



ARTIGOS

# FORMAÇÃO PARA E NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO FENOMENOLÓGICO EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

*Josiane Aparecida LIMA*

*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM*

*Diamantina, Minas Gerais – Brasil*

*josyaplima01@gmail.com*

*<https://orcid.org/0000-0002-3046-1268>*

*Carolina de Resende Damas CARDOSO*

*Universidade Federal de Catalão – UFCAT*

*Catalão, Goiás – Brasil*

*cmrdc@hotmail.com*

*[orcid.org/0000-0003-2798-1833](https://orcid.org/0000-0003-2798-1833)*

*Roberta Vasconcelos LEITE*

*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM*

*Diamantina, Minas Gerais – Brasil*

*roberta.leite@ufvjm.edu.br*

*[orcid.org/0000-0003-3110-0509](https://orcid.org/0000-0003-3110-0509)*

**RESUMO:** Objetivamos compreender como professores que iniciaram sua carreira no magistério superior numa instituição de ensino superior federal mineira elaboram suas trajetórias de formação e práticas docentes. Nesse estudo de caso, entrevistas semiestruturadas com 5 professores (3 mulheres e 2 homens), selecionados intencionalmente, foram transcritas integralmente e analisadas fenomenologicamente. Os resultados explicitam percepções pessoais sobre lacunas pedagógicas, aprendizagem na prática e centralidade dos sentidos individualmente apreendidos. Concluímos que tornar-se professor universitário envolve elaborar um percurso contínuo de crescimento e reflexão sobre a própria atuação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação e docência no ensino superior. Inserção profissional. Carreira docente universitária. Fenomenologia.

## TRAINING FOR AND IN TEACHING IN HIGHER EDUCATION: A PHENOMENOLOGICAL CASE STUDY AT A FEDERAL UNIVERSITY

**ABSTRACT:** We aim to understand how teachers who started their careers in higher education at a federal higher education institution, elaborate their training trajectories and teaching practices. In this case study, semi-structured interviews were conducted with 5 teachers (3 women and 2 men), who were intentionally selected. Then, the interviews were fully transcribed and analyzed through the phenomenological method. The results show personal perceptions about pedagogical gaps, learning in practice and the importance of individually apprehended meanings. We conclude that becoming a university professor involves developing a continuous path of growth and reflection upon one's own performance.

**KEYWORDS:** Training and teaching in higher education. Professional insertion. University teaching career. Phenomenology.

## FORMACIÓN PARA Y EN LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO DE CASO FENOMENOLÓGICO EN UNA UNIVERSIDAD FEDERAL

**RESUMEN:** Nuestro objetivo es comprender cómo los profesores que iniciaron su carrera en la educación superior en una institución de educación superior federal, elaboran sus trayectorias de formación y prácticas de enseñanza. En este estudio de caso, entrevistas semiestructuradas con 5 docentes (3 mujeres y 2 hombres), seleccionados intencionalmente, fueron transcritas en su totalidad y analizadas fenomenológicamente. Los resultados muestran percepciones personales sobre lagunas pedagógicas, aprendizaje en la práctica y centralidad de los sentidos apprehendidos individualmente. Concluimos que convertirse en profesor universitario implica desarrollar un camino continuo de crecimiento y reflexión sobre el propio desempeño.

**PALABRAS-CLAVE:** Formación y docencia en la educación superior. Inserción profesional. Carrera docente universitaria. Fenomenología.

## Introdução

É comum que expectativas – tanto dos discentes quanto dos próprios docentes – em torno de como professores universitários de instituições públicas devam atuar não leve em conta diversos fatores envolvidos na sua formação docente, inserção na carreira, demandas laborais às quais devem responder nos âmbitos do ensino, pesquisa, extensão e funções administrativas. Nesse cenário, os modos particulares como esses diversos fatores se articulam na prática do magistério superior têm sido cada vez mais discutidos e investigados a partir da experiência daqueles que lecionam nas universidades (CUNHA, 2004).

Pimenta e Anastasiou (2014) entendem que, para compreender o processo de tornar-se professor universitário, além de atentar para como se dá inserção no ambiente de trabalho, é importante que se discuta a formação desses professores, visto que é a partir dela que eles irão construir estratégias de ensino, pesquisa e extensão. As autoras destacam como ideal uma formação que seja ao mesmo tempo crítica e reflexiva.

No que tange à formação para o magistério superior, é obrigatória a menção ao artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que estabelece que a preparação de docentes da educação superior deve ser feita “em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Não há delimitação de conteúdos mínimos necessários a essa preparação, o que significa que quaisquer programas de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, independentemente da área de conhecimento, podem se constituir como espaço de formação de professores universitários.

