

**FORMAÇÃO E DOCÊNCIA:
dimensões que se cruzam na sala de aula universitária**

Cláudia Starling

claudiastarling@ufmg.br

<https://orcid.org/0000-0003-1496-3695>

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Belo Horizonte, Brasil.

Ana Maria Alves Saraiva

anasaraiva.ef@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1491-6282>

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Belo Horizonte, Brasil.

Recibido: 01-11-2020; **Acceptado:** 09-02-2021

Resumo

O processo educativo como elemento constituinte da sociedade sofreu transformações importantes nas últimas décadas. A produção acadêmica apresenta novos olhares teóricos sobre o papel da escola, do professor e dos processos de ensino e aprendizagem, resultando em diferentes ações e concepções sobre a formação e a prática pedagógica. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é compreender o processo de inserção de professores universitários, problematizando as relações entre a formação, as expectativas e o trabalho real. Os dados apresentados são oriundos de pesquisa que objetiva compreender o processo de inserção de professores em universidades federais. Sustentado na perspectiva (auto)biográfica, o estudo apoia-se na entrevista narrativa como dispositivo de pesquisa. No percurso, apresentamos as narrativas de um dos professores, participante da pesquisa mais ampla, que atua no Curso de Licenciatura em Matemática, dialogando com os estudos sobre a gestão da classe e a gestão da matéria, em uma perspectiva reflexiva sobre o exercício da docência e do conceito de desenvolvimento profissional docente. Os resultados indicam que as condições e os contextos nos quais o ensino se concretiza, aliados às trajetórias dos professores, reforçam a necessidade de implementar processos formativos colaborativos no Ensino Superior.

Palavras-chave: Formação de professores; Docência no Ensino Superior; Prática Pedagógica. Pesquisa (auto)biográfica.

FORMACIÓN Y ENSEÑANZA:

dimensiones que se cruzan en la clase de la Universidad

Resumen

El proceso educativo como elemento constitutivo de la sociedad ha experimentado importantes cambios en las últimas décadas. La producción académica presenta nuevas perspectivas teóricas para el rol de la escuela, del docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje, resultando en diferentes acciones y concepciones sobre la formación y la práctica pedagógica. Así, el objetivo de este artículo es comprender el proceso de inserción de maestros universitarios, problematizando las relaciones entre formación, expectativas y trabajo real. Los datos presentados provienen de investigaciones que tienen como objetivo comprender el proceso de inserción de profesores en universidades federales. Partiendo de la

perspectiva (auto) biográfica, el estudio se basa en la entrevista narrativa como dispositivo de investigación. En el camino, presentamos las narrativas de uno de los docentes, participante de la investigación más amplia, que trabaja en la Licenciatura en Matemáticas, dialogando con estudios sobre gestión de clases y gestión de asignaturas, en una perspectiva reflexiva sobre el ejercicio de la docencia. el concepto de desarrollo profesional docente. Los resultados indican que las condiciones y contextos en los que se desarrolla la docencia, combinados con las trayectorias de los docentes, refuerzan la necesidad de implementar procesos de formación colaborativa en la Educación Superior.

Palabras-clave: Formación docente; Docencia en Educación Superior; Práctica pedagógica. Investigación (auto) biográfica.

TRAINING AND TEACHING:

dimensions that intersect in the University classroom

Abstract

The educational process, as a constituent element of society, has undergone important changes in recent decades. Academic production presents new theoretical perspectives on the role of the school, the teacher and the teaching and learning processes, resulting in different actions and conceptions about training and pedagogical practice. In this sense, the objective of this article is to understand the process of insertion of university professors, problematizing the relationships between training, expectations and real work. The data presented comes from research that aims to understand the process of inserting professors in federal universities. Based on the (auto) biographical perspective, the study is based on the narrative interview as a research device. Along the way, we present the narratives of one of the teachers, a participant in the broader research, who works in the Mathematics Degree Course, dialoguing with studies on class management and subject management, in a reflective perspective on the exercise of teaching. and the concept of teacher professional development. The results indicate that the conditions and contexts in which teaching takes place, combined with the trajectories of teachers, reinforce the need to implement collaborative training processes in Higher Education.

Keywords: Teacher training; Teaching in Higher Education; Pedagogical Practice. (Auto) biographical research.

