem na relação dinâmica entre o sujeito e o mundo vivido. Nesse sentido, como destaca Bello (2006), o ser humano é presença viva e concreta no interior de uma realidade com a qual interage de modo contínuo, transformando-a e sendo por ela transformado.

Assim, o “lugar” ao qual o docente se refere não é apenas um espaço físico onde se executam ações pedagógicas, mas um território existencial habitado, no qual o professor se constitui e se reconhece como tal. Os espaços mencionados – a sala de aula, o estágio, a clínica e a escola – adquirem densidade simbólica, porque se preenchem pelas relações, trocas e experiências que ali ocorrem, nas quais ensinar e aprender se entrelaçam em processos de transformações mútuas. Quando Theo afirma que se vê “ainda por muitos anos” nesse lugar, expõe não apenas um compromisso profissional, mas uma necessidade de pertencimento e continuidade, que se inscreve em processos de identificação pessoal e profissional.

A expressão “me vejo ascendendo, melhorando”, também é significativa, pois indica movimento, transformação e desejo de aperfeiçoamento contínuo. Tendo isso em vista, cabe explicitar que a fenomenologia compreende a experiência não como mera acumulação de vivências, mas como um processo que afeta e orienta o sujeito em sua forma de ser-no-mundo. Nesse sentido, Bello (2006) ressalta que a experiência revela os valores que impulsionam o sujeito para além do imediato, estruturando sua relação com o futuro.

Ao longo desta seção, os relatos dos professores entrevistados foram compreendidos à luz da abordagem empírico-fenomenológica, revelando não apenas dados objetivos, mas principalmente experiências vividas, carregadas de sentidos, hesitações, afetos e escolhas. Cada narrativa analisada nos permitiu acompanhar a emergência da docência como experiência fundante – ora desejada desde a infância, ora acolhida como descoberta tardia, ora forjada no imprevisto, ora planejada com precisão.

As categorias produzidas ao longo da análise – vocação simbólica, intencionalidade formativa, identificação afetiva, recordações-referência, enfrentamento de adversidades, persistência, profissionalização contínua e vínculos pedagógicos – expressam uma constelação de elementos que atravessam o tornar-se professor universitário. Tais categorias se mostraram coerentes tanto com os fundamentos da metodologia de Giorgi (2009), quanto com o campo da pedagogia universitária, sustentando-se em autores como Cunha (2008), Masetto (2012), Nóvoa (1995), Roldão (2005), Sitja (2009) e Soares (2006).

Importa destacar que, do ponto de vista fenomenológico, cada relato não se reduz a uma trajetória linear ou previsível. Pelo contrário, revelam-se experiências únicas, afetivamente implicadas e existencialmente significativas. O tornar-se professor, nesse sentido, é sempre um processo em aberto – uma travessia marcada pelo inacabamento e pelo desejo de fazer sentido

no que se vive e se ensina.

Esta investigação, portanto, reafirma a potência da análise fenomenológica na escuta de experiências docentes. Ao privilegiar o vivido em sua complexidade, foi possível reconhecer que a profissionalidade docente não está pronta, nem é produto apenas da titulação ou do saber técnico. Ela se constitui no entrelaçamento entre biografia, prática, formação e vínculo com os outros, sobretudo com os estudantes.

Assim, compreender os sentidos existenciais atribuídos à docência por quem a vive é também um modo de ampliar o entendimento da pedagogia universitária. Então, ao fazer isso, toca-se o núcleo mais profundo da educação: aquele em que ensinar e aprender são, antes de tudo, modos de ser no mundo com os outros.

9 CORTINAS ENTREABERTAS: ECOS DA EXPERIÊNCIA E A TESSITURA DO SER DOCENTE

Neste momento, o que aqui se coloca é um caminho para as últimas considerações desta pesquisa. Escolhemos utilizar o termo “cortinas entreabertas” para fazer referência ao fechamento dos atos apresentados até aqui. No universo teatral, as cortinas entreabertas simbolizam o momento de transição entre o invisível e o visível, o que ainda está em preparação e o que já pode ser visto em cena. É uma possibilidade de vislumbre do que se fez e do que ainda está em construção. Considerar as cortinas entreabertas é pensar sobre a suspensão, a expectativa e a possibilidade de descobertas. É um convite ao movimento, à abertura e à atenção ao que se mostra e ao que ainda se mostrará. No contexto desta pesquisa, embasada epistemologicamente pela fenomenologia, a metáfora das cortinas entreabertas indica que, embora seja um movimento final desta dissertação, as descobertas não se encerram aqui.