Disso decorre que falar em formação acadêmica para a docência no ensino superior passa necessariamente pela reflexão sobre como se configura a pós-graduação no país, particularmente a *stricto sensu*. Implantados no Brasil no final da década de 1960, os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, foram vinculados às instituições de educação superior como modo de aceleração e desenvolvimento da pesquisa científica no país, o que aos poucos tornou a pós-graduação centro de investimento na ciência no país (GATTI, 2001). Por isso a formação daqueles que irão atuar como professores em instituições universitárias inclui forte referência à pesquisa, à produção intelectual institucionalizada, enquanto sua formação pedagógica muitas vezes foi (e ainda é) deixada em segundo plano (CUNHA, 2004; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Embora não haja dúvidas sobre a relevância de uma boa formação e qualificação para atender as necessidades educativas do ensino superior, sabe-se que nem todo professor chega à universidade totalmente preparado para ministrar aulas e exercer as demais atividades da carreira. É comum na pós-graduação que a forte referência à pesquisa e à produção intelectual institucionalizada acompanhe a ausência de formação pedagógica que capacite os professores para o magistério superior e para se adaptar às constantes inovações tecnológicas e pedagógicas (ZANCHET; FAGUNDES, 2012; SILVA, 2009).

Sobre o processo de tornar-se professor, Maurice Tardif (2002) é autor de trabalho seminal sobre os saberes, práticas e formação docentes que – embora não tematize particularmente o ensino superior – tem sido apropriado para compreender a docência nesse nível de ensino (BONADIMAN, 2016). O autor destaca que suas investigações revelam a centralidade da experiência na constituição do saber docente. Por um lado, pondera que boa parte do que os professores sabem e a maneira como ensinam estão diretamente ligados às vivências de cada um enquanto eram alunos. A esse respeito, cabe salientarmos alerta de Cunha (2004) sobre o risco de reprodução na docência superior de padrões transportados das profissões de origem, os quais muitas vezes são pedagogicamente disfuncionais. Por outro lado, as pesquisas de Tardif (2002) documentam que os saberes docentes são construídos principalmente na prática cotidiana em sala de aula, pois este é um ofício que jamais pode ser reduzido aos saberes teóricos.

Também para Bolzan e Isaia (2006), a aprendizagem do docente universitário acontece durante o caminho da profissão e nesse percurso ocorrem interações entre os professores com a comunidade acadêmica. É impossível que o docente passe por esse processo sem socializar com alunos e outros professores, trocando experiências e compartilhando ideias e saberes. As autoras defendem que o trabalho coletivo e as experiências compartilhadas no cotidiano somadas ao apropriar-se do que é ser professor constroem a aprendizagem que vai mudando à medida em que o professor se reconhece como tal.

Ao tematizar a cultura institucional, Bonadiman (2016) chama atenção para a importância de conhecermos a dinâmica do contexto laboral em que o professor iniciante atua, com suas exigências específicas e cobranças por certo tipo de produção. Para quem está chegando, faz muita diferença ser recepcionado num ambiente que possui políticas voltadas à inserção e desenvolvimento profissional. Ainda sobre especificidades do contexto laboral, é importante lembrar as demandas às quais o professor deve responder: além da tríade ensino-pesquisa-extensão, especialmente nas universidades públicas há ainda os trabalhos administrativos para os quais todos devem contribuir e que alguns podem escolher de modo mais ativo num determinado momento da carreira.

Buscando contribuir para o complexo debate sobre especificidades do tornar-se professor universitário, esta pesquisa objetiva compreender como professores que iniciaram sua carreira no magistério superior na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM elaboram suas trajetórias de formação e as relacionam às suas práticas docentes. Buscando valorizar a perspectiva dos sujeitos da experiência, nossa proposta é evidenciar percepções pessoais e reflexões dos docentes sobre sua história, com foco no percurso de formação e atuação de cada um.

A constituição dessa instituição de ensino superior – IES mineira como universidade federal é tributária do processo de interiorização do ensino público superior desencadeado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído em 2007 pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva e ministro da educação Fernando Haddad (BRASIL, 2007). Se por um lado o REUNI é enaltecido por ter promovido a democratização do acesso à educação universitária e implementado políticas de permanência (CARVALHO, 2014), por outro é criticado pela precarização do trabalho docente, falta de planejamento e condicionamento de verbas (ANDRADE; LUCENA; BARLETA, 2018). Não obstante as controvérsias, a expansão acelerada trouxe consigo expressivo aumento no número de professores universitários que ingressaram cada vez mais cedo nas várias IES do país e também na UFVJM.

Esta instituição pública originou-se como Faculdade de Odontologia de Diamantina, fundada em 1953 pelo então governador Juscelino Kubitschek de Oliveira nesta cidade mineira de médio porte que se situa no alto da Serra do Espinhaço, no Alto Vale do Jequitinhonha. Transformada em Faculdade Federal de Odontologia em 1960, passou a ser reconhecida como Faculdades Federais Integradas de Diamantina no ano de 2002. Em setembro de 2005 foi transformada em Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, hoje composta por 5 campi: 2 em Diamantina e outros três em Teófilo Otoni, Janaúba e Unai (UFVJM, 2018).

Ao longo dessa trajetória, o número de cursos oferecidos cresceu gradativamente e conseqüentemente o número de vagas para novos professores também. Particularmente em Diamantina, com a consolidação de 27 graduações, foram realizadas centenas de concursos para o ingresso de novos docentes durante os 10 primeiros anos (2005 a 2015). A cidade passou a receber e acolher um grande fluxo de alunos e professores vindos de várias regiões do país, estes últimos muitas vezes em início de carreira. Isso mobilizou trabalhos como o de Bonadiman (2016), que investigou fatores associados à socialização de professores iniciantes.

