

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo  
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.20335.035>

# PERCEPÇÕES DE PROFESSORES BACHARÉIS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Maria Isabel Dias, Adriana Assis Ferreira, Luciana Resende Allain

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2960>

Submetido em: 2021-10-14

Postado em: 2021-10-22 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

## PERCEPÇÕES DE PROFESSORES BACHARÉIS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

MARIA ISABEL ALENCAR DIAS<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2307-2256>

ADRIANA ASSIS FERREIRA<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7232-4843>

LUCIANA RESENDE ALLAIN<sup>3</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7050-1164>

**RESUMO:** Dado o acentuado crescimento do Ensino Superior no Brasil nas três últimas décadas, caracterizado pelo aumento do número de instituições, de cursos, de matrículas e de funções docentes, este artigo, decorrente de uma pesquisa de mestrado, buscou identificar, na perspectiva de dez professores bacharéis que atuam em uma grande universidade pública mineira, como se dá a constituição da sua identidade profissional docente. Foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória. A partir do conteúdo das entrevistas semiestruturadas chegou-se a cinco categorias de análise: Saberes docentes; História de vida; A inserção na Universidade e o perfil do estudante; Alguns desafios e possibilidades – a realidade em sala de aula e Crenças sobre identidade profissional docente. Neste artigo apresentamos subcategorias dos Saberes Docentes. A análise evidenciou que os sujeitos reconhecem que os saberes provenientes dos cursos de formação inicial em bacharelado não apresentam condições de compreender toda a complexidade que envolve os saberes necessários à docência. Eles também revelam o sentimento de que precisam ter aptidão para construir novos saberes e ressignificar os existentes em sua prática pedagógica. No entanto, revelam a inexistência de uma política institucional de apoio aos docentes que contemple ações sistemáticas, que venham a suprir seu déficit formativo. Desta forma, entendendo que constituição da identidade profissional docente é subjetiva, mas também coletiva, concluímos ser imprescindível que as Instituições de Ensino Superior voltem o seu olhar para a formação continuada do seu corpo docente, de forma a acolher e apoiar os docentes em seu desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** Ensino Superior, docente bacharel, identidade profissional docente.

### BACHELOR TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT THE CONSTRUCTION OF THEIR PROFESSIONAL TEACHER IDENTITY

**ABSTRACT:** Given the strong growth of Higher Education in Brazil in the last three decades, characterized by the increase in the number of institutions, courses, enrollments and teaching functions, this article, resulting from a master's research, sought to identify, from the perspective of ten professors graduates who work in a large public university in Minas Gerais, how their professional teaching identity is constituted. A qualitative, descriptive and exploratory research was carried out. From the

---

<sup>1</sup> Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina, MG, Brasil. <[isa-ufmg@hotmail.com](mailto:isa-ufmg@hotmail.com)>

<sup>2</sup> Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina, MG, Brasil. <[aassisferreira@gmail.com](mailto:aassisferreira@gmail.com)>

<sup>3</sup> Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina, MG, Brasil <[luciana.allain@ufvjm.edu.br](mailto:luciana.allain@ufvjm.edu.br)>

content of the semi-structured interviews, five categories of analysis were arrived at: Teacher knowledge; Life's history; Insertion in the University and the student's profile; Some challenges and possibilities – the reality in the classroom and Beliefs about teacher professional identity. In this article we present subcategories of Teaching Knowledge. The analysis showed that the subjects recognize that the knowledge coming from the initial bachelor's degree courses are not able to understand all the complexity involved in the knowledge necessary for teaching. They also reveal the feeling that they need to be able to build new knowledge and give new meaning to the existing ones in their pedagogical practice. However, they reveal the inexistence of an institutional policy to support teachers that contemplates systematic actions that will fill their training deficit. Thus, understanding that the constitution of the professional teaching identity is subjective, but also collective, we conclude that it is essential that Higher Education Institutions turn their gaze to the continuing education of their teaching staff, in order to welcome and support teachers in their professional development.

**Keywords:** Higher Education, bachelor's teacher, teacher's professional identity

## **PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE BACHILLERATO SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD DE PROFESIONAL PROFESIONAL**

**RESUMEN:** Dado el fuerte crecimiento de la Educación Superior en Brasil en las últimas tres décadas, caracterizado por el incremento en el número de instituciones, cursos, matrículas y funciones docentes, este artículo, resultado de una investigación de maestría, buscó identificar, desde la perspectiva de diez profesores egresados que laboran en una gran universidad pública de Minas Gerais, cómo se constituye su identidad docente profesional. Se realizó una investigación cualitativa, descriptiva y exploratoria. A partir del contenido de las entrevistas semiestructuradas, se llegó a cinco categorías de análisis: Conocimiento del docente; Historia de vida; Inserción en la Universidad y perfil del estudiante; Algunos desafíos y posibilidades: la realidad en el aula y Creencias sobre la identidad profesional docente. En este artículo presentamos subcategorías de Enseñanza del conocimiento. El análisis mostró que los sujetos reconocen que los conocimientos provenientes de los cursos iniciales de licenciatura no son capaces de comprender toda complejidad que implican los conocimientos necesarios para la docencia. También revelan la sensación de que necesitan poder construir nuevos conocimientos y dar un nuevo significado a los existentes en su práctica pedagógica. Sin embargo, revelan la inexistencia de una política institucional de apoyo a los docentes que contemple acciones sistemáticas que llenen su déficit de formación. De esta forma, entendiendo que la constitución de la identidad profesional es subjetiva, pero también colectiva, concluimos que es fundamental que las Instituciones de educación superior miran hacia la educación continua de su cuerpo docente, con el fin de acoger y apoyar a los docentes en su desarrollo profesional.

**Palabras clave:** Educación Superior, profesor de licenciatura, identidad profesional de profesor

## **INTRODUÇÃO**

A docência no Ensino Superior é uma carreira profissional onde é provável encontrar sujeitos das mais diversas áreas e com experiências, habilidades e conhecimentos bastante peculiares. Alvo de debates entre os estudiosos da educação, a evolução do Ensino Superior brasileiro traz como decorrência a necessidade cada vez mais palpável de se compreender as práticas docentes e os contextos institucionais nos quais estes profissionais estão inseridos.