Na primeira seção, delineei o campo de estudo, nomeando meu lugar de fala e os contornos do problema de pesquisa. O desejo de compreender o ser-professor universitário não como uma função técnica, mas como um modo de estar-no-mundo, deu origem ao percurso que se seguiu. A inquietação inicial desdobrou-se em objetivos e justificativas que já anunciavam o compromisso ético e epistemológico com a escuta do vivido.

Na segunda seção, desenvolvemos uma análise do percurso histórico do ensino superior no Brasil, articulando os marcos institucionais, políticos e sociais que moldaram sua configuração desde a criação das primeiras instituições até o cenário contemporâneo. A partir das contribuições de Sampaio (1991), evidenciamos como a trajetória da educação superior esteve vinculada, em diferentes momentos, a projetos de modernização do Estado, às demandas do mercado de trabalho e às mudanças no papel social da universidade.

A terceira seção, por sua vez, voltou-se à discussão sobre a profissionalidade docente, tensionando as noções de identidade e profissionalização no ensino superior. Com o apoio de autores como Nóvoa, Tardif, Cunha e Roldão, compreendi que o ser-professor é um vir-a-ser permanente, tecido nas tramas das práticas, dos saberes e das relações que se estabelecem no espaço universitário.

Na seção 4, construímos o diálogo sobre a pedagogia universitária, revelando lacunas referentes aos recursos pedagógicos universitários revelados à docência como experiência vivida. Essa discussão apontou a relevância e originalidade da presente investigação, que buscou valorizar a escuta do docente como sujeito que sente, pensa e significa a própria prática.

Na quinta seção, detalhamos o percurso metodológico, no qual o uso da entrevista fenomenológica revelou-se potente para acessar as percepções e os sentidos atribuídos pelos docentes. O método de Giorgi (2009) permitiu a construção de unidades de significado, a partir das quais foi possível realizar uma redução fenomenológica que respeitasse a singularidade de cada experiência.

Na sexta seção, as vozes dos docentes foram escutadas e interpretadas, revelando quatro categorias centrais: experiências e sentidos existenciais do tornar-se professor; experiência e construção da profissionalidade docente; os sentidos da experiência e o fazer pedagógico; e sentidos experienciais sobre a vivência docente. Cada uma dessas categorias nos permitiu adentrar os modos de ser e habitar a docência, reconhecendo que as escolhas pedagógicas estão atravessadas por histórias de vida, memórias, afetos e desafios concretos do cotidiano.

Ao ouvir os relatos dos docentes, mergulhamos na perspectiva existencial do outro. As falas revelaram sorrisos, angústias e lembranças, numa tessitura que confirmou a experiência como aquilo que nos toca, que nos acontece, como afirma Bondía (2002). Ainda, a intencionalidade em buscar essas vivências só reforça o que Josso (2004) nos diz sobre a experiência de vida como elemento formador.

Nessa perspectiva, as análises fenomenológicas empíricas mostraram-se fundamentais para o campo da pedagogia universitária, ao oferecerem uma compreensão mais densa e sensível da docência. Essa abordagem permitiu reconhecer a profissionalidade docente não como um conjunto de competências estáticas, mas como um vir-a-ser que se atualiza e ressignifica o tempo vivido.

Visto isso, o que se coloca aqui é mais do que uma investigação sobre os processos pedagógicos e formativos dos docentes; trata-se de compreender esses fenômenos através da existência e dos acontecimentos advindos da experiência. Assim, tem-se uma docência que vai além dos muros da universidade, que extrapola as cadeiras da sala de aula e caminha para a constante construção dos saberes e fazeres no lugar da experiência e da existência.

Ao final, reconheço que esta pesquisa me atravessou profundamente. Comecei com uma visão reducionista da profissionalidade docente, centrada apenas em conteúdos pedagógicos. Entretanto, a fenomenologia me permitiu ampliar o olhar e compreender que a profissionalidade se tece nos saberes e fazeres inseparáveis da experiência. Todos os relatos se revelaram através das vivências, apresentadas de acordo com os sentidos atribuídos a cada modo de existir.

Diante disso, encerro estes escritos com a bagagem pessoal ampliada muito além do construir-se pesquisadora. Compreendo que, embora o texto se encerre do ponto de vista acadêmico, as experiências seguem. O mundo-da-vida se apresenta todos os dias com novos

aprendizados e desafios. Desse modo, convido o leitor novamente a olhar para as cortinas entreabertas, para a compreensão de que os sentidos da docência universitária continuam sendo ressignificados pelos sujeitos que os vivem. Como no teatro, onde o ato não se esgota no visível ao público, a prática docente carrega inúmeras camadas de sentidos, que se revelam aos poucos, pela escuta, pela reflexão e pelo silêncio da experiência.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Os Aprendizizes do Poder**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1988.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução de Vinicius Nicastro Honesco. Chapecó: Argos, 2009.