Em diálogo com essa e outras produções que se debruçam sobre especificidades do magistério superior no Brasil, interessa-nos lançar um olhar sobre comoprofessores da UFVJM que elaboram seu percurso de formação e atuação com atenção à complexidade da experiência de cada um. Para isso, colhendo provocações da fenomenóloga Edith Stein (2003), que defende que o processo formativo abrange o ser integral da pessoa, adotamos como referencial teórico-metodológico a Fenomenologia Clássica (ALES BELLO, 2006).

Com essa abordagem, entendemos que o principal meio de formação é a própria atuação do professor. Este, segundo Stein (2003, p. 66), deve, ele mesmo “dispor de uma percepção clara e juízo verdadeiro, [sendo] capaz de formar em si próprio tais juízos. Ou seja, clareza e verdade não são somente a *meta* da educação, mas também o meio”. (grifos da autora, tradução nossa). Nesse sentido, a formação do professor pode ser considerada também como *autoformação*. Ainda nas palavras da filósofa “sob o conceito de educação entendemos a formação de *todo* o homem com *todas* as suas faculdades e capacidades” (idem).

## Metodologia

Nessa pesquisa fenomenológica buscamos analisar um determinado fenômeno a partir das perspectivas daqueles que o vivenciam. Para isso, faz-se necessário suspender pré-concepções sobre o assunto que se deseja investigar, bem como desenvolver uma relação de empatia entre o pesquisador e o participante (ALES BELLO, 2006).

Stein (1917) define a vivência da empatia como ato intencional da consciência que proporciona as condições para o conhecimento das outras pessoas e, também, a base para o conhecimento intersubjetivo do mundo. É através da empatia que se torna possível ter percepções que nos ajudam a compreender mais sobre sua vida. Afinal, o sujeito só se abrirá verdadeiramente para o pesquisador, se este também estiver aberto de fato a ouvir o que o outro tem para compartilhar.

Após aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFVJM (CAAE 21118819.8.0000.5108), teve início em 2019 o contato com os sujeitos que se enquadraram no perfil da pesquisa. A partir de informações disponibilizadas pelas coordenações, corpo docente e discente dos cursos, realizamos amostragem intencional tendo como critérios de inclusão: (1) ser professor efetivo da UFVJM, campus Diamantina; (2) ser doutor ou estar concluindo o doutorado; (3) ter iniciado o magistério superior na UFVJM.

A seleção dos sujeitos buscou privilegiar as grandes áreas que possuem maior número de cursos no Campus Diamantina: ciências da saúde, agrárias, humanas e exatas. Porém, não conseguimos identificar professores formados em ciências exatas, que atuassem nesse campus, se encaixassem no perfil e consentissem em participar da pesquisa. Por essa razão, foram selecionados: uma professora das ciências da saúde, uma professora das ciências humanas, dois professores das ciências agrárias e uma professora que não é formada em ciências exatas, mas atua nessa área na graduação.

Para sermos fiéis às trajetórias singulares de formação e atuação docente, os participantes foram questionados sobre a possibilidade de não omitirmos sua identidade na apresentação dos resultados e todos autorizaram no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que suas identidades fossem reveladas. Os professores selecionados como participantes da pesquisa foram:

1) Fabiana Angélica de Paula, graduada em Enfermagem pela UFVJM (2000); mestre em Saúde, Sociedade e Ambiente, pela UFVJM (2013) e doutora em Ciências Fisiológicas pela UFVJM(2021). Desde 2009 é professora do curso de graduação em Enfermagem da UFVJM.

2) Daniel Ferreira da Silva, graduado em Zootecnia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2003); mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa (2005) e doutor em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Desde 2005 é professor dos cursos de graduação em Agronomia, Engenharia Florestal e Zootecnia da UFVJM.

3) Paula Cristina Silva é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2008); mestra (2011) e doutora em Educação pela UFMG (2020). Desde 2013 é professora do curso de graduação em Pedagogia da UFVJM.

4) Evandro Luiz Mendonça Machado é graduado em Engenharia Florestal pela Universidade Federal de Lavras - UFL (2004); mestre (2005) e doutor em Engenharia Florestal pela UFL (2008). Realizou pós-doutorado na Universidade de Brasília (2008-9). Desde 2009 é professor do curso de graduação em Engenharia Florestal da UFVJM.

5) Bethânia Alves de Avelar Freitas, graduada em Farmácia-Bioquímica pela UFVJM (2008); mestre (2010) e doutora em Ciências Fisiológicas pela UFVJM (2013). Desde 2013 é professora do Bacharelado em Ciência e Tecnologia da UFVJM.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semi-estruturadas. Os quatro primeiros professores foram entrevistados presencialmente em 2019. Em virtude da pandemia de Covid-19, a última entrevista foi realizada pela plataforma Google Meet em 2020.

As entrevistas foram gravadas em registro sonoro para permitir sua transcrição integral. Coletamos dados como idade, sexo, titulação e a cidade de onde vieram os docentes. A seguir, adotamos perguntas disparadoras como: qual a sua trajetória de formação docente? Como foi seu processo de inserção na UFVJM?