Introdução

Historicamente, o processo educativo sofreu transformações importantes no que diz respeito à concepção de educação, seus sentidos, sua natureza e sua função social. Considerando essas mudanças, os estudos derivados da pesquisa em educação têm apresentado novos olhares teóricos sobre o papel da escola, do professor e dos processos de ensino e de aprendizagem, resultando em ações diferenciadas e concepções renovadas sobre a formação e a prática pedagógica.

O reflexo dessas mudanças aponta para inserção de novos conhecimentos e desafios no cenário da formação de professores e do exercício da docência. As temáticas da diversidade, da inclusão, do respeito e da responsabilidade questionam as práticas homogêneas e uniformizantes, tornando necessário o conhecimento da instituição e seu contexto, valorizando assim uma formação contextualizada, baseada na cooperação e na colegialidade entre os pares.

Considerar a formação em consonância com o exercício da docência é uma perspectiva teórico-metodológica que coloca centralidade nos percursos e experiências vivenciados pelo professor, uma experiência imbricada na articulação entre docência e formação. Tal perspectiva de formação permanente é antagônica as concepções que consideram o professor como um mero receptor de informações ou executor de técnicas pedagógicas.

Nesse sentido, os dados apresentados neste artigo são oriundos de uma pesquisa mais ampla que objetiva compreender o processo de inserção de professores que atuam no magistério superior. Partindo dessa pesquisa maior, o estudo aqui apresentado objetiva compreender o processo de inserção de um dos professores, participantes da pesquisa, na docência universitária, problematizando as relações entre seu percurso formativo, suas expectativas e o trabalho que realiza em sala de aula.

O desenho metodológico baseia-se na perspectiva (auto)biográfica, utilizando-se da entrevista narrativa como dispositivo de pesquisa. As narrativas (auto)biográficas foram escritas pelo professor Rodrigo que atua em uma universidade federal brasileira e leciona no Curso de Licenciatura em Matemática.

Em sua apresentação, o artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente apresentamos uma discussão sobre (auto)biografia e formação, tratando do percurso histórico e conceitual da formação de professores universitários no Brasil e as possibilidades da narrativa (auto)biográfica como dispositivo de formação e investigação. Em seguida, apresentamos as narrativas do professor Rodrigo que relata suas experiências como docente na formação inicial. Problematizamos as questões evidenciadas nas narrativas a partir dos aportes teórico e conceituais apresentados nos estudos de Day (2001) sobre desenvolvimento profissional e Gauthier (2013) sobre a gestão da classe e a gestão da matéria. No final, tecemos nossas considerações finais.

Perspectiva (auto)biográfica: docência e formação

A formação e a docência universitária são temas que apresentam enormes desafios, principalmente diante dos ataques à Universidade pautados em uma perspectiva neoliberal e ideias conservadoras que vivenciamos atualmente na nossa sociedade. Discutir estes temas envolvem a discussão sobre o ser professor, mais especificamente, acerca do processo de constituição identitária docente no exercício da função, considerando o contexto e os processos interativos vivenciados pelos professores.

Ao exercer a docência universitária em suas múltiplas dimensões e finalidades, o professor mobiliza e constrói diferentes saberes, entre eles o conhecimento pedagógico. Pimenta e Anastasiou (2008) discutem que uma das finalidades do ensino universitário é possibilitar a construção científica e a reflexão dos conhecimentos. As autoras denunciam o despreparo enfrentado pelos professores na atuação na sala de aula, diante da ausência de uma formação pedagógica, que possa dar subsídios à ação docente. Cunha (2010, p. 30) sinaliza que a “pouca valorização do conhecimento pedagógico na formação do professor universitário contradiz o discurso acadêmico que defende esta formação para outros níveis de ensino”.

Ao longo do tempo, a docência universitária percorreu um caminho voltado à valorização do conhecimento científico em uma lógica positivista, pautada em uma visão da suposta naturalidade. Infelizmente, ainda podemos perceber no contexto universitário o predomínio da lógica de produtividade e da regulação do trabalho docente, como nuances que definem a atuação de um professor universitário. Este viés ideológico favoreceu a crença na premissa que “basta saber o conteúdo para ensinar”, pois nesta perspectiva “a erudição seria a qualidade mais reconhecida no docente que representaria um depositário do saber cuja palavra estaria pré-ungida de legitimação” (Cunha, 2006, p. 24). Em outros estudos, a mesma autora discute outra premissa que sustenta uma visão tradicional de docência e formação do professor universitário: “quem sabe fazer sabe ensinar” (Cunha, 2010, p. 26).