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

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. DOI: 10.21814/rpe.6243. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.6243>. Acesso em: 9 jul. 2024.

ALMEIDA, Marta Mateus de. Desenvolvimento profissional e perfis de orientação pedagógica na docência no ensino superior. **Sisyphus Journal of Education**, v. 31, n. 2, p. 53–75, 2018. Disponível em: https://www.cienciavitae.pt/E711-82FC-16EA?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 24 maio 2024.

ALMEIDA, Marta. Mateus. de. Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1–22, mar. 2020. DOI: 10.1590/S1413-24782019250008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/w9kxXS9dRXfMg6sqfc3nVxv>. Acesso em: 11 jul. 2024.

AMBROSETTI, Neusa Banhara, ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

BELLO, Angela. **Introdução à Fenomenologia**. Tradução: Jatinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru: Eduse, 2006.

BERAZA, Miguel A. Zabalza; SABUCEDO, Alfonso Cid; ALONSO, Felipe Trillo. Formación docente del profesorado universitario: El difícil tránsito a los enfoques institucionales. **Revista Española de Pedagogía**, La Rioja, v. 72, n. 257, p.39-54, 2014. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/23766812>. Acesso em: 18 set. 2022.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção educação: experiência e sentido).

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2023.

BOURDONCLE, Georges; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BROOK, Peter. **The Empty Space**: a book about the theatre: Deadly, Holy, Rough, Immediate. Londres: Penguin, 1968.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2002-2010)**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2014. (Estado do conhecimento, n. 13).

CARABAJOS, Adriana (org.). **Didática e formação de professores**: contribuições para uma reflexão crítica. São Paulo: Editora Loyola, 2008.

CASTAÑO GAVIRIA, Ricardo. A profissionalidade docente e gestão educativa universitária: uma perspectiva narrativa. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 1, n. 1, p. 36-54, jul./set. 2020. DOI: 10.22481/reed.v1i1.7452. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7452>. Acesso em: 8 jul. 2024.

CONTRERAS, Claudia Contreras; FONTE, Carles Monereo; GARGANTÉ, Antoni Badia. Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 36, n. 2, p. 63-81, 2010. DOI: 10.4067/S0718-07052010000200004. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200004. Acesso em: 7 abr. 2023.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

CRITELLI, Dulce Mára. **Analítica do sentido**: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Didática e prática de ensino**: interfaces. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2017. (Série magistério: formação e trabalho pedagógico).

CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Pedagogia Universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006a. p. 13-20.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, 1997. DOI: 10.1590/S0102-25551997000100010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 54, p. 525-536, set./dez. 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/397/294>. Acesso em: 15 out. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 182-186, dez. 2008. DOI: 10.4013/edu.20083.03. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/240989367_Os_conceitos_de_espaço_lugar_e_território_nos_processos_analíticos_da_formação_dos_docentes_universitários. Acesso em: 1 maio 2023.

CUNHA, Maria Isabel. Pedagogia universitária. *In*: MOROSINI, Marília C. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. 2. ed. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006b. p. 78-87.

DIAS, Renata Duro; MARTINS, Sibebe da Rocha; ANADON, Simone Barreto. Desafios para a pedagogia universitária e a formação continuada docente: ressignificando experiências na Universidade Federal do Rio Grande. *In*: FARRAPO, Renata Cecim Bicelli; SILVA, Rozinaldo Ribeiro da (org.). **Experiências inovadoras em resposta aos desafios da educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Editora UFPB, 2021. p. 123-145.

FLORÊNCIO, Thaís de Sousa. **A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: um diálogo entre formação pedagógica e reflexividade**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/publico/resultadosPesquisarItemPublicoResumido/ppge/7/2019#>. Acesso em: 27 abr. 2024.

FONTES, Norma Barbosa. **Pedagogia universitária: a potência da grupalidade como dispositivo formativo docente a partir da teoria de Pichon-Rivière**. 2021. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/3214>. Acesso em: 11 abr. 2024.

FORNARI, Liége Maria Sitja. **Uma maneira singular de estar no mundo: ser professor**. 2009. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. São Paulo: Senac, 2013.

GARCÍA, Marcelo. **Formación de profesores: la constitución de un campo de estudios**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Comprender y transformar la enseñanza**. 2. ed. Madrid: Morata, 1993.