Após a transcrição e textualização das entrevistas, sua análise buscou se fundamentar na atitude empática (ALES BELLO, 2006) adotando como direcionamento para operacionalização os três passos sugeridos por Gomes (1997). O primeiro deles é a descrição do objeto da experiência, suspendendo conhecimentos prévios. No segundo passo procuramos realizar uma exploração exaustiva das transcrições, distinguindo partes temáticas e evidenciando fatores essenciais. No último passo, buscamos explicitar os sentidos dos fenômenos para a consciência. Não temos como meta generalizar as compreensões alcançadas e sim dar testemunho dos elementos essenciais apreendidos.

Na apresentação dos resultados, trazemos trechos das entrevistas (grafados em itálico) como forma de buscar aproximar o leitor das experiências que buscamos testemunhar e analisar. Neste tópico são também realizados diálogos com teorias e pesquisas sobre o magistério superior.

## **Resultados e discussão: tornar-se professor universitário na UFVJM**

Dos cinco entrevistados, Evandro e Bethânia são os únicos que transparecem em suas falas que o direcionamento de suas formações acadêmicas teve como meta o magistério superior. E são também os únicos

que ingressaram na carreira já com o doutorado concluído. De certa forma, a formação de Evandro parece ter sido linear, pois ele conta que desde a graduação: *“eu fui ficando em laboratório, fui ficando, fui ficando... e fiquei”* Ou seja, seguiu da iniciação científica para o mestrado, do mestrado para o doutorado e do doutorado para o pós-doutorado, sem intervalos. Embora ele não tenha explicitado quando decidiu ser professor universitário, a construção de sua carreira emerge como um projeto que tem essa meta clara.

No caso de Bethânia, além da experiência de iniciação à docente como monitora durante cinco semestres, viver a experiência de estagiar como farmacêutica a fez perceber que *“não é isso que eu quero, isso não vai me satisfazer”*. Então a docência superior emergiu como opção:

Quando eu estava terminando a minha graduação, decidi que eu ia fazer mestrado e doutorado porque eu queria lecionar. Isso era uma coisa que me deixava mais animada, mais feliz do que a parte de farmácia e medicamentos, sem dúvida.

Com relação à formação que já possuíam quando iniciaram a carreira acadêmica, Fabiana é a única entre eles que iniciou sua carreira na UFVJM sem o título de mestre: ingressou na pós-graduação *stricto sensu* quando já era professora há dois anos e, no momento da entrevista em 2019, estava finalizando o doutorado. Ela se estendeu em sua elaboração indicando como seus alunos criticavam suas primeiras aulas e que, diante dessas críticas, *“poderia ficar com raiva, às vezes saía muito chateada”*. Mas, a partir dos aprendizados no mestrado, afirma que foi percebendo em que poderia melhorar como professora: *“Fui rever todas as minhas aulas... Aí eu falava: ‘gente, que vergonha, realmente...’”*

Cursar o doutorado já tendo iniciado o magistério superior foi para Paula, Fabiana e Daniel um momento de respiro, quando se dedicaram somente aos estudos, ampliando horizontes. Eles contam que, a partir do conhecimento adquirido, começaram a transformar o próprio trabalho docente quando voltaram para a UFVJM após o afastamento para o doutorado.

A esse respeito, Paula é enfática: *“acho que enquanto professores precisamos dessas pausas para refletir e para não sermos engolidos pela demanda que temos do dia a dia”*. Percebemos que ela encontrou no doutorado um momento em que finalmente pôde se dedicar somente aos estudos, algo que ainda não havia acontecido em sua formação até então, pois sempre teve que conciliá-la com o trabalho.

As experiências dos três documentam como cursar a pós-graduação (mestrado e/ou doutorado) já sendo professor universitário pode favorecer uma atitude ativa de aprendizado que posteriormente transforma o modo de atuar em sala de aula. Esse processo espelha afirmações de Pimenta e Anastasiou (2014), sobre como, quando articula a formação recebida ao saber científico, o professor pode ser protagonista da construção do seu ser docente, sendo capaz de buscar maneiras de estar sempre aprendendo.

Mesmo iniciando a carreira na universidade com níveis diferentes de formação acadêmica, todos os professores relataram terem iniciado a docência universitária na UFVJM sem nenhum tipo de formação específica para o ensino. Como resume Bethânia: *“nem na graduação, nem no mestrado, nem no doutorado não tive nenhuma disciplina que me desse ferramentas ainda que teóricas para a atuação docente.”*

Todos eles também relatam que aprenderam a lecionar na prática, na sala de aula, errando e aprendendo, buscando melhorar as práticas de ensino de acordo com a necessidade que iam percebendo nos alunos. Para

Evandro, essa é uma boa descrição do processo: o labor docente vai se construindo na prática desde que o professor esteja disposto “*a ver coisas que funcionam*” e modificar suas práticas a partir dessas percepções.

Ao longo das entrevistas, identificamos que todos de certa maneira fazem uma autocrítica sobre o próprio trabalho docente, descrevem percepções sobre fragilidades e/ou elaborações sobre estratégias de ensino às quais aderiram ou criaram. Sobre o suporte institucional para o aprimoramento docente, Bethânia é a única que menciona participar dos cursos de formação continuada ofertados pela universidade onde aprendeu “*o básico do básico*” sobre educação superior. Além disso, ela destaca a importância de cultivar vínculos com os alunos, afirmando como a proximidade favorece a aprendizagem, “*porque o aluno aprende mais com essas relações, quando contextualizamos o conteúdo com o cotidiano, quando conseguimos ter uma relação próxima*”.