De acordo com Tardif (2012), a docência no Ensino Superior requer profissionais que, além do conhecimento técnico-científico, possuam também conhecimento pedagógico que os capacite a vivenciar as múltiplas interações, formações e transformações a que estão sujeitos no cotidiano das salas de aula. Entretanto, Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que no início da carreira é comum

encontrarmos professores que não têm o entendimento do que vem a ser o conhecimento pedagógico recomendável ao bom êxito da docência, docência essa, muitas vezes praticada na perspectiva conteudista e tecnicista.

Ao reconhecer a universidade como lugar de construção e reconstrução de saberes, espera-se que o docente do Ensino Superior seja capaz de executar atividades nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, bem como, de exercer determinadas funções administrativas. No entanto, considerando que o ensino é a grande prioridade das universidades e apresenta grande chance de se enquadrar como a principal atividade a ser exercida por esses docentes, é instigante o fato de que não é raro encontrar, no meio desses, profissionais que não possuem formação adequada e habilidades necessárias à profissão de professor. Exemplo disso é o professor bacharel, cuja formação inicial não contempla, na maioria das vezes, disciplinas direcionadas à docência.

Situação bastante comum, pois, nesse meio, é se deparar com profissionais que são condicionados a ‘aprender fazendo’, ao mesmo tempo em que constroem a sua ‘professoralidade’. Atribui-se se a isso o fato de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394. de 1996, com exceção do seu Art. 66 que prevê que “a preparação para ao exercício superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, em nenhum dos seus demais artigos aponta, ainda que de forma indireta, os requisitos do professor universitário. Por conseguinte, a LDB não se silencia apenas quando não define os requisitos indispensáveis ao professor universitário, mas, em especial, quando se abstém de fazer referência aos conhecimentos didático-pedagógicos, tão valiosos a este profissional do ensino (BRASIL, 1996).

Ao considerar, nas últimas décadas, a grande valorização da formação do docente do Ensino Superior, de forma especial no que diz respeito à formação didática e a crescente complexidade do papel docente diante das diversas funções a serem desempenhadas, buscamos, neste artigo, elucidar quais elementos influenciam a construção da identidade profissional docente pelos professores bacharéis que atuam nos cursos de graduação de uma universidade federal situada em Minas Gerais e, por meio deste, abrir espaço para se apreender sobre esse assunto de tamanha relevância, bem como, conhecer um pouco a realidade desses profissionais, fornecer informações que permitam ampliar a discussão e dar maior visibilidade ao bacharel docente no Ensino Superior.

Trata-se, pois, de uma temática complexa, de difícil consenso e totalmente digna de pesquisa científica que é investigar a construção identitária dos docentes bacharéis e os processos formadores de identidade envolvidos nessa construção, o que denota lançar mão de várias significações, para assim, tornar possível sua compreensão.

## O Constructo Identidade

Indicar propriedade através do termo identidade é uma ação considerada por Caldas e Wood Júnior (1997) tão antiga quanto é a Lógica, a Álgebra e a Filosofia. No entanto, falar de algo tão complexo como identidade, exige de nós o cuidado de se levar em consideração dois aspectos fundamentais, que são sua interdisciplinariedade e sua definição. Ser estudada por autores que transitam por áreas como a Psicologia, Sociologia, Antropologia, Educação, e outras mais, explica o primeiro aspecto. O segundo, está relacionado à diversidade de conceitos que são atribuídos à identidade, para os quais, segundo Guimarães (2004), não se aplica consenso. Importante ressaltar que pesquisadores de diferentes tradições e disciplinas têm alcunhado e conceituado o termo identidade a partir de múltiplas perspectivas.

Segundo observação de Souza Santos (1991) apud Oliveira (2013), estudos sobre a identidade surgem e ganham destaque na modernidade. Para esse autor, a partir do momento que admite-se a subjetividade, a identidade tem reconhecida a sua existência. Identidade que, tradicionalmente, confunde-se com informações como classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, ao mesmo tempo em que determina a localização do indivíduo na sociedade. “A identidade é um elemento-chave para a compreensão do próprio indivíduo e da realidade subjetiva,

porque é formada por processos sociais. Em um sistema social [...] a identidade ajuda o indivíduo a se definir e definir suas relações”, afirma Oliveira (2013, p.92).

Oliveira (2013) afirma, ainda, que a identidade é passível de ser conceituada nos contextos psicológico e sociológico. No entanto, dentro dos campos do conhecimento da psicologia e da sociologia não há um único posicionamento. Os autores advindos desses campos podem apresentar diferentes perspectivas epistemológicas de análises. Por exemplo, dentro do campo da psicologia temos autores que defendem uma perspectiva epistemológica essencialista (a essência da identidade não está sujeita a transformações). Outros defendem uma perspectiva epistemológica relativista (a identidade é uma construção do sujeito: cada um é cada um) ou ainda uma perspectiva epistemológica pós-estruturalista (a identidade é social e subjetiva, em perpétuo devir). Todavia, cabe observar que estas mesmas perspectivas epistemológicas podem ser defendidas por autores advindos da sociologia.

Precursor dos estudos sobre identidade como categoria da Psicologia Social, o psicólogo brasileiro Antônio da Costa Ciampa (1984, p.74) apresenta, com certa ênfase, em seus estudos as indagações “*Quem é você?*” ou “*Quem sou eu?*”. Estas são indagações constantes em nossas vidas, cujas respostas nos remetem à identidade, ao conhecimento de informações que delimitam a existência de alguém, que pode, a depender das circunstâncias, ser, ao mesmo tempo autor e personagem de uma história. “Identidade é história”, explica Ciampa (2005, p. 156 e 157), composta por “múltiplas personagens que ora se conservam, ora se sucedem; ora coexistem, ora se alternam”. Identidade pode ser entendida como a articulação dessas personagens e das igualdades e diferenças que compõem uma história de vida.

Na perspectiva do sociólogo francês Claude Dubar (2005), cuja atenção se voltou para a sociologia da educação e a sociologia das identidades profissionais, a identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso. Para Dubar, a identidade humana não é determinada no nascimento. Tendo o seu processo de construção iniciado na infância, a identidade se reconstrói de forma contínua e durante toda a vida. “O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto do juízo dos outros, quanto de suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é produto das sucessivas socializações” (DUBAR, 2005, s.p.). Pode-se assim dizer que “é pela e na atividade com os outros [...] que um indivíduo é identificado e levado a endossar ou a recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições” (DUBAR, 2005, p.138).