Estas premissas traduzem conceitos acerca do que é ensinar e que estão presentes nas ações e concepções dos professores. Os estudos de Roldão (2009) problematizam alguns conceitos de ensinar presentes no senso comum, como “dar matéria”, “explicar conteúdo”, “organizar os conteúdos” “facilitar o trabalho de aprender” e “levar o aluno a pensar”. A autora discute presença de três padrões teóricos que sustentam diferentes concepções sobre o ensino: a matriz transmissiva presente na forma em que o conhecimento formalizado é traduzido, ainda muito presente na representação social da ação docente. Roldão (2009)

também cita a matriz oriunda das concepções construtivistas que permeiam o campo educacional e a matriz crítica vinculada à ideia de uma construção autônoma do saber.

Neste sentido, a pesquisa (auto)biográfica ganha relevância, pois favorece a pessoa narrar a própria vida e suas experiências. Souza (2007) enfatiza que entrar nesse processo de biografização, traz novos olhares para pensar a formação, a partir de um “processo de escuta e de partilha de conhecimentos e histórias sobre o vivido” (Souza, 2007, p. 286).

Ao contar suas histórias, o professor pode refletir sobre o vivido, trazendo novos elementos no seu processo de constituição identitária, pois a “a escrita de narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio, suas experiências e as aprendizagens que constituiu ao longo da vida, através do conhecimento de si” (Souza, 2006, p. 14). Desta forma, podemos considerar a pesquisa (auto)biográfica como um instrumento de resistência e de luta, na medida em que evidencia a voz do professor sobre o seu fazer docente.

Assim, esta perspectiva de investigação profissional possibilita outros olhares para a docência e para a formação, pois:

A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido. A construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo (Souza, 2007, p. 69).

Neste tempo de formação, que não é linear, Pineau (2003) afirma que “o tempo educativo já não é visto somente como aquele que precede os outros (educação inicial) ou o que se intercala entre eles (educação recorrente e alternante), mas como o que resulta de sua mudança” (p. 55). Segundo o autor, este processo deve ser historicizado considerando a presença dos contratempos, nos fazendo um convite “ousar pensar na complexidade das metamorfoses da formação” (p. 162).

É neste contexto que apresentamos e discutimos os relatos do professor Rodrigo, participante da pesquisa, evidenciando as marcas de suas trajetórias na docência, os desafios enfrentados no exercício da profissão, como professor universitário que atua na formação de futuros professores.

Como pensar a formação de formadores? Esta é uma questão que merece destaque quando consideramos que na perspectiva (auto)biográfica, ao contar sobre si, o professor revela suas experiências docentes, possibilitando compreender sua trajetória e evidenciar os sentidos que ele atribui à sua formação. A (auto)biografia possibilita “a produção do conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade” (Souza, 2007, p. 69). Desta forma, o processo de investigação envolve concomitantemente processos formativos na medida em que a pessoa se constitui “ator e autor de sua própria história (Souza, 2007, p. 69).

As narrativas produzidas pelo professor possibilitam o “desenvolvimento de uma atitude de reflexividade quanto à sua trajetória e às suas práticas e, para que percebam as coerências tanto pessoais como profissionais na construção e no exercício de seu ofício” (Delory-Momberger, 2013, p. 162). Consideramos que a pesquisa (auto)biográfica tem contribuído para potencializar o desenvolvimento profissional dos professores, a partir de um processo de investigação e reflexão sobre o trabalho docente e o fazer pedagógico.

Day (2001) ao usar a metáfora da janela, discute o uso da narrativa como elemento importante para ouvir a voz dos professores, pois as “janelas podem localizar a origem das crenças, valores e perspectivas que influenciam e informam as suas teorias e práticas atuais sobre o ensino e sobre o que é ‘ser professor’” (Day, 2001, p. 67). O autor sinaliza que o desenvolvimento profissional está intimamente relacionado aos contextos pessoais, profissionais e das políticas públicas em determinados contextos e espaços sociais.