De formas diferentes, Paula e Fabiana também mencionam a importância das relações com os discentes, pois consideram o retorno deles como algo essencial que as incentiva no fazer docente. Como Bethânia, compreendem a troca entre professor e aluno como importante e saber que motivam seus alunos as deixam “*muito orgulhosas*” e felizes com o próprio trabalho. A resposta positiva dada pelos alunos é compreendida como um sinal de que estão desempenhando um bom trabalho e inspirando outras pessoas.

Já Daniel reconhece que sua qualidade técnica não soluciona seus limites pedagógicos e se descreve como um “*professor expositor*” em oposição ao “*professor construtor que constrói junto com o estudante o conhecimento*”. Ele elabora o que poderia ser feito institucionalmente para garantir melhorias, enquanto Evandro – como já indicamos – destaca o quanto o passar do tempo e o acúmulo de experiências aperfeiçoa o labor docente.

Sobre esse ponto Zanchet e Fagundes (2012) discorrem sobre como em geral se pressupõe que saberes necessários para o exercício da carreira docente universitária podem ser adquiridos numa formação que privilegia unicamente a pesquisa científica. Essas ponderações não implicam em diminuir a relevância de uma formação sólida em pesquisa para a atuação no magistério superior. Aprendemos com Pimenta e Anastasiou (2014) que fazer pesquisa dentro da universidade significa apropriar-se cada vez mais do conhecimento, adotando uma postura investigativa que ajuda na formação de um profissional capaz de refletir de maneira crítica sobre a própria atuação docente. Bolzan e Isaia (2006) também defendem a importância dessa reflexão crítica a respeito do próprio trabalho docente no processo de construção da professoralidade<sup>1</sup> de cada um.

Nos relatos de nossos participantes encontramos essa relevância do envolvimento com a pesquisa, que favorece o olhar crítico do professor sobre as próprias práticas. Todos – até mesmo quem reconhece não privilegiar o ensino em sua carreira – mostram-se atentos às várias compreensões do mundo da docência universitária articulada ao saber científico, e refletem sobre a importância de mudar certas posturas e aprender formas de ensinar que efetivamente favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Assim, temos reafirmada a importância da formação científica, o que não resolve o problema das lacunas na formação pedagógica. Essa configuração nos conduz também às contribuições de Tardif (2002) que com suas pesquisas documenta como o ofício do professor se aprende na prática. Independentemente da formação anterior ou do fato do professor dominar o conteúdo a ser ministrado, o autor explicita que é

1 O termo é definido por Bolzan e Izaia (2006, p. 491) como “processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente”.



no exercício da docência, na atuação do dia-a-dia que se constroem as práticas de ensino. Ao analisar as entrevistas, percebemos que todos eles relatam exatamente isso: foi na prática que aprenderam a ser e a se descobrirem professores.

Atrelado ao fato de nenhum possuir uma formação específica para atuarem como professores universitários previamente ao início da atuação docente, alguns dos entrevistados explicitam outro elemento que tornou a inserção profissional ainda mais desafiadora: a UFVJM estava em pleno período de criação e expansão quando ingressaram na carreira. Evandro conta que, quando chegou, em 2009: *“era bem diferente: a gente não tinha essa estrutura que tem hoje”*. A universidade era recém construída e estava se expandindo, recebendo novos alunos e professores. Prédios do novo campus ainda não estavam prontos, e havia o impasse para os professores sobre em qual ambiente trabalhar. A solução era ocupar salas do campus 1, mas *“professores da universidade inteira entravam lá para poder trabalhar. (...) Era surreal, tinha que chegar cedo (risos)”*.

De maneiras diferentes também Fabiana, Bethânia e Daniel falam dessa estruturação da universidade, cada um apresentando sua perspectiva. As duas professoras foram alunas das primeiras turmas na graduação, mestrado e doutorado na UFVJM em suas respectivas áreas, e ambas enfatizam o protagonismo de suas turmas na consolidação de seus cursos. Já Daniel conta que no momento de sua inserção profissional, o novo campus já começava a ser ocupado, mas ainda era um lugar *“inóspito”*: *“Tudo estava acontecendo”* numa velocidade acelerada: um *“governo novo”* no âmbito federal fomentava o desenvolvimento nacional de modo integrado às universidades, abrindo vários editais para projetos relacionados a *“tudo o que eu fazia: agricultura familiar, desenvolvimento rural, combate à pobreza, fome zero”*. Assim, ainda quando era professor substituto, foi convidado a ajudar colegas a escrever vários projetos que foram aprovados, angariando um montante muito expressivo de recursos para a universidade.

Bonadiman (2016), que investigou experiências de professores iniciantes da UFVJM, chama atenção para a carência de dispositivos da universidade para a recepção dos docentes e, embora não tenhamos inquirido nossos entrevistados sobre essa questão, nenhum falou espontaneamente sobre algum recurso institucional de acolhida. Ao invés, destacaram como superaram os desafios iniciais a partir de estratégias individuais de aproximação com outros docentes ou mesmo *“competição”* por espaço físico para o trabalho à época da expansão do campus.