Jamaicano de origem, mas tendo vivido e atuado no Reino Unido durante a maior parte da sua vida, o sociólogo e teórico cultural Stuart Hall é considerado um dos autores de maior destaque dentre os pesquisadores brasileiros da área da educação que se propõem a estudar e entender os fenômenos identitários e culturais. Por meio de uma linguagem prática e esclarecedora, Hall, em seu legado científico, aborda questões sobre identidade ao mesmo tempo em que amplia a compreensão, inspira e motiva reflexões sobre esse tema.

Hall (2019) observa que, nos últimos anos, está acontecendo uma desconstrução das perspectivas identitárias em diversos campos do conhecimento. Essas contradições, que censuram a ideia de uma identidade integral, original e unificada, estão em sintonia com o que defende Hall, quando em seu trabalho ele contesta a imagem de um sujeito estável, que nasce com uma identidade e permanece com ela inalterada do início ao fim da sua existência, sem sofrer nenhuma influência dos fatos da sua história de vida. De acordo com Hall (2019, p.9) “as velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado”. Complementando esse pensamento, este autor afirma que em nós existem identidades contraditórias, que nos movem em diferentes direções, em um processo de contínuo deslocamento. Somos susceptíveis às mutações do sistema de significação e representação cultural, e, é perfeitamente admissível que assumamos, ainda que temporariamente, um número variável de identidades.

Hall (2019) traz, em sua obra, detalhes sobre as características da pós-modernidade, também chamada de modernidade tardia, e como a identidade se comporta diante de mudanças advindas, de forma especial, da globalização. Diante dessa concepção de identidade, Hall (2014) afirma que é preciso que compreendamos as identidades mais como o produto da marcação da diferença e da

exclusão, do que como “uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna” (p.110). Ou seja, Hall reconhece que “é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta” (p.110), que uma identidade pode se constituir. “As posições que o sujeito é obrigado a assumir” (p.112), compõem sua identidade, que, ao mesmo tempo, é considerada como uma representação que é “constituída” a partir do lugar do Outro e que assim, “elas não podem, nunca, ser ajustadas – idênticas – aos processos de sujeito que são nelas investidos” (p.112).

O matemático brasileiro, mestre e doutor em Sociologia da Educação, Tomaz Tadeu da Silva (2014) se propõe a desvendar a importante relação de estreita dependência existente entre os termos identidade e diferença. Para Silva (2014), a identidade depende da diferença assim como a diferença depende da identidade, pois, a menos que todos os seres fossem idênticos, habitando um mundo homogêneo, seria muito complicado afirmar que possuo uma característica ou que sou algo, ou mesmo, ter que enumerar uma extensa lista daquilo que não sou apenas para definir a minha identidade. O referido autor declara que as afirmações sobre diferença só fazem sentido se estiverem em consonância com as afirmações sobre a identidade, e vice-versa. Em uma sociedade em que as identidades, a cada dia, se tornam mais descentradas, deslocadas e expressas por inúmeros significados, a presença da diferença, no corpo do outro, é complexa e pode ser geradora de conflitos. Sobre esse aspecto, Silva (2014, p.97) salienta que: “o outro é outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”.

Por conseguinte, após expor, na voz destes renomados pesquisadores (Ciampa, Dubar, Hall e Silva) as múltiplas nuances da conceituação do termo identidade, adotamos, neste artigo, a concepção defendida por Stuart Hall por entender que é a que perspectiva que mais se aproxima da análise das características dos sujeitos aqui relacionados. Hall, numa visão sociológica culturalista, não essencialista, nos apresenta um conceito de identidade construído a partir de diferentes olhares, em distintos espaços e tempos, e, não podendo ser diferente, em constante transformação. É nessa perspectiva pós-estruturalista, onde as subjetividades são socialmente construídas, que o presente artigo busca identificar como se dá a constituição da identidade profissional dos docentes bacharéis que atuam no Ensino Superior na universidade pesquisada.

## **Identidade profissional docente**

Estudar a identidade profissional docente tem sido um desafio presente em diversas pesquisas, e representa, nos dias atuais, uma área de investigação que vem ganhando profundidade à medida que busca compreender o dinamismo identitário numa perspectiva do sentido, do vivido e do significado de ser docente. A importância deste assunto se traduz na necessidade de entender a significação social do trabalho docente, e, respeitando a individualidade de cada ser, entender como a história de vida, as vivências e as experiências se arranjam para construir sua identificação com a docência (GRIEBLER, 2009).

Ao fazer suas considerações a respeito de como se dá a construção da identidade profissional docente, Griebler (2009) afirma que o sentimento de pertencimento a um grupo, o espaço no mundo e o lugar na profissão em que cada um se assenta, diz respeito à identidade do professor, que,

[...] se constrói em diferentes espaços sociais, onde ele trabalha com diferentes realidades e públicos, nos quais se estabelecem múltiplas relações entre as pessoas. A construção e a socialização dos saberes, valores, atitudes, das normas, das necessidades, das expectativas de cada um, a forma como cada professor interpreta, organiza e trabalha com eles são elementos necessários à construção das identidades profissionais (GRIEBLER, 2009, p.40).

Neste sentido, de acordo com estudos publicados por Pimenta e Anastasiou (2014), a identidade profissional docente também se constrói a partir da significação social da profissão, do paralelo entre as teorias e as práticas, da revisão das tradições, do confronto entre as teorias existentes e as que estão por ser estabelecidas. De acordo com as autoras, a identidade profissional docente,

[...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.77).

Em Antônio Nóvoa (2000), encontramos os seguintes questionamentos: de que forma alguém se torna professor e por quê? E mais, como as características pessoais acrescidas às experiências e práticas profissionais são capazes de influenciar o perfil pedagógico e a construção da identidade profissional docente de um professor? Como resposta, o próprio autor nos traz a seguinte afirmativa: “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2000, p.16).

Dentre os marcadores específicos da profissão docente, considerando o que de fato distingue a profissão docente de outras, os saberes docentes caracterizam-se como importante marcador identitário. Partindo, ademais, do pressuposto de que a existência de uma profissão está sujeita “a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias” (GAUTHIER et al, 2006, p.20), os saberes docentes são destacados neste estudo por representarem a base do ofício de professor e por melhor se adequarem como construto de análise para os dados produzidos nesta investigação.