GIORGI, Amadeo; SOUSA, Daniel. **Método Fenomenológico de Investigação em Psicologia**. Lisboa: Fim de Séculos Edições, 2010.

GIORGI, Amedeo. **The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: A Modified Husserlian Approach**. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press, 2009.

GIORGI, Amedeo. **The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: a modified Husserlian approach**. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press, 2009.

GONÇALVES, Ronne Clayton de Castro. **As práticas pedagógicas do professor bacharel no ensino superior**. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/3149>. Acesso em: 11 jul. 2024.

GUIARDELLI JÚNIOR, José Carlos. **Planejamento e gestão de projetos sociais: caminhos para o desenvolvimento humano sustentável**. São Paulo: Atlas, 2009.

HUSSERL, Edmund. **A Ideia da Fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 2008.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1989.

HUSSERL, Edmund. **Conferências de Paris (Pariser Vorträge)**. Tradução de Artur Morão e António Fidalgo Lisboa: Edições 70, 1992.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. Tradução de Márcio Suzuki. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

IBGE. Estimativas da população residente em 1º de julho de 2024: Feira de Santana–BA = 657 948 hab. **Cidades@**, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/feira-de-santana/panorama>. Acesso em: 18 jul. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA-Formação, 2002.

LESSARD, Claude; TARDIF, Gaston. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos (org.). **Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas**. Campinas: Papyrus, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012. DOI: 10.1590/S1517-97022011005000001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 abr. 2024.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Metodologias ativas no ensino superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 3, p. 650-667, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?id=W2897574230&task=detalhes>. Acesso em: 6 ago. 2025.

MASETTO, Marcos Tarciso (org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso (org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 4. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. Docência no ensino superior: quando ela faz a diferença na vida do aluno. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 74, p. 1316-1338, jul./set. 2022. DOI: 10.7213/1981-416X.22.074.DS05. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2022000301316. Acesso em: 10 jun. 2024.

MASETTO, Marcos Tarciso. Exercer a docência no ensino superior brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 842-861, abr./jun. 2020. DOI: 10.7213/1981-416X.20.065.DS15. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2020000200842. Acesso em: 11 jun. 2024.

MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarciso (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2013. p. 9-27.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecília. Desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 8, n. 2, p. 4-13, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28892>. Acesso em: 18 jul. 2024.

MONTEIRO, A. R. **Auto-regulação profissional na educação**: síntese preliminar do estudo solicitado pela Associação Nacional de Professores. Lisboa: CIE/FC, 2010.

MOREIRA, Jefferson da Silva Moreira; SANTOS, David Moisés Barreto dos; SILVA, Fabrício Oliveira da. Aprendizagem experiencial da docência universitária: desenvolvimento profissional de professores tutores no método Problem-Based Learning. **Revista Diálogo**

Educacional, Curitiba, v. 21, n. 68, 2021. DOI: 10.7213/1981-416X.21.068.DS08.

Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26298>. Acesso em: 15 jul. 2024.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor: reflexões históricas e sociológicas**. Porto: Porto Editora, 1991. (Coleção ciências da educação).

NÓVOA, António. **A difusão mundial da escola**. Lisboa: EDUCA, 2008.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 16 out. 2024.

NÓVOA, António. Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 30, n. 16, p. 197-205, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4430>. Acesso em: 11 jul. 2025.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António; AMANTE, Lúcia. Em busca da Liberdade: a pedagogia universitária do nosso tempo. **Revista de Docência Universitária**, v. 13, n. 1, p. 21-34, jan./abr. 2015.

OLIVEIRA, Márcia Gerailde Almeida Macêdo de. **Mestras inesquecíveis: memória das experiências vivenciadas nos processos formativos**. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/dc767e0f-7a56-4c93-94f4-4f861b270ccd/content>. Acesso em: 10 jul. 2024.

OLIVEIRA, Valéria do Carmo de. **Sentidos de docência universitária nas licenciaturas presenciais e a distância: relações com a identidade e a profissionalidade docente**. 2019. 245 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35331>. Acesso em: 1 jul. 2024.

PEREIRA, José Carlos de Souza. **A estética da professoralidade**. São Paulo: Cortez, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior: competências, conceitos, métodos e experiências**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2011.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. DOI: 10.1590/S1413-24782007000100008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**, ano 11, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROSA, Ester Calland de Sousa. **A leitura na vida de professoras**: relatos, práticas e formação docente. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. **Didáctica y práctica docente**. Madrid: Morata, 2005

SACRISTÁN, José Gimeno. **El currículum**: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

SACRISTÁN, Manuel. **Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores**. Barcelona: Editorial Universitaria de Barcelona, 1999.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**: Documento de Trabalho 8/91. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANTOS, Marcos Henrique Almeida dos. **Iniciação à docência universitária**: experiências e desafios para um ensino de graduação com qualidade social. 2020. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/1127344>. Acesso em: 11 jul. 2024.