O contexto onde o ensino se realiza e como ele se efetiva exige “um processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas” (Day, 2001, p.16). Nesta mesma direção, Roldão (2009) ressalta que o desenvolvimento profissional é considerado como um processo contínuo, relacionado ao contexto histórico e social vivenciado pelo professor, contexto este, que apresenta avanços e retrocessos.

Para além dos saberes acumulados ao longo de sua escolarização e de sua trajetória de vida, o docente vai construindo e se apropriando de novos saberes. Durante o processo de iniciação à docência, estes saberes são elaborados e ressignificados, em uma perspectiva

(auto)formativa, compreendida como um processo dinâmico e, sobretudo, interativo. Os tempos e espaços de colaboração e colegialidade entre os docentes e as trocas de experiências, devem ser preservados, pois correspondem a tempos de formação mútua, que precisam ser garantidos por condições objetivas e subjetivas do trabalho docente (Nóvoa, 1991).

Pensar a docência e a formação em uma dimensão articulada e que se cruzam na sala de aula universitária, exige considerar o professor na dimensão profissional. Neste sentido, Roldão (2009) apresenta quatro elementos fundamentais para esta análise: a função de ensinar, própria da sua profissão; o saber que caracteriza sua função profissional; o poder que o professor exerce sobre o conteúdo a ser ensinado e a reflexividade sobre a função que desempenha.

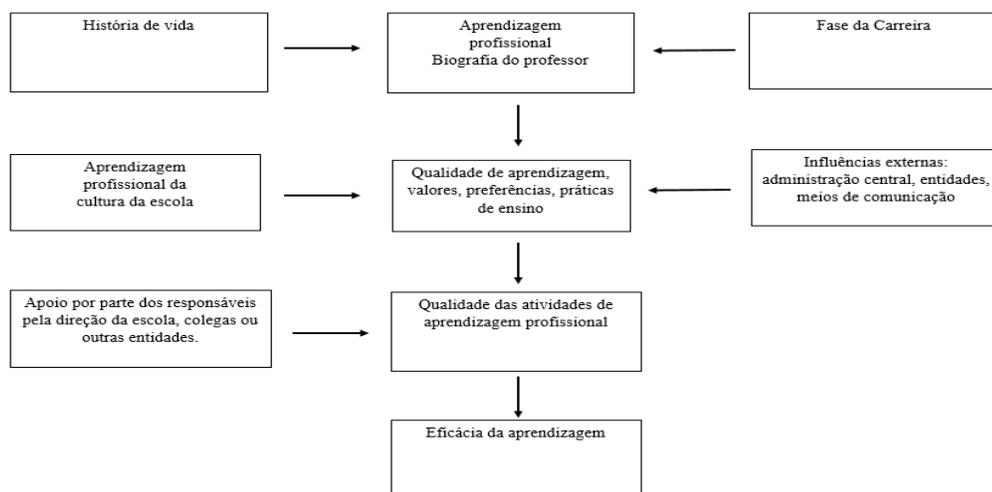
Como então pensar a formação docente considerando o professor como profissional que tem como função o ensinar? Imbernón (2009) sinaliza a necessidade da formação “se opor frontalmente a toda manifestação explícita ou oculta da racionalidade técnica, que com outros nomes e procedimentos, nos leva de volta ao passado” (p. 37). Segundo o autor, construir uma formação que estabeleça a *desaprendizagem*, que possibilite aprender novamente, a partir da construção e reivindicação de uma cultura colaborativa.

As experiências e saberes do professor são peças fundamentais para compreender a articulação entre a docência e a formação, foco deste artigo. Para isto, é preciso intensificar a luta por melhores condições de trabalho e valorização profissional, pois os professores “só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada, e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenho numa aprendizagem ao longo de toda a carreira”. (Day, 2001, p.16).

Acreditamos que esta aprendizagem profissional não se dá de maneira isolada e nem desvinculada de uma proposta formativa condizente com os pressupostos teóricos aqui defendidos.

Os estudos de Day (2001) apresentam elementos importantes para discutir a aprendizagem profissional:

Figura 1 – Fatores que contribuem para a aprendizagem profissional



Fonte: Day (2001, p.20)

De acordo com a Figura 1, Day (2001) ao discutir sobre os fatores que contribuem para a qualidade de aprendizagem profissional, aponta a necessidade de olharmos para várias direções que se inter cruzam e contribuem para o desenvolvimento profissional. Segundo o autor, a aprendizagem profissional do professor depende de suas experiências, de suas disposições e das concepções que vão sendo apropriadas ao longo de sua trajetória. Assim, o desenvolvimento profissional baseia-se em uma multiplicidade de elementos que favorecem o processo de construção identitária.