## **Identidade profissional e Saberes docentes**

Sujeito ativo da sua própria prática, o docente é um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes necessários para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos educacionais. Este estudo apontou que um número cada vez maior de pesquisadores tem elegido a sala de aula como um espaço rico em possibilidades de investigação, justamente por ser um espaço onde é possível observar e analisar as atividades cotidianas dos profissionais da educação, como eles aprendem a ensinar, que saberes são mobilizados em sua prática, e mais, onde e como esses saberes são adquiridos.

A obra “Saberes docentes e formação profissional” do autor canadense Maurice Tardif, filósofo e sociólogo de formação, mestre em Filosofia e doutor em Fundamentos da Educação, serviu de aporte teórico para a identificação de quais saberes são mobilizados na prática docente a fim de que um professor possa ingressar e permanecer na profissão. Esse autor, que possui significativa relevância perante o surgimento e evolução dos estudos sobre saberes docentes e formação de professores no Brasil, afirma que “[...] um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir (sic) esse saber a outros”. No entanto, vale aqui questionar: que “saber” é esse que o professor sabe? (TARDIF, 2012, p.31).

Ao pretender elucidar as complexidades e os saberes inerentes ao fazer docente Tardif (2012, p.11) nos afirma que “o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade dela, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.”.

A prática docente, para além de representar uma prática temporal e progressiva no que diz respeito ao acúmulo de crenças, conhecimentos, talentos, hábitos e rotinas ao longo da história de vida, apresenta a prerrogativa de ser formada por uma diversidade de saberes, de natureza e fontes distintas, que são chamados por Tardif (2012) de saberes plural. Para reforçar essa importante característica dos saberes docentes, recorreremos à fala de Melo e Pimenta (2019) que, de forma eficiente e tomando por base os ensinamentos de Tardif (2012), denomina o saber docente como sendo

um saber plural na medida em que provém de diversas fontes, incluindo a cultura e a história de vida pessoal do professor; os conhecimentos que ele adquiriu na universidade, vale dizer, os conhecimentos disciplinares, filosóficos, sociológicos, didáticos e pedagógicos; o

conhecimento que o professor tem do currículo, constituído pelos programas e materiais didáticos; sua experiência pessoal de trabalho, bem como a aprendizagem com os pares e o conjunto de tradições que constituem o ofício de ensinar (MELO; PIMENTA, 2019, p.128).

Posto isto, percebemos que a relação dos docentes com os saberes vai muito além da transmissão de conhecimentos já constituídos. Amparado por suas pesquisas, Tardif (2012, p.36) volta sua atenção para a prática docente, que, de acordo com suas considerações é decorrente das múltiplas relações que o corpo docente mantém com diferentes saberes. Ao mesmo tempo, esse autor nos apresenta o saber docente como sendo aquele resultante da fusão, mais ou menos coerente, de saberes provenientes de origem e natureza diversas, que ele denomina, em uma primeira concepção, de “saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Nessa perspectiva, condiciona a existência dos professores enquanto grupo social e profissional e, conseqüentemente, a prática docente à habilidade desses profissionais em dominar, integrar e mobilizar tais saberes. Em síntese, nos apresenta a seguinte conclusão:

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2012, p.39).

Os saberes docentes, de maneira especial, aqueles que possuem caráter plural e provenientes de diversas fontes, capazes de aproximar, unir e distinguir ideias, afloram nos professores suas capacidades, habilidades, competências, juntamente a outras qualificações, que são úteis para um agir docente adequado para ajudar o aluno a construir seu próprio processo de conhecimento. Em suma, os saberes são constitutivos do ser docente, produzidos para dar suporte à prática docente, da mesma forma em que são constituídos, elaborados e reestruturados a partir dela. Ou seja, o saber do professor é o saber dele, inerente a sua identidade pessoal e profissional, portanto, é na articulação desses saberes que a identidade e a profissionalização docente vão se consolidando.

## **METODOLOGIA**

Tomando como referência a proposta de “analisar, na perspectiva dos professores bacharéis que atuam nos cursos de graduação da universidade pesquisada, o processo de construção da sua identidade profissional docente”, foi realizado um estudo de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pelo fato de que este estudo apresenta as características indicadas por Bogdan e Biklen (2013), quais sejam: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente de recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de caráter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador preocupa-se, acima de tudo, em tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências (BOGDAN; BIKLEN, 2013).

Os sujeitos desta investigação são docentes bacharéis que atuam nos cursos de graduação da universidade pesquisada, e, que se encontram na situação de concursados e efetivos. Para efeito de resguardar a identidade dos entrevistados, os mesmos foram identificados com pseudônimos, sendo: D1 Ana, D2 Beatriz, D3 Carlos, D4 Diana, D5 João, D6 Pedro, D7 Mara, D8 Olavo, D9 Sandra e D10 Ruy. Compõem-se, assim, em 05 (cinco) docentes do sexo feminino e 05 (cinco) do sexo masculino. Quanto à idade, 03 (três) têm menos de 40 anos, 01 (um) acima de 50 anos e 06 (seis) entre 40 e 50 anos. Os supracitados sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e a presente pesquisa foi submetida junto ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri – CEP/UFVJM, tendo sido aprovada sob o parecer nº 3.445.788 de 09 de julho de 2019.

Considerando o tempo total de docência no Ensino Superior, os sujeitos possuem entre 07 e 15 anos de docência, sendo: 03 docentes com 07 anos; 04 docentes entre 08 e 10 anos e 03 docentes entre 14 e 15 anos de docência. O tempo de docência é um dado importante para a análise das entrevistas, pois, nos permite inferir o quanto a experiência contribui para a constituição da identidade profissional docente. Ademais, todos os participantes possuem graduação, mestrado e doutorado em áreas distintas, técnicas, cuja formação não os capacita para a docência. Importante destacar que 30% dos sujeitos ministram disciplinas em cursos cujas áreas diferem em alguma medida da sua área de formação, o que pode ser avaliado como um fator que eleva o grau de complexidade da sua prática docente. Colabora para aumentar esta complexidade, também, o fato de lecionar para mais de um curso, como é o caso de 80% destes sujeitos.

## **Produção de dados**

A produção de dados da dissertação que deu origem a este artigo (DIAS, 2020), se deu a partir de entrevistas semiestruturadas. Esta escolha se deveu ao fato deste instrumento de pesquisa promover uma maior interação entre pesquisado e pesquisador, de forma que a se tornar possível tomar conhecimento das informações de forma minuciosa e detalhada, além de dar liberdade de manifestação aos entrevistados. Nesta entrevista, foram utilizadas questões norteadoras sobre a formação acadêmica, tempo de atuação na docência, práticas docentes, saberes e conhecimentos pedagógicos, dificuldades enfrentadas, bem como, questões que instiguem a lembrança de fatos, e, ou, histórias de vida que foram relevantes para a escolha da profissão e para a construção da identidade docente.