SANTOS, Marcos Henrique Almeida dos; SORDI, Mara Regina Lemes de. Docência universitária: um olhar sobre a constituição da profissionalidade docente de professores iniciantes. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 135-154, 2020. DOI: 10.7213/1981-416X.21.068.DS08. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26300>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Profissionalidade**. Porto: Porto Editora, 1998.

SILVA, Carlos Cardoso. A educação e a sua dimensão fenomenológica. *In*: PEIXOTO, Adão

José (org.). **Interações entre fenomenologia e educação**. 2. ed. aum. rev. Campinas: Alínea, 2014. p. 83-89.

SILVA, Ricardo Rodrigues da. **A constituição da profissionalidade de professores formadores de licenciaturas em Ciências Biológicas na cibercultura**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/9682666>. Acesso em: 11 jul. 2024.

SOARES, Sandra Regina. Cidadania e relação com o saber no currículo de formação de professor: desvelando sentidos da prática educativa. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, p. 187-195, set./dez. 2008. DOI: 10.4013/edu.2008.123.5325. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5325/2571>. Acesso em: 1 maio 2024.

SOARES, Sandra Regina. **Os caminhos da aprendizagem da docência: dilemas profissionais dos professores iniciantes**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307767808_Aprendizagem_da_docencia_em_espacos_institucionais_e_possivel_fazer_avancar_o_campo_da_formacao_de_professores. Acesso em: 6 ago. 2025

SOARES, Sandra Regina. **Pedagogia Universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade**. Salvador: Edufba, 2009.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia**. Tradução de Maria de Lourdes G. de Macedo. São Paulo: Loyola, 2004.

TARDIF, Jacques; FAUCHER, Caroline. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. *In*: ALVES, Maria Palmira; MACHADO, Eusébio André; BIZARRO, Rosa (org.). **O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente**. Porto: Areal Editores, 2010. p. 32-53.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 5-24, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/240225534_Saberes_Docentes_e_Formao_Profissional?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 1 abr. 2024.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/article/view/240/240>. Acesso em: 4 out. 2024.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TORRES, Alda Roberta. **A Pedagogia universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior**. 2014. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-135153/publico/ALDA_ROBERTA_TORRES.pdf. Acesso em: 7 maio 2024.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Brasília, DF: Unesco Brasil, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140457>. Acesso em: 6 ago. 2024.

UNESCO. **Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

UNESCO. **Relatório mundial de monitoramento da educação para todos – EPT 2003: superar a exclusão social**. Paris: UNESCO, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127003>. Acesso em: 6 ago. 2025.

VALENTE, Luiza Carneiro Mareti; FERREIRA, Daniele Mendonça; PEREIRA, Silvia; BARRETO, Claudia Marcia Borges. Os desafios para a consolidação de um programa de desenvolvimento docente no ensino superior. *In*: FARRAPO, Renata Cecim Bicelli; SILVA, Rozinaldo Ribeiro da (org.). **Experiências inovadoras em resposta aos desafios da educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Editora UFPB, 2021. p. 101-122.

VEIGA, Bruna Borges da. **Trajetórias de desenvolvimento profissional docente em contexto da Pedagogia Universitária**: narrativas de docentes formadores do curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT/Cáceres. 2021. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021. Disponível em: https://sigaa.unemat.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?id=652&lc=pt_BR. Acesso em: 11 jul. 2024.

ZABALZA, José Antonio. **La práctica docente: cómo enseñar**. Madrid: Morata, 2007.

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

ZAHAVI, Dan. **Fenomenologia para iniciantes**. Tradução de David Kreps. São Paulo: Edições Loyola, 2020.