Para o autor, o conceito de desenvolvimento profissional envolve um processo que coloca o professor na centralidade, sem desconsiderar o contexto em que está inserido, sendo

o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases de suas vidas profissionais (Day, 2001, p. 20).

Nesse sentido, torna-se fundamental que o professor conheça e valorize a sua história, pois “os professores que refletem na, sobre a acerca da ação empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do seu ensino” (Day, 2001, p. 48). O professor, ao assumir a docência universitária vai transitando por diferentes níveis na carreira, cada um com suas

especificidades. Assim, sua história de vida pode evidenciar elementos da sua aprendizagem profissional, a partir de um processo de biografização (Delory-Momberger, 2013).

Na aprendizagem profissional docente conhecer a cultura da instituição é um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento profissional, bem como refletir como os processos interativos são vivenciados no contexto universitário, pois

[...] se uma das heresias mais proeminentes da mudança educativa é a cultura do individualismo, então a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança. Elas têm sido apresentadas como possuidoras de muitas virtudes sendo, por exemplo, propostas como estratégias particularmente frutuosas de fomento do *desenvolvimento profissional dos professores*. [...] A colaboração e a colegialidade são consideradas pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e dos professores (Hargreaves, 1998, p. 209).

A seguir, apresentamos as narrativas do professor Rodrigo e nossa análise interpretativa, a partir dos estudos de Day (2001) sobre desenvolvimento profissional e de Gauthier (2013) sobre a gestão da classe e a gestão da matéria.

As narrativas do professor Rodrigo: docência na formação de futuros professores

Como sinalizado, este artigo faz parte dos dados de uma pesquisa mais ampla que visa discutir a inserção na docência universitária de professores com pouco tempo de doutoramento que atuam em universidades federais, ao longo do período probatório, durante os anos de 2016 a 2018. Os professores foram convidados a escreverem e socializarem suas primeiras experiências no Magistério Superior. O recorte aqui apresentado traz as narrativas escritas por um professor, participante da pesquisa, que atua em uma universidade federal na região sudeste do Brasil e leciona no curso de Licenciatura em Matemática. O professor Rodrigo, tem graduação em Matemática e possui mestrado e doutorado em educação.

A seguir, apresentamos trechos de suas narrativas sobre seus processos formativos e docentes vivenciados no contexto universitário:

[...] Desde que ingressei na universidade tenho tido contato com estudantes de cursos de licenciatura, na maioria das vezes, da licenciatura em Matemática. [...] Embora tenha assumido disciplinas da Matemática pura em alguns momentos, sempre preferi as disciplinas ligadas à Educação Matemática, com o claro objetivo de contribuir para a formação do professor de Matemática que reflete

sobre sua futura prática. Contudo, isso foi (e ainda é) um desafio, pois encontrei resistências de docentes do curso que entendem que a formação do professor de Matemática se resume a demonstrar teoremas e realizar listas infindáveis de exercícios mecânicos. [...] Houve resistência, também, de estudantes do curso, acostumados a um formato engessado de ensinar/aprender que não admite “o novo”. Não foi fácil, principalmente porque era um professor recém ingresso na universidade. Entre derrotas e vitórias me dediquei, em minhas aulas, a levar os licenciandos a pensar sobre a sua futura profissão, apontando os desafios, mas provocando discussões para encontrar soluções. [...] Nas aulas de estágio, tentava problematizar e discutir a fala dos estudantes e discutindo, muitas vezes, à luz de teorias por meio de artigos. Leituras sobre saberes docentes, indisciplina, relação professor aluno, identidade docente, foram solicitadas com recorrência aos estudantes. [...] Ainda que o tempo não nos permitisse aprofundar nesses assuntos, um ouvir ativo dos discentes me permitiu entrever mudanças nas suas formas de perceber a docência, mas não é fácil não! (Trecho da Narrativa – Professor Rodrigo).