A análise dos dados produzidos foi realizada a partir da identificação de tendências e padrões e da construção de categorias descritivas, à luz da teoria de análise de conteúdo de Franco (2018), de modo a viabilizar relações e inferências entre os dados produzidos nas etapas descritas, buscando responder ao objetivo proposto nesta investigação.

## **CONSTRUINDO A IDENTIDADE DOCENTE: o que dizem as entrevistas**

Após análise dos dados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas, identificamos os elementos que influenciam a construção da identidade profissional docente pelos professores bacharéis que atuam nos cursos de graduação da universidade pesquisada, que agrupamos em cinco categorias, a saber: Categoria 1 – Saberes Docentes; Categoria 2 – História de Vida – Infância e primeira fase escolar; Categoria 3 – A inserção do docente na Universidade e o perfil do estudante; Categoria 4 – Alguns desafios e possibilidades – a realidade em sala de aula e Categoria 5 – Crenças sobre identidade profissional docente

Para este artigo, devido à questão de espaço, nos dedicamos a analisar apenas a Categoria 1, que foi organizada em três subcategorias, conforme apresentamos a seguir.

### **Subcategoria i: Saberes da formação profissional**

A partir dos extratos das entrevistas, foi possível inferirmos que o sentimento dos docentes em relação a sua prática é de que precisam ter aptidão para construir novos saberes e ressignificar os existentes, bem como, para ensinar mais e melhor de jeito que os alunos aprendam de maneira intensa e significativa. Este é um sentimento que reflete o que é esperado do docente como profissional, uma “identidade atribuída”, aquilo que sou para o outro.

Neste contexto, destacamos a importância de o docente saber ser e saber fazer, importância que pode ser percebida quando o professor Pedro atribui valor ao “saber relacional”, o “entender de pessoas” que o identifica como profissional docente, e que, ao mesmo tempo, o diferencia de outros profissionais.

Há quem diga até que não se ensina, se aprende, apenas se aprende. E em termos de saberes docentes, é claro que **o conjunto de saberes técnicos é importante, mas o fundamental para o professor é entender de gente, entender de ser humano, entender de pessoas [...]** isso é o que mais me inspira e me orienta na conduta em sala de aula (Pedro, entrevista, 2019, grifo nosso).

O que o professor Pedro considera fundamental, parece corroborar com a contribuição de Gauthier *et al* (2006), ao defender a teoria de que ensinar é muito mais do que meramente ministrar um conhecimento, dividi-lo em sequências e repassá-lo; é também prestar atenção ao outro. Diferentemente da maioria que atribui grande valor aos saberes específicos, Gauthier *et al* nos apresentam o ato de ensinar como um processo relacional, que implica num movimento em direção ao aluno, para apreendê-lo, apoiá-lo, dar-lhe aquilo de que ele precisa, dentro das condições que lhes são inerentes.

Outro ponto importante é notado por Tardif (2012, p.87), ao afirmar que “com o passar do tempo, os professores compreendem melhor os alunos, suas necessidades, suas carências, etc.”. Esse também parece ser o sentimento dos docentes Ana e Olavo, quando em seus depoimentos mencionam a atenção que deve ser dispensada aos alunos, ao mesmo tempo em que são sensíveis aos anseios destes e se mostram atentos à maneira de conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

Eu acho que para você ser docente, **você precisa** ser um pouco cúmplice, ou seja, **se colocar no lugar do aluno**. (Ana, entrevista, 2019, grifo nosso).

Então eu acho que **o professor precisa identificar a verdadeira vocação do estudante, para ele ter sucesso maior na relação ensino e aprendizagem**. [...] (Olavo, entrevista, 2019, grifo nosso).

Levando em conta que o desenvolvimento profissional dos professores e que o seu processo de construção identitária são influenciados pela formação inicial, pela pós-graduação, e, também pela formação pedagógica e/ou continuada, identificamos, nos dados produzidos, relatos que expressam o julgamento dos entrevistados quanto a sua própria formação. Em relação à graduação e, ponderando que nesta pesquisa todos os sujeitos são egressos de cursos cuja formação é o bacharelado, iniciamos nossa análise com um depoimento que, a nosso ver, pode ser considerado, no mínimo, inquietante:

A gente quando faz o bacharelado, **a gente não aprende sobre docência**. Como você não tem esse aprendizado [...] você, aos poucos que você vai vendo que você precisa formar um conhecimento básico, para aquela pessoa entender aquilo que você está querendo passar para ela (Beatriz, entrevista, 2019, grifo nosso).

Interessante refletirmos, através desta fala, como é que esses docentes exercem a sua professoralidade, considerando que, segundo Tardif (2012), a formação inicial é responsável por municiar ao futuro professor de parte dos saberes que fundamentam o ato de ensinar. A professora Beatriz muito bem relembra que a falta de conhecimento sobre a docência acendeu nela a necessidade de desenvolver um conhecimento básico para “aprender a dar aula e tudo mais”, o que ela fez por meio de cursos e de estudos sobre o assunto.

Neste contexto, a despeito de ser bacharel e de não ter cursado disciplinas de cunho pedagógico durante a formação inicial, Ana alegou que “A graduação, eu acho que é um atropelo de matérias, que você vê de maneira superficial”. Até por isso, a docente reconhece que sempre foi muito preocupada com a questão do ensino e aprendizagem dos seus alunos, e, que sempre procurou se capacitar, tanto que, em sua opinião, as suas aulas hoje são bem diferentes daquelas ministradas no início da carreira.

E, com isso, eu fui melhorando. Creio que se eu assistisse a uma aula minha lá no início da carreira e assistisse hoje, eu acho que seria completamente diferente (Ana, entrevista, 2019).

Observamos em Masetto (2003), que é recente a tomada de consciência por parte dos professores universitários que o seu papel de professor exige muito mais que um diploma de bacharel, mestre e/ou doutor, ou ainda, que é necessário muito mais que apenas possuir conhecimentos em uma área específica. Essa realidade se manifesta nas falas de Ana e Olavo, ao avaliarem a influência dos cursos de graduação na constituição de sua identidade. De forma semelhante, concordam entre si e ressaltam a ineficiência da sua formação inicial em cursos de bacharelado quando o assunto é capacitá-los ao exercício da docência:

**A graduação, eu acho que é um atropelo de matérias**, que você vê de maneira superficial! (Ana, entrevista, 2019, grifo nosso).