**APÊNDICE A – TRABALHOS QUE ABORDAM AS PESQUISAS NO CATÁLOGO
DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES**

Título	Autor	Tipo	Ano	Instituição de Publicação
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR BACHAREL NO ENSINO SUPERIOR	Ronne Clayton de Castro Gonçalves	Dissertação	2020	Universidade vale do taquari-univates
A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES BACHARÉIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM DIÁLOGO ENTRE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E REFLEXIVIDADE	Thais de Sousa Florencio,	Dissertação	2019	Universidade Estadual do Ceará
SENTIDOS DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NAS LICENCIATURAS PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA: relações com a identidade e a profissionalidade docente	Valéria do Carmo de Oliveira	Tese	2019	Universidade Federal de Pernambuco
INICIAÇÃO A DOCENCIA UNIVERSITÁRIA: EXPERIÊNCIAS E DAFIOS PARA UM ENSINO DE GRADUAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL	Marcos Henrique Almeida dos Santos	Tese	2020	Universidade Estadual de Campinas
TRAJETÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM CONTEXTO DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: NARRATIVAS DE DOCENTES FORMADORES DO CURSO DE	Bruna Borges da Veiga	Dissertação	2021	Universidade do Estado de Mato Grosso

LICENCIATURA PLENA EM MATEMÁTICA DA UNEMAT/CÁCERES CÁCERES-MT 2021'				
PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: A POTÊNCIA DA GRUPALIDADE COMO DISPOSITIVO FORMATIVO DOCENTE A PARTIR DA TEORIA DE PICHONRIVIÈRE'	Norma Barbosa Fontes	Dissertação	2021	Universidade do estado da Bahia
A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORES FORMADORES DE LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA CIBERCULTURA	Ricardo Rodrigues da Silva	Tese	2022	Universidade estadual do Ceará
MESTRAS INESQUECÍVEIS: MEMÓRIA DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NOS PROCESSOS FORMATIVOS	Márcia Gerailde Almeida Macêdo de Oliveira	Dissertação	2020	Universidade do estado da Bahia

**APÊNDICE B – ARTIGOS QUE ABORDAM AS FRASES PESQUISADAS NO
PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES E SCIELO**

Título	Autor	Ano	Revista de Publicação
A PROFISSIONALIDADE DOCENTE E GESTÃO EDUCATIVA UNIVERSITÁRIA: UMA PERSPECTIVA NARRATIVA	Ricardo Castaño Gaviria	2020	Revista de Estudos em Educação e Diversidade
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: UM OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTE	Marcos Henrique Almeida dos Santos Mara Regina Lemes de Sordi	2020	Revista Diálogo Educacional, Curitiba
APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES TUTORES NO MÉTODO PROBLEM-BASED LEARNING	Jefferson da Silva Moreira David Moisés Barreto dos Santos Fabrício Oliveira da Silva	2021	Revista Diálogo Educacional, Curitiba

<p>EXERCER A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NA CONTEMPORANEIDADE COM SUCESSO (COMPETÊNCIA E EFICÁCIA) APRESENTA COMO UM GRANDE DESAFIO PARA O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO</p>	<p>Marcos Tarciso Masetto</p>	<p>2020</p>	<p>Revista Diálogo Educacional, Curitiba</p>
<p>DOCÊNCIA NO ENSINO SUPEIOR: QUANDO ELA FAZ A DIFERENÇA NA VIDA DO ALUNO</p>	<p>Marcos Tarciso Masetto</p>	<p>2022</p>	<p>Revista Diálogo Educacional, Curitiba</p>
<p>FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS DE DOCENTES</p>	<p>Marta Mateus de Almeida,</p>	<p>2020</p>	<p>Revista Brasileira de Educação</p>
<p>DESAFIOS PARA A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE : RESSIGNIFICANDO EXPERIÊNCIAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE</p>	<p>Renata Duro Dias Sibele da Rocha Martins Simone Barreto Anadon</p>	<p>2021</p>	<p>Experiências Inovadoras em Resposta aos Desafios da Educação Superior no Brasil Editora UFBP</p>
<p>OS DESAFIOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UM PRPGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR.</p>	<p>Luiza Carneiro Mareti Valente Daniele Mendonça Ferreira Silvia Pereira Claudia Marcia Borges Barreto</p>	<p>2021</p>	<p>Experiências Inovadoras em Resposta aos Desafios da Educação Superior no Brasil Editora UFBP</p>

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I COLEGIADO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA- SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome _____ do _____ Participante:

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F ()

M ()

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: Complemento: _____

Bairro:

Cidade:

CEP: _____

Telefone: () _____ / () _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: Profissionalidade Docente em Pedagogia
Universitária: Percepções dos professores sobre a prática no ensino superior

2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL ANA MARIA DE OLIVEIRASILVA

Cargo/Função:.....