Na narrativa do professor Rodrigo podemos evidenciar o que Day (2001) denomina de aprendizagem profissional, quando o professor evidencia os desafios diante da prática de ensino que desenvolve e suas preferências. No excerto “*sempre preferi as disciplinas ligadas à Educação Matemática, com o claro objetivo de contribuir para a formação do professor de Matemática que reflete sobre sua futura prática*”, Rodrigo evidencia o que para ele é a função do ato de ensinar na universidade, na formação de futuros professores de Matemática.

A preferência por disciplinas ou atividades práticas nas Licenciatura é compreensível, é a aproximação do licenciado com a docência, uma expectativa nem sempre concretizada, conforme a análise de Gatti (2016):

Na maioria das licenciaturas sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática, quando é feita. Há mesmo aqui um chamamento ético. A participação dos licenciandos em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade das escolas. A grande maioria dos cursos não têm projetos institucionais de estágios em articulação com as redes de ensino. Não há, de modo geral, um acompanhamento de perto das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas. Quando os cursos funcionam em período noturno é flagrante a falta de tempo para os alunos cumprirem as horas exigidas de estágio dado que, em geral, trabalham o dia todo. E, justamente uma das características atuais dos cursos de formação de professores é o

aumento crescente das matrículas no turno noturno (Gatti, 2016, p. 167).

Em sua narrativa o professor Rodrigo aponta a discussão sobre os desafios de ensinar no contexto universitário “*encontrei resistências de docentes do curso que entendem que a formação do professor de Matemática se resume a demonstrar teoremas e realizar listas infundáveis de exercícios mecânicos*”.

Recorremos novamente à Gatti (2016) para análise desse perfil de formadores de professores que muitas vezes incorrem na prática de treinar os futuros professores em atividades pedagógicas conteúdistas quando deveriam formar docentes: a) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; b) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional.

Além disso, a formação do futuro docente demonstra o distanciamento entre a academia e o trabalho desenvolvido pelos professores nas universidades. Para compreensão desse quadro, dialogamos com os estudos de Pérez Gómez (2001) que considera que a escola é “cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, que a distingue de outras instituições e instâncias de socialização e lhe confere sua própria identidade e sua relativa autonomia” (p. 17). O autor apresenta a existência de um complexo cruzamento de culturas produzidas na escola como a cultura acadêmica presente no âmbito curricular e a institucional, evidenciadas nas normas e nos ritos da instituição. No caso das instituições universitária o contexto e a cultura da instituição são ainda mais distantes da formação, como aponta o professor interlocutor.

Interessante notar que a resistência em relação ao “*novo*” apontada por Rodrigo em sua narrativa, também envolvia os estudantes do curso “*acostumados a um formato engessado de ensinar/aprender que não admite ‘o novo’.*” Isto nos remete à Figura 1, quando Day (2001) apresenta a importância do apoio dos pares no exercício profissional. Reforçamos a importância da interação entre os docentes e de um processo de inserção no contexto universitário fundamentado no acompanhamento e no acolhimento para que o “*novo*” não seja objeto de estranhamento, mas de renovação e (auto)formação.

Quando Rodrigo apresenta concomitante os desafios de ensinar a condição de professor ingressante, exemplificado no trecho “*Não foi fácil, principalmente porque era um*

professor recém ingresso na universidade”, ele evidencia a questão das fases da carreira, apontadas por Day (2001). Ao contrário de outras profissões, nas quais o desenvolvimento na carreira se dá ao longo do tempo, na docência inicia-se no mesmo lugar de término, ou seja, não um período de adaptação, de acompanhamento, o professor inicia-se na docência universitária desde o primeiro dia de trabalho, quando recebe as suas turmas. Por essa razão é tão sentida a condição de iniciante do professor Rodrigo no espaço universitário.

No seguinte relato do professor *“entre derrotas e vitórias me dediquei, em minhas aulas, a levar os licenciandos a pensar sobre a sua futura profissão, apontando os desafios, mas provocando discussões para encontrar soluções. [...]”*, Rodrigo remete à discussão das atividades de aprendizagem profissional as quais vivencia e elabora. Ao tomar o ensino como um processo interativo, Rodrigo nos conta como desenvolve suas aulas *“tentava problematizar e discutir a fala dos estudantes e discutidos, muitas vezes, à luz de teorias que eram levadas a eles por meio de artigos”*. E em suas narrativas, demonstra que os estudantes demandavam novas inserções de temas; *“Leituras sobre saberes docentes, indisciplina, relação professor aluno, identidade docente, foram solicitadas com recorrência aos estudantes. [...]”*.