Destacamos que além de Daniel, Evandro e Paula – que se formaram em outras universidades e migraram para Diamantina quando se tornaram professores da UFVJM – Bethânia também não é diamantinense. Assim, a experiência de migração e as relações estabelecidas na e com a cidade se mostram importantes para a análise em curso. A esse respeito, um trecho da entrevista de Daniel é particularmente impactante. Ele, que é carioca e cursou o mestrado no sul de Minas, embarcou num ônibus noturno para ir a Diamantina prestar o concurso na UFVJM sem nunca ter visitado a região antes. No caminho, ao amanhecer:

Quando eu abri a janela do ônibus... Eu estava dormindo, quando eu abri os olhos, olhei aquelas serras, uma paisagem totalmente diferente, que é a Serra do Espinhaço. *“Que lugar é esse? Será que eu estou vivo ou é um sonho?”* Fechei os olhos de novo, comecei a escutar barulho, pessoas, vento... *“Está muito real!”* Sério mesmo, eu achei que era sonho! Quando cheguei na rodoviária, aquelas pedras, fui descer na rua olhando as casas, eu fiquei maravilhado! Fiquei extasiado com a beleza arquitetônica, eu gosto muito disso.

O encanto pela cidade amadureceu ao longo dos anos, consolidando vínculos fortes. Fica claro no relato de todos eles uma experiência de opção por viver numa cidade do interior, em geral menor que as cidades de

origem (ou que as cidades onde viveram durante a graduação, mestrado ou doutorado). Isso tem seus ônus, como Evandro enfatiza ao narrar a “*mudança cultural*” vivida ao deixar Brasília, e muitos bônus, enumerados especialmente por Daniel, que afirma preferir Diamantina ao Rio de Janeiro. No caso dele, e também de Bethânia, os laços afetivos com diamantinenses (cônjuges e filhos) compõem a decisão por permanecer na cidade e ajudam a entender como a experiência de abraçar o que Diamantina tem a oferecer é parte inseparável do processo de tornar-se professor universitário na UFVJM.

Esse ponto de certo modo é divergente dos achados de Bonadiman (2016). Sua investigação entrevistou professores iniciantes pouco tempo após terem migrado para Diamantina, os quais pontuaram solidão, desilusões e dificuldades que vivenciavam à época na nova cidade. Já nossos participantes migrantes apresentam outro perfil: o de quem já decidiu há muitos anos construir sua vida nessas terras e, portanto, tende a falar mais sobre o as vantagens de viver numa cidade pequena e o enraizamento no lugar.

Em seus relatos, Daniel e Evandro destacam amigos que os incentivaram a seguir a carreira docente ou que os aconselharam sobre como é o magistério superior. Fabiana fala mais de uma vez sobre colegas de departamento que a apoiaram em seus primeiros tempos na universidade e sobre sua percepção de companheirismo entre os docentes. Bethânia relata ter decidido fazer o mestrado também porque “*admirava muito*” o professor que se tornou seu orientador, expressando que o exemplo dele a estimulou a seguir na pesquisa e na carreira docente.

São fatores que apontam no sentido do reconhecimento de que o trabalho desenvolvido pelos professores universitários, embora tantas vezes seja considerado solitário, é elaborado pelos sujeitos da experiência como espaço de trocas, partilhas, aprendizados e suporte entre pares. Companheirismo e admiração são fatores que podem ser essenciais nesse percurso, tal como aprendemos com Bolzan e Isaia (2006). As autoras asseveram que a aprendizagem docente não pode ser um processo solitário, destacando a importância dos relacionamentos com outros professores na construção da professoralidade. De diferentes modos, a maior parte dos participantes da pesquisa relataram como compartilham ideias, trocam experiências e constroem projetos com os pares, evidenciando a dimensão coletiva do ser professor.

Relacionadas a esse ponto, destacam-se reflexões sobre as mudanças que eles percebem no perfil dos alunos. Ao trazerem esse tema cada um enfatiza concepções próprias a respeito dessas mudanças. Fabiana, por exemplo, evidencia que os alunos de “*antes*” eram mais exigentes se comparados aos de hoje, que têm acesso fácil às informações e estão “*chegando com pouco conteúdo, muito críticos, muito ‘doutor google’*”. Evandro também destaca o fácil acesso dos alunos à informação e o uso cada vez maior do celular na sala de aula, o que acaba deixando os alunos dispersos com “*sérios problemas de concentração*”. Em contrapartida, apresenta o lado positivo da tecnologia, quando ela é usada como maneira de agregar conhecimento:

Na minha aula, o menino pega alguma coisa que eu falei e despertou a curiosidade dele, ele “fuça” no celular e fala assim: “nossa, não é que o que o Evandro está falando é verdade?” Pode parecer displicência do aluno, mas eu acho o contrário.

Silva (2009) argumenta sobre essa questão ressaltando a tendência de que o ensino seja cada vez menos expositivo e centrado no professor, e que o aluno seja protagonista na construção dos próprios saberes. Ao elaborarem esse processo, os participantes revelaram certo desconforto, que atribuem à própria formação que não os preparou para lidar com essa situação. Por outro lado, analisam o desafio sobre vários ângulos, destacando o que avaliam que deve ser feito e alguns falam de seus esforços para se reinventarem como professores nesses novos tempos.