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **Profissionalidade Docente em Pedagogia Universitária: Percepções dos professores sobre a prática no ensino superior** de responsabilidade da pesquisadora Ana Maria de Oliveira Silva, Orientadora Liege Maria Sitja, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo **compreender a percepção dos professores do ensino superior acerca das especificidades da ação docente presentes em seu exercício profissional**. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios como ampliar o debate sobre a temática entre o corpo docente, gerar apresentações de trabalhos em congressos, colóquios. Caso aceite o Senhor(a) será convidado para participar de uma entrevista semi estruturada, sendo a entrevista gravada. .Devido a coleta de informações o senhor poderá estar exposto a possíveis situações de constrangimento, acesso a memórias desagradáveis, e que possam impactar em fatores psicológicos, porém, oferta-se o suporte e encaminhamento para o profissional adequado caso seja necessário. Sua participação é voluntário e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL Ana Maria de Oliveira Silva

Endereço: .Avenida Antônio Ribeiro Marques **Telefone:** .(75).981442004 **E-mail:** anamariapsi2016@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 01, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3612-1330, (71) 3312-1300, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W
5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040,
Brasília-DF

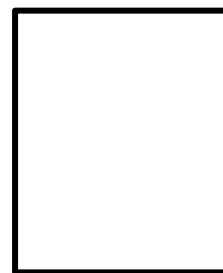
V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

1. Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa :...

Profissionalidade Docente em Pedagogia Universitária: Percepções dos professores sobre a prática no ensino superior, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

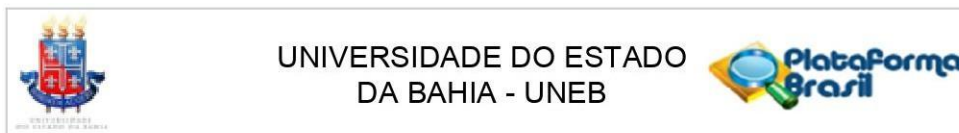
Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador discente
responsável(orientando)

Assinatura do professor
(orientador)

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA NO ENSINO SUPERIOR

Pesquisador: ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79204524.7.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Educação- Campus I

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.795.767

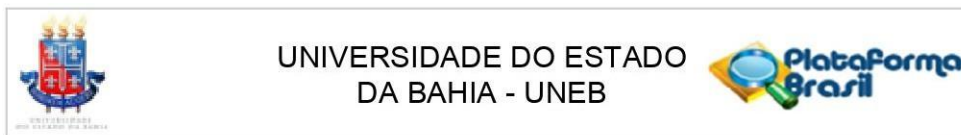
Apresentação do Projeto:

Os objetivos do projeto são claros e exequíveis. A hipótese de trabalho demonstra coerência em relação aos objetivos propostos. A metodologia está adequada à proposta de pesquisa. Os critérios de inclusão e exclusão estão informados adequadamente. Os riscos e benefícios estão informados conforme os princípios da eticidade em pesquisa. O cronograma está atualizado.

Resumo do projeto:

O Projeto trata da pesquisa sobre o fenômeno da profissionalidade docente percebida pelos professores inseridos no ensino superior. Apóia-se na fenomenologia proposta por Husserl como sua base epistemológica, uma vez que busca a percepção destes professores baseadas em sua intencionalidade, presente no que a fenomenologia considera como mundo da vida. Estes dez professores atuantes no ensino superior de duas instituições da cidade de Feira de Santana (Bahia), sendo cinco da Universidade Estadual de Feira de Santana e cinco do Centro Universitário de Excelência Unex contribuirão para o processo de produção de dados. O foco do estudo diz respeito percepção desses professores sobre sua profissionalidade, associada a fatores ontológicos do ser professor, levando em conta os aspectos formativos destes e sua relação com a pedagogia universitária. Para a investigação tem-se a fenomenologia também estabelecida como método de coleta de dados através da entrevista

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br



Continuação do Parecer: 6.795.767

fenomenológica, associada aos critérios de busca advindos dos incidentes críticos para compreender as narrativas propostas pelos professores acerca dos elementos de sua consciência e vivências experienciadas, para atender ao objetivo geral desta pesquisa, onde busca compreender a percepção dos professores do ensino superior acerca das especificidades da ação docente presentes em seu exercício profissional. Seguindo de uma entrevista semiestruturada, este procedimento auxiliará na compreensão de dois objetivos específicos, da relação teoria/prática e os impactos da cultura profissional sobre suas atitudes e a análise dos componentes que constituem o saber profissional do docente em sua ação pedagógica em sala de aula. A pesquisa documental auxiliará a investigação acerca das ações pedagógicas dos professores. As entrevistas realizadas serão gravadas e, posteriormente, transcritas. Seguindo a proposta do método fenomenológico, quatro passos serão necessários para se fazer da produção de dados, a primeira será estabelecer um sentido geral, divisão das unidades de significado, transformação em expressões de caráter psicológico para a determinação da estrutura geral de significados psicológicos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

1. Compreender a percepção dos professores do ensino superior acerca das especificidades da ação docente presentes em seu exercício profissional.