Como apontado na Figura 1, a eficácia da aprendizagem não apresenta um fim em si mesma, não se trata de um conceito autocentrado, ela decorre de um processo mais amplo de formação para docência, iniciado na qualidade do processo de formação, de prática profissional e de inserção na docência, que determinam, ou almejam determinar a prática pedagógica do futuro professor.

Gauthier (2006) ao realizar um estudo sobre as pesquisas na área do ensino a partir da análise de 42 textos analisados sobre a prática dos professores em sala de aula reuniu 1081 enunciados que foram agrupados considerando a aproximação de significação, nos apresenta duas funções pedagógicas na ação docente, que estão imbricadas entre si: a gestão da matéria e a gestão da classe. Segundo o autor, a gestão da matéria *“remete a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou de parte de uma aula. Ela engloba o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo”* (Gauthier, 2013, p. 196, 197). Já a gestão da classe *“consiste em um conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem”*, (Gauthier, 2013, p. 240), o que depende do

contexto em que o ensino é realizado. Ou seja, “a gestão da classe remete a todos os enunciados que dizem respeito à introdução e à manutenção de uma ordem geral na sala de aula a fim de favorecer a aprendizagem” (Gauthier, 2013, p. 241). Essas duas funções e a discussão sobre os elementos elencados anteriormente em cada uma delas nos remete a articulação existente docência e formação no contexto universitário.

Em relação a gestão da classe e a gestão da matéria, Gauthier (2013) discute estas funções pedagógicas considerando três elementos fundantes: o planejamento, a gestão e a avaliação, a partir das especificidades de cada função. Cunha (2020) sinaliza que “na prática dos professores, sempre entendida na sua imbricação cultural e política, os saberes se misturam num amálgama, que reflete a complexidade do ato pedagógico” (p.20). A autora continua discorrendo sobre a complexidade da docência universitária que exige diferentes saberes considerados em suas múltiplas relações. Isto reflete a necessidade de articular a docência e a formação em sintonia com a uma perspectiva política.

Quando o professor Rodrigo evidencia em sua narrativa como realiza o seu fazer pedagógico, podemos evidenciar sinais de como realiza o planejamento, a gestão e a avaliação do ensino. Os seguintes trechos das narrativas “*tentava problematizar e discutir a fala dos estudantes e discutidos, muitas vezes, à luz de teorias que eram levadas a eles por meio de artigos*” e “*Leituras sobre saberes docentes, indisciplina, relação professor aluno, identidade docente, foram solicitadas com recorrência aos estudantes*”, exemplificam as estratégias utilizadas pelo professor.

Neste estudo compreendemos a estratégia na perspectiva de Roldão (2009, p. 57) em uma concepção mais ampla, pois “o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem”.

Segundo os estudos de Gauthier (2013) o planejamento do ensino envolvendo a organização do ambiente educativo (tempo, lugar, material, recursos), seleção das estratégias de ensino e das atividades de aprendizagem, exerce influência positiva na aprendizagem dos alunos. Em relação à gestão da matéria durante a interação com os estudantes, Rodrigo enfatiza a importância de fazer perguntas e problematizar as questões levantadas pelos estudantes, revelando uma associação positiva com a aprendizagem sobre a docência na formação de futuros professores.

Na dimensão gestão da matéria, as narrativas do professor Rodrigo traduzem as representações e expectativas do professor, relatando que objetiva *“contribuir para a formação do professor de Matemática que reflete sobre sua futura prática”*.

Na função pedagógica vinculada à gestão da classe, as narrativas do professor evidenciam o processo de interação com os estudantes. Foi possível perceber que a narrativa do professor Rodrigo evidencia que ele aceita as ideias dos estudantes, como exemplificado no seguinte excerto, durante as aulas de estágio *“tentava problematizar e discutir a fala dos estudantes”* a em uma posição de escuta atenta, nas palavras do próprio professor: *“um ouvir ativo dos discentes”*.

Os estudos de Gauthier (2013) reforçam a importância dos estudos sobre a Pedagogia no qual a sala de aula é a unidade lugar privilegiada em que se desenvolve a situação de ensino e aprendizagem. O ensino é considerado pelo autor, como um ofício interativo que se realiza em um espaço social complexo, com limitações e indeterminações.