O quê que esse curso ajudaria para minha carreira docente? Se eu não tivesse essa experiência prévia, eu não ia ter interesse nenhum, na graduação, em ser professor. Eu me vi com aulas horríveis na graduação! [...] **Então eu não tive influência nenhuma de curso de graduação** e acredito que ele não instiga, não estimula ninguém a ser docente! (Olavo, entrevista, 2019, grifo nosso).

Contudo, diferentemente dos seus colegas, as professoras Diana e Sandra reconhecem que a graduação contribuiu para a formação delas, e, embora conscientes da carência de saberes específicos para a docência nesta etapa da formação, afirmaram que,

[...] como eu sou professora da área mais profissionalizante, então, assim a **minha formação como Engenheira me ajuda muito** [...] No entanto, eu sinto a falta de não ter na formação essa questão do conteúdo mais pedagógico (Diana, entrevista, 2019, grifo nosso).

Aprendi, mas nada pedagógico [...] eu repeti, prática de sala de aula, dinâmica que algum professor fez e eu copio. Então, **foi importante a graduação, a vivência em sala de aula** (Sandra, entrevista, 2019, grifo nosso).

Nesse sentido, mediante os depoimentos sobre os cursos de graduação, inferimos que é relativamente comum um docente, que tenha recebido na graduação o título de bacharel, chegar à sala de aula sem ter adquirido saberes que são considerados fundamentais para ser declarado “apto” ao magistério superior. Entretanto, percebemos que os profissionais aqui representados, grande parte deles, engenheiros, declararam-se conscientes da importância desses saberes para o exercício da docência, como exemplificam os extratos de entrevistas a seguir:

Claro que sim, didática é uma coisa importante! (Sandra, entrevista, 2019)

[...] nós temos muitos docentes engenheiros, pessoas que foram se formando sem ter nenhuma experiência ou ligação com o ensino durante o período de formação (Pedro, entrevista, 2019).

A partir desta constatação, citamos o estudo de Ferreira (2016), que traduz muito bem a realidade à qual nos referimos:

A aprendizagem da docência é um processo longo, doloroso e, na maioria das vezes, muito solitário. Grande parte dos professores universitários iniciantes chegam às salas de aula em universidades públicas (nossos lócus de pesquisa), após a aprovação em concurso público, sem terem passado por formação didático-pedagógica, como mencionamos anteriormente. São bacharéis que cursaram mestrado e doutorado em suas áreas disciplinares com uma formação calcada sobre a pesquisa, sem o devido preparo didático-pedagógico. (FERREIRA, 2016, p. 6714)

Neste contexto, assim como na investigação de Costa (2014), intitulada “A construção do saber pedagógico do professor bacharel: percepções de professores do IFMT/Rondonópolis”, na qual os seus entrevistados, docentes inicialmente formados em cursos de bacharelado, reconhecem a importância da formação pedagógica, também, os sujeitos deste estudo, em relatos parecidos, sinalizam

o quanto é comprometedor a ausência desta formação e de conhecimentos específicos para a docência. Para além desta semelhança, os nossos sujeitos reconhecem a necessidade de se capacitarem cada vez mais, a fim de compreenderem os interesses e anseios dos alunos, bem como, contribuir com a conquista de uma relação de ensino e aprendizagem que seja eficaz e eficiente, rompendo com o estigma de que não são adequadamente preparados para este ofício.

[...] aí que eu comecei a buscar, estudar metodologia de ensino e vi que tem um mundo de coisa. Algumas coisas eu já fazia, porque eu achava interessante, mas não tinha a fundamentação, **melhorei e outras eu pretendo testar ainda para ver se eu melhoro um pouco mais** (Sandra, entrevista, 2019, grifo nosso).

Compreendidas as suas especificidades, as atividades de ensino e pesquisa se complementam na formação do professor/pesquisador. Entretanto, de maneira geral, observa-se que, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a abordagem principal está no preparo para a pesquisa científica, e menos na formação para a docência. Esta realidade parece se sustentar na ideia de que os saberes da investigação bastam ou se convertem em saberes da docência, e que a partir daí, a formação do pesquisador/docente universitário seria uma consequência natural da pós-graduação (SOARES; CUNHA, 2010).

Não obstante, se a LDB faz referência à pós-graduação como principal fonte de formação do professor universitário, ou seja, a pós-graduação é aclamada como *locus* de formação para a docência, qual importância é dada pelos sujeitos desta pesquisa aos conhecimentos originados nesta etapa da sua formação? Sobre este questionamento o professor Olavo ressalta que:

A profissão mais nobre que existe é de professor. **E é a única profissão que você não precisa ter formação para ser.** Você precisa de um diploma para ser arquiteto, engenheiro, advogado, para ser um monte de coisa. **Professor universitário, não!** Você precisa ter uma pós-graduação, não interessa em que área (Olavo, entrevista, 2019, grifo nosso).

Ao alegar que “doutores são pessoas que possuem o maior grau de instrução formal”, consideramos que o professor Olavo reconhece, no contexto da sua formação, a pós-graduação como importante. No entanto, ao apontar, no início da sua fala, a profissão de professor como a mais nobre que existe, ainda que não seja exigida formação para ser professor no Ensino Superior, percebemos, nas entrelinhas, que o mesmo não se sente confortável com a ausência de uma legislação que contemple, de forma mais adequada, a formação desejável ao profissional docente que irá atuar na universidade.

Diferentemente da opinião de Olavo, apresentamos a seguir depoimentos de alguns dos nossos sujeitos para quem a pós-graduação auxiliou o despertar para a vida acadêmica, representando um espaço-tempo importante de aprendizagem. No entanto, quando observamos o que Tardif (2012) aprecia como saberes docentes, percebemos que os conhecimentos relacionados por estes sujeitos como resultantes da pós-graduação não figuram como tão relevantes frente ao exercício profissional, posto que, em suas falas, atividades e habilidades pontuais da docência pouco se destacam.

**O mestrado e o doutorado me deixaram mais preparada** para chegar à frente, para passar o conteúdo para os alunos. [...] o mestrado e o doutorado foram um treino, eu considero como um treino para a docência. A gente vem dar aula com aquilo que gente traz lá do mestrado e do doutorado (Mary, entrevista, 2019, grifo nosso).