As especificidades de cada entrevista ensinam como a experiência de ser professor universitário envolve muitas outras dimensões e as atividades de ensino podem não ser o foco principal do docente. A ênfase

que Daniel dá às atividades administrativas se contrapõe à ausência desse tema na entrevista de Bethânia, ainda que ela tenha sido por dois mandatos vice-diretora da unidade acadêmica à qual se vincula. Também Evandro poderia ter discorrido muito sobre suas muitas passagens por cargos de gestão, mas escolheu abordar outros temas. Todos os entrevistados têm experiências em diversos projetos de extensão que não surgiram espontaneamente em seus relatos, com exceção de Daniel. Essas diferenças explicitam a diversidade de trajetórias possíveis e escancaram como a atuação do docente universitário se dá em muitos outros âmbitos que extrapolam a sala de aula.

Em todos os cinco professores percebemos importantes pontos de mudança em suas trajetórias. Daniel é enfático ao narrar seus planos de trabalhar após o mestrado e que *"nunca pensei em dar aula."* O rumo de sua vida mudou quando não conseguiu a vaga pretendida e, quase por acaso, decidiu tentar a vaga para professor substituto na UFVJM. Com Evandro aconteceu de certa forma o oposto, pois sua formação ocorreu de forma mais linear rumo ao magistério superior, mas o foco de suas pesquisas mudou bastante na transição para o pós-doutorado: *"fui trabalhar com cerrado. Já é um outro tipo de vegetação, então mudou, em alguns aspectos, bastante"*. Fabiana tanto mudou de carreira ao deixar de atuar como enfermeira, quanto mudou de tema de pesquisa: *"era da saúde coletiva, muita pesquisa quali, agora eu fui para o experimental"*. Bethânia não chegou a mudar de carreira porque nunca atuou como farmacêutica, mas a inserção no magistério superior em cursos de ciências exatas é uma guinada significativa na história de quem se preparava para uma profissão da área da saúde. Por último, Paula desde a graduação se formava para ser professora, mas não universitária. A experiência profissional na educação básica foi um propulsor para a decisão por mudar de rumo: com essa clareza de que *"não vou dar conta de ficar 25 anos aqui[na educação básica]"*, ela se candidatou ao concurso na UFVJM para uma vaga numa área que não era a mesma de suas pesquisas até ali, mas que lhe abriu novos horizontes na docência.

A partir dos relatos analisados identificamos mudanças que são muito diversas umas das outras, mas notamos que, à sua maneira, todos mudaram. Sonhos acalentados deram lugar a outros cenários que também pareciam um sonho num primeiro despertar no alto espinhaço. Após longos anos de pesquisas numa área, uma curva no percurso leva a outras terras ainda por desbravar. O planejamento e a dedicação aos estudos para se graduar em uma certa profissão deram lugar ao gosto por lecionar para os jovens que hoje se empenham nos cursos de graduação.

Cada um deles enfatiza suas mudanças mostrando como foram verificando que o caminho escolhido era sim o deles. Assim, à medida que vão costurando os sentidos do que é ser professor universitário na prática, eles vão afirmando o valor do que cada um conquistou, cativou e escolheu priorizar. E eles vão também aconselhando quem os ouve a valorizar as oportunidades e a se dedicar de verdade ao próprio caminho, convidando à esperança de que poderemos também encontrar e cultivar nossos próprios caminhos. Nas palavras de Daniel:

A gente vai se construindo como professor e o que eu acho interessante é que a vida é feita de oportunidades. Então a oportunidade favorece a quem está preparado para ela, não é sorte, é oportunidade. Eu nunca imaginei que eu estaria aqui, nunca... Nunca, nunca, nunca, nunca, como professor em Diamantina. Eu jamais imaginei e eu não sei onde que eu vou parar, o importante é o caminhar, é caminho.

Recuperando as assertivas de Stein (2003) sobre o processo de formação da pessoa, as reflexões de nossos entrevistados também indicam que o principal meio de formação é a própria atuação do professor e sua formação é sempre autoformação, já que envolve um esforço contínuo de buscar emitir juízos reconhecidos por eles como verdadeiros. Essa discussão ilumina as experiências analisadas, nas quais formação e prática docente se entrelaçam numa trajetória que vai se construindo à medida em que se caminha.

## Considerações finais

Na mesma linha de Tardif (2002) e Zanchet e Fagundes (2012), muitas investigações têm documentado que, se a construção dos saberes docentes se dá na prática, é importante que busquemos compreensões sobre os processos vivenciados por cada docente. E foi justamente isso que buscamos realizar nesta pesquisa, mergulhando a fundo nas histórias, podendo assim explicitar elos que sustentam os saberes e posturas singulares de cada professor. Ao olharmos para a trajetória dos entrevistados, a partir do objetivo de compreender como professores que iniciaram sua carreira na UFVJM elaboram suas práticas docentes e as relacionam à sua formação acadêmica, podemos perceber como a construção do ser docente não se desvincula da história de vida de cada um e de como se posicionaram diante dos acontecimentos que vivenciaram. Por isso ressaltamos o valor da companhia de Stein (2003) nessa jornada, com seu chamado a reconhecer que a formação como processo que sempre abrange a pessoa como um todo.

Os resultados explicitam como a atuação docente numa IES federal vai muito além da prática na sala de aula e convidam à revisão da concepção corrente de que o professor universitário federal se forma na pós-graduação antes de iniciar o magistério superior. Na diversidade das experiências relatadas, emerge que a formação perpassa a prática docente, especialmente neste momento de constantes inovações pedagógicas e tecnológicas.