Considerações finais

Neste artigo apresentamos e discutimos as narrativas de um professor universitário sobre seus processos formativos e docentes. Foi possível problematizar em seus relatos questões acerca do seu processo de desenvolvimento profissional e sobre a docência, mais especificamente sobre a gestão da classe e da matéria.

A cada pista evidenciada nas narrativas do professor foi possível perceber que as escolhas docentes nunca são aleatórias, mas permeadas de concepções e intenções.

Reforçamos a premissa que a pesquisa (auto)biográfica oportuniza espaços de ação-reflexão das experiências vivenciadas, tornando potencializadoras do desenvolvimento profissional. Isso justifica-se pelo fato de que ao rememorar sua história, o professor reconstrói a situação vivenciada em outro tempo e espaço, ressignificando-a, pois *“ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo”* (Souza, 2007, p. 65).

Na narração há a presença da subjetividade que se desenrola em um espaço e tempo não linear, *“mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo”* (Souza, 2007, p. 69), pois como narra o professor Rodrigo *“ainda que o tempo não*

nos permitisse aprofundar nesses assuntos, um ouvir ativo dos discentes me permitiu entrever mudanças nas suas formas de perceber a docência, mas não é fácil não!”. Aqui, é necessário reforçar o questionamento sobre o discurso da responsabilização do professor sobre a sua formação. O processo formativo deve ser considerado a partir de condições e concepções que propiciem ao professor lidar com a complexidade do exercício de sua profissão, em uma perspectiva baseada na autonomia e na (auto)formação. Assim, possibilitar que o professor se reconheça como protagonista da sua história, do seu fazer docente e da própria formação. Acreditamos que só desta forma “a formação docente torna-se revolução permanente” (Pineau, 2003, p. 225).

Referências

Cunha, M. I. (2006). A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In Cunha, M. I. (Org) *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. (pp. 13-29). Araraquara, São Paulo: Editora Junqueira & Marins.

Cunha, M. I. (2010). A docência como ação complexa. In Cunha, M. I. (Org). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. (pp. 31-42). Araraquara, São Paulo: Editora Junqueira & Marins.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*, Portugal: Porto Editora LTDA.

Delory-Momberger, C. (2015). Narrativa de investigação profissional: um dispositivo de pesquisa-formação sob a forma de uma escuta implicada. In Souza, E. C. (Org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. (pp. 161-171). Salvador: EDUFBA.

Gatti, B. (2016). Formação de Professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)*, Itapetininga, 1(2), 161-171.

Gauthier, C. (2013). Uma síntese de sínteses de pesquisas: resultados. In Gauthier C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente* (pp. 190-279). Ijuí: Editora Unijuí. (Coleção fronteiras da educação).

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.

Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.

Nóvoa, A. (1991). Formação de Professores e Profissão Docente. In *Anais, 1º Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. (pp. 15-18). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pérez Gomez, A. I. A. (2001). Escola como cruzamento de culturas. In: Pérez Gomez, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.

Pimenta, S. G.; Anastasiou, L. das G. (2008). *Docência no Ensino Superior*. (3a ed.). São Paulo: Cortez.

Pineau, G. (2003). *Temporalidades na formação*. São Paulo: Triom.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino*. O saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Souza, E. C. de. (2006). *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A.

Souza, E. C. de. (2007). (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In Nascimento, A. D. & Hetkowski, T. M. (Orgs.). *Memória e formação de professores*. (pp. 59-74). Salvador: EDUFBA.

Autoras

Cláudia Starling. Doutora em Educação (FaE/UFMG). Pós-Doutorado em Educação (FaE/UFMG). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Professora do Programa de Pós Graduação em Educação (PROMESTRE/FAE/UFMG). Pesquisadora nas temáticas de: Desigualdades Educacionais e Trabalho Docente em Territórios Vulneráveis. E-mail: anasaraiva.ef@gmail.com

Ana Maria Alves Saraiva. Doutora em Educação (FaE/UFMG). Pós-Doutorado em Educação (FaE/UFMG). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Professora do Programa de Pós Graduação em Educação (PROMESTRE/FAE/UFMG). Pesquisadora nas temáticas de: Didática e Ensino; Formação de Professores; Pesquisa (auto)Biográfica; Pesquisa Narrativa. E-mail: claudiastarling@ufmg.br