[...]a pós-graduação, com certeza, **ela é extremamente importante** para a gente tenha um domínio maior sobre diversos tipos de assuntos, e, na medida do possível, tentar buscar uma forma para melhorar essa questão da didática (Diana, entrevista, 2019, grifo nosso).

Neste contexto, mediante as falas aqui apresentadas, constatamos, a exemplo de Nunes (2013), em seu estudo intitulado “A aprendizagem da docência no Ensino Superior: de bacharel a professor”, que um problema amplamente discutido nos meios acadêmicos é o dilema da formação do pesquisador *versus* professor, e, inferir que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* proporcionam pouco

preparo específico para o exercício da docência. Importante, porém destacar, que, de forma semelhante, tanto no estudo de Nunes (2013), quanto neste, é possível perceber, entre os sujeitos pesquisados, uma divergência de opiniões quanto à influência e contribuição da pós-graduação na sua formação docente.

Em contrapartida, ao emitirem sua opinião sobre a importância do “estágio em docência”, “livre docência”, “estágio”, “estágio em ensino” e/ou “aula prática”, os sujeitos admitiram que, na qualidade de pós-graduandos que viam a docência como uma opção profissional, precisando aprender a administrar situações concretas de trabalho, o estágio representou uma vivência apreciável.

No intuito de aproximar a teoria da prática, promover o intercâmbio de experiências e a integração entre pós-graduandos e graduandos é que o estágio de docência passa a ser visto como um admirável recurso na formação dos professores universitários. Entendemos, portanto, a partir dos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, que aqueles que durante a pós-graduação cursaram a disciplina estágio em docência a reconhecem como espaço e tempo de formação para a docência universitária, posto que, ao propiciar um primeiro contato com a sala de aula, conseqüentemente, poderá também contribuir para a construção da sua identidade profissional.

A pós-graduação **não tem nenhuma, ou tem poucas matérias voltadas para a docência.** Só que **na pós-graduação você tem que fazer estágio em docência.** O estágio em docência que é realizado na pós-graduação vai ajudando. **Você aprende na marra, na prática né?** (Ruy, entrevista, 2019, grifo nosso).

Eu fiz **estágio em ensino**, achei importante porque **eu tive uma lida direto com os alunos**, tive que preparar aula, tive que dar aula, ver o tempo de preparação de aula que é gigantesco, e, ver com minhas metodologias, no caso do meu estágio em ensino, eu acompanhava vários professores, então eu via a abordagem de diferentes professores, via a resposta dos alunos, então foi interessante. **A gente era mais como um observador ali analisando tudo criticamente** (Sandra, entrevista, 2019, grifo nosso).

A professora Sandra faz alusão à “observação”, como um recurso que favorece o aprendizado da prática profissional no contexto do estágio em docência, “a gente era mais como um observador ali analisando tudo criticamente”. A esse respeito, Pimenta (2001) nos diz que a observação consciente resulta em construção da aprendizagem por parte dos futuros professores, e, muito provavelmente, inferimos que, também, da identidade profissional docente. Ou seja, “o conhecimento não se adquire ‘olhando’, ‘contemplando’, ‘ficando ali diante do objeto’; exige que se instrumentalize o olhar com as teorias, estudos” (PIMENTA, 2001, p.120).

Ao serem questionados sobre a formação pedagógica e/ou continuada, se eles possuem e/ou se reconhecem este tipo de formação como estratégia significativa para o seu desenvolvimento profissional, obtivemos uma resposta afirmativa de todos os sujeitos, que declararam estarem de acordo quanto à necessidade dessa formação para se aperfeiçoarem enquanto professores no ensino da graduação, reconhecendo o quão relevante é a constante atualização e renovação dos seus conhecimentos didáticos.

Também sobre essa questão, Melo e Pimenta afirmam que:

O professor deverá passar por um processo de formação sistematizada para assumir tarefas relativas à docência, visto ser essa uma profissão que demanda uma formação ampla e densa em termos de elaboração de conhecimentos específicos da profissão docente. E, se o curso de formação inicial, em função de sua especificidade, conforme destacamos anteriormente, não teve como objetivo principal esse preparo para a docência, os cursos de formação continuada deverão se constituir em espaços importantes para o desenvolvimento da identidade profissional e para a construção dos saberes docentes. (MELO; PIMENTA, 2019, p.59)

Neste contexto, os sujeitos desta investigação também ressaltam o quanto consideram essencial vivenciar um processo constante de formação, na tentativa de adquirir mais conhecimento pedagógico que lhes permitam aprimorar sua atuação no magistério universitário.

A gente deveria de **passar por reciclagens periódicas** para melhorar esse aspecto, porque a gente se baseia, eu pelo menos, me baseio muito no que eu vivi como estudante, do que eu via que era interessante a postura de alguns professores, como também, práticas que eu achava que não eram adequadas (Diana, entrevista, 2019, grifo nosso).

**Eu considero de fundamental importância essa questão da formação continuada**, porque a gente está em uma era em que as coisas mudam na velocidade do vento (Ana, entrevista, 2019, grifo nosso).

Atribui-se, em virtude de ser bacharela, que a professora Mary, como comprova o extrato a seguir, confere um valor ainda maior à formação continuada. Lembra que não somente é bacharela, mas, uma bacharela que não teve “nenhuma” formação pedagógica, reforçando, dessa maneira, o valor destes saberes, que são considerados por Tardif (2012) como específicos e fundamentais à prática docente.

Formação pedagógica eu não tive nenhuma. Agora essa **formação continuada**, eu sinto uma falha muito grande nas universidades, **justamente por sermos bacharéis**, a gente não tem essa formação pedagógica. **Eu sinto a falta de não ter na formação essa questão do conteúdo mais pedagógico**. (Mary, entrevista, 2019, grifo nosso).

A professora Sandra em seu relato, apresentado mais adiante, faz um desabafo. Importa aqui destacarmos o fato de que ela, aos sete anos de docência, reconhecer que ainda não possui formação para a docência, pois, confessa ao final que “apanha ainda muito”. Situação semelhante a da professora Sandra foi encontrada por Marques (2018), na sua pesquisa “Identidade e formação de docentes universitários: Reflexões acerca das visões de professores bacharéis”, onde ele identificou dentre seus entrevistados, que também atuam na docência já há algum tempo, o reconhecimento da importância do preparo pedagógico e a falta de subsídios pedagógicos para o exercício docente.