Ao analisar como os professores vivenciaram a inserção na UFVJM, saltam aos olhos as afirmações sobre a ausência de formação pedagógica prévia e sobre o empenho pessoal para aprenderem na prática como lecionar. Nesse processo, apreendemos a importância das relações entre pares, bem como do amadurecimento das relações com os alunos. Compreendemos que eles elaboram suas práticas docentes de forma crítica e reflexiva, uma possível herança de sua formação com ênfase na pesquisa. Alguns optam por privilegiar em seus relatos vivências no âmbito do ensino, enquanto outros testemunham como as atividades administrativas, de pesquisa e extensão também são fundamentais na experiência de ser professor universitário. Explicitamos que cada um articula de modo próprio o fio que une sua formação acadêmica, a experiência de inserção na UFVJM e sua atuação docente. Para alguns o magistério superior era uma meta desde a graduação, para outros foi uma surpresa ao longo do caminho. De qualquer forma, no modo como os entrevistados abraçaram essa carreira, ficou evidente também a escolha pelo estilo de vida propiciado pela cidade em que exercem suas atividades laborais.

Fica a compreensão de que se construir enquanto professor é um processo de muito aprendizado, dúvidas, alegrias, conquistas, amadurecimento pessoal e profissional, e de escolhas feitas a partir do que dá sentido à própria trajetória. E os sentidos são múltiplos, como o encantamento com a cidade vivido por Daniel, a satisfação de Fabiana a cada conquista, o apreço de Bethânia pela docência, a abertura para o novo em Evandro, o entusiasmo vivido por Paula a partir do relacionamento com seus alunos. Sentidos que se mostraram fatores fundamentais na trajetória de cada um, con-formando seu trabalho docente, as trocas com outros docentes e discentes, a busca por se aprimorar quando necessário e aprender com os erros.

Sabemos que o pequeno número de entrevistados impede uma generalização estatística das análises empreendidas e nem era nossa pretensão conseguir abarcar experiências da maioria de professores que atuam nas universidades públicas do país. Ter selecionado, por questões de acesso, apenas professores do campus Diamantina também circunscreve ainda mais os resultados, pois certamente a realidade dos outros campi é diversa e teria muito a acrescentar para uma visão mais complexa do que é tornar-se professor universitário na UFVJM. São dilemas das pesquisas qualitativas, ônus da escolha por aprofundar algumas experiências

com o desejo de que suas análises toquem em pontos essenciais e contribuam para o enriquecimento do campo de estudos.

Mesmo com tais limitações, nossos resultados nos permitem concluir que na docência no ensino superior, a formação não se encerra antes do ingresso numa IES ou ao fim do doutorado. Ao invés, tornar-se professor universitário envolve elaborar um percurso contínuo de crescimento e reflexão sobre a própria atuação, num verdadeiro processo de autoformação.

## REFERÊNCIAS

ALES BELLO, A. *Introdução à Fenomenologia*. Tradução de J. T. Garcia e M. Mahfoud. Bauru: Edusc, 2006.

ANDRADE, A. C.; LUCENA, C.; BARLETA, I. A. A precarização do trabalho, o REUNI e o novo desenvolvimentismo. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 18, n. 1, p. 234–257, 2018. doi.org/10.20396/rho.v18i1.8645868.

BONADIMAN, H. L. *Socialização profissional de professores universitários iniciantes*. 2016. 195 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. *Educação*, v. 29, n. 3, p. 489-501, 2006.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais –REUNI. Brasília: Casa Civil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 2 ago. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 1996.

CARVALHO, C. H. A. de. Política para a educação superior no governo Lula expansão e financiamento. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, v. 58, p. 209-244, 2014. doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58p209-244

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Educação*, v. 27, n. 3, p. 525-536, 2004.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GOMES, W. A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente. *Psicologia USP*, v. 8, n. 2, p. 305-336, 1997.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, M. *Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: UNESP, 2009.

STEIN, E. Conferências: verdad y claridad en la enseñanza y en la educación. In: STEIN, E. *Obras Completas*, v. IV: escritos antropológicos y pedagógicos. Burgos: Monte Carmelo, 2003. p. 61-70.

STEIN, E. *Zum Problem der Einfühlung*. Halle: BuchdruckereidesWaisenhauses, 1917.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI [UFVJM]. *UFVJM: 65 anos de tradição em ensino, 13 anos de universidade*. 2018. Disponível em: <[www.ufvjm.edu.br/universidade/historia.html?lang=pt\\_BR.utf8%2C+pt\\_BR.UT](http://www.ufvjm.edu.br/universidade/historia.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT)>. Acesso em 18 out. 2018.

ZANCHET, B. M. A.; FAGUNDES, M. V. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação? Os docentes iniciantes respondem. *Revista e-Curriculum*, v. 8, n. 1, p. 1-21, 2012.

LIMA, J. A.; CARDOSO, C. R. D.; LEITE, R. V.; Formação para e na docência no ensino superior: estudo de caso fenomenológico em uma universidade federal. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte. Vol. 14, nº. 31 (p. 77-90) 31 dez. 2022. ISSN: 2176-4360. DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v14i31.647>