Objetivos secundários:

1. Descrever a percepção dos docentes acerca da relação teoria/prática e os impactos da cultura profissional sobre suas atitudes;
2. Apresentar os componentes que constituem o saber profissional do docente em sua ação pedagógica em sala de aula;
3. Identificar os dilemas e impasses experienciados pelo professor em sua prática.

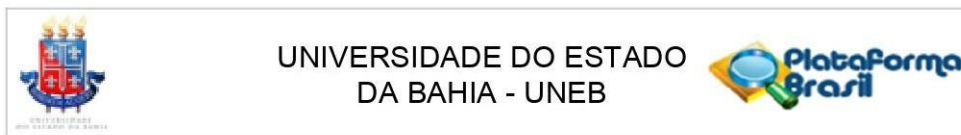
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão informados adequadamente, conforme os princípios da ética em pesquisa, tanto no Projeto quanto no Termo de consentimento livre e esclarecido.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa poderá contribuir para que professores do ensino superior reflitam sobre sua atuação profissional no mercado de trabalho.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.ceb.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.ceb.uneb.br



Continuação do Parecer: 6.795.767

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Está anexada ao projeto a seguinte documentação de apresentação obrigatória:

1. Termo de concessão - UEFS;
2. Termo de concessão - UNEX;
3. Termo de compromisso do pesquisador;
4. Termo de confidencialidade;
5. Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa;
6. Folha de rosto;
7. Termo de autorização institucional da proponente da pesquisa;
8. Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos;
9. Termo de autorização institucional da coparticipante da pesquisa - UEFS;
10. Termo de autorização institucional da coparticipante da pesquisa - UNEX;
11. Termo de consentimento livre e esclarecido.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

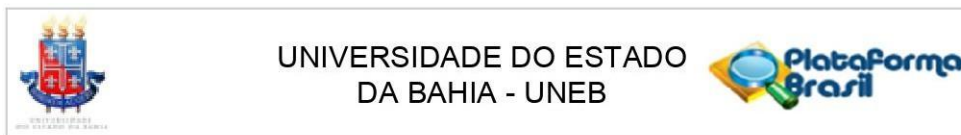
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

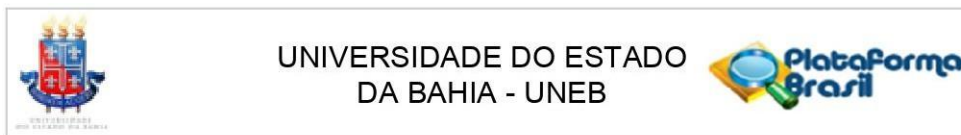


Continuação do Parecer: 6.795.767

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2238078.pdf	21/04/2024 21:03:07		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	21/04/2024 21:02:54	ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	21/04/2024 21:02:31	ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2238078.pdf	18/04/2024 16:55:41		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	18/04/2024 16:54:13	ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_concessao_UEFS.pdf	18/04/2024 16:50:46	ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_CONCESSAO_UNEX.pdf	18/04/2024 16:49:44	ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_AUTORIZACAO_COPARTICIPANTEE.pdf	18/04/2024 16:48:03	ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_AUTORIZACAO_COPARTICIPANTE.pdf	18/04/2024 16:47:48	ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_compromisso_coleta_arquivo.pdf	18/04/2024 16:46:38	ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_confidencialidade.pdf	18/04/2024 16:45:36	ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_CONCODANCIA_PESQUISA.pdf	18/04/2024 16:43:22	ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_COMPROMISSO_PESQUISADOR.pdf	18/04/2024 16:41:36	ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_INSTITUICAO_PROPONENTE.pdf	18/04/2024 16:40:58	ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2238078.pdf	24/01/2024 11:17:37		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	24/01/2024 11:15:55	ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
Outros	COMPROMISSOAR.pdf	24/01/2024 11:14:28	ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
Outros	COMPROMISSOAR.pdf	24/01/2024 11:14:28	ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA	Postado

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb. **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br



Continuação do Parecer: 6.795.767

Outros	COPARTICIPANTEE.pdf	24/01/2024 11:08:06	ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
Outros	COPARTICIPANTE.pdf	24/01/2024 11:07:36	ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	COMPROMISSO.pdf	24/01/2024 11:05:52	ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/01/2024 11:02:19	ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETO_ATUAL.pdf	24/01/2024 11:00:52	ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_INSTITUICAO.pdf	24/01/2024 11:00:01	ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	24/01/2024 10:56:42	ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	24/01/2024 10:40:42	ANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 30 de Abril de 2024

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br