Não tenho, e considero importante demais. Na realidade, teoricamente é uma coisa que poderia ser obrigatório quando a gente entrar na instituição [...]. **Mas não tenho formação** e infelizmente eu apanho ainda muito (Sandra, entrevista, 2019, grifo nosso).

Percebe-se que o sentimento destacado pela maioria dos nossos sujeitos é o de que eles não possuem a formação adequada e necessária à docência no Ensino Superior. Não tiveram em seus cursos de graduação e muito pouco na pós-graduação, portanto, reconhecem a importância de se capacitarem por meio da formação continuada, renovando e atualizando os seus conhecimentos. Esta observação está em concordância com os achados de Benites-Bonetti (2018, p.150) em seu estudo intitulado “Identidade docente: inter-relações entre cursos de licenciatura em Matemática e a profissionalidade do professor”, no qual ele apresenta que “os egressos apontaram também, entre outros aspectos, a necessidade de o professor acompanhar as transformações tecnológicas e sociais, por meio de cursos de formação continuada e parcerias colaborativas de trabalho”.

## **Subcategoria ii: Saberes disciplinares e curriculares**

Conforme anunciam as concepções teóricas que sustentam este estudo, em se tratando do Ensino Superior, a expectativa que predomina no meio acadêmico é a de que quanto mais conhecimentos específicos o professor possuir, melhor será seu desempenho profissional como docente universitário. Morosini (2000, p.12), ratifica esta proposição ao anunciar que “enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no Ensino Superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua”.

O relato da professora Beatriz traz, com riqueza de detalhes, com destaque para o saberes disciplinares e curriculares, quais saberes, em sua opinião, são imprescindíveis que um docente possua. E mais, para além das “novas metodologias que constituem saberes”, a professora ressalta a

importância de “sair da sala de aula”, interligar o teórico ao prático, bem como, a importância de “compreender aquele seu público”.

[...] os alunos não estão querendo mais ficar só sentados ouvindo aquele nenhenhem. Você tem que trazer coisas novas de trabalho, para que o aluno venha a entender. Então a gente tem que entender melhor das ferramentas de trabalho, não só giz e quadro, né, novas metodologias que constituem saberes, sair da sala de aula. [...] essas ferramentas ajudam na nossa formação. **O professor tem que ter conhecimento suficiente daquilo que ele vai transmitir, junto do teórico, o prático.** (Beatriz, entrevista, 2019, grifo nosso)

Assim como a professora Beatriz, os docentes João e Pedro falam da relação que eles mantêm com seus próprios saberes:

[...] supõe-se, que o profissional ele seja professor da universidade, ele seja muito **bom naquilo que ele foi formado**, e naquele campo que ele vai atuar do conhecimento, e que busque constantemente se **atualizar, aprofundar e conhecer daquilo que está relacionado à sua área de conhecimento**. Mas, para, além disso, eu vejo também que é importante esse repensar, esse refletir e buscar compreender melhor a prática pedagógica, compreender melhor as relações humanas, compreender melhor as diferenças e compreender melhor, também, a juventude que chega a universidade (João, entrevista, 2019, grifo nosso).

[...] dos saberes, o mais importante, eu colocaria a sua formação mesmo, o seu preparo na disciplina, do conteúdo. Eu acho **essencial você ter um amplo domínio daquilo que você está passando para os seus alunos**. [...] em relação a outros saberes, aí eu colocaria, dos saberes pedagógicos, você tem o conhecimento, mas é o saber passar para os alunos porque que aquela disciplina está sendo ofertada, qual a importância dela. (Pedro, entrevista, 2019, grifo nosso).

Nestes relatos, os sujeitos perfilham a importância de saberes que eles consideram fundamentais ao cotidiano das salas de aula. Esta percepção parece estar associada aos saberes que Tardif (2012) se refere como saberes disciplinares, ou seja, à necessidade de dominar uma determinada área do conhecimento, de fazer uso de novas tecnologias, estudar “ferramentas” de trabalho que contribuam com a aprendizagem, ter empatia e compromisso com a juventude, além, de entender os “outros saberes que são parte dessa relação professor-aluno”, como tão bem destaca o professor Pedro.

Em concordância com os relatos expostos neste tópico, Shulman (2014) nos diz que é necessário tornar o conteúdo “ensinável”, fácil de ser aprendido pelo aluno. Para este autor, não basta que o professor tenha domínio do conteúdo a ser ensinado, é imprescindível que o professor possua domínio do conteúdo em três instâncias: conhecimento do conteúdo em si, conhecimento curricular do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo, reconhecendo, dessa forma, a importância da conexão entre a didática e o domínio dos conteúdos específicos.

Esta reflexão nos permite afirmar que não basta saber o conteúdo, é preciso saber o que, quando e como isso será ensinado. Não basta ter domínio de sala de aula, se não é capaz de conjugar os saberes disciplinares e curriculares às estratégias que fazem com que o aluno melhor assimile um conhecimento. Cada um é um, nos diz Hall (2019). A “prática” de cada um corresponde a um fator identitário importante. Assim sendo, dentre os sujeitos da nossa pesquisa existem aqueles que consideram importante ter uma sólida base teórica dos conteúdos disciplinares; aqueles que valorizam o modo como irão ensinar, e, aqueles outros que valorizam esses ou aqueles predicados.

### **Subcategoria iii: Saberes experienciais**

As inúmeras e variadas situações a que os professores são submetidos em sua rotina cotidiana das salas de aula representam desafios constantes da docência do Ensino Superior. E, para estarem aptos a enfrentar esses embates e sair deles, pelo menos, com a sensação de que deu o seu melhor, os professores precisam, a todo o tempo, buscar nas experiências vivenciadas no decorrer da vida, “ferramentas” que os capacitem a sair vitoriosos desses desafios.

No livro *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*, Pimenta e Almeida (2011), nos apontam que:

O território da docência é, do ponto de vista teórico, um universo um tanto desconhecido. O fazer em sala de aula se sustenta, em grande parte, num tripé, fruto da combinação entre a reprodução do que realiza em sua atuação profissional específica; as experiências progressas, vividas enquanto aluno; e aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação enquanto professor. (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 08)

Evidenciados em vários trechos das entrevistas, os saberes experienciais são frutos das múltiplas interações que o docente desenvolve com diversos atores, desde a sua época de estudante e no decorrer da sua trajetória profissional. São suas próprias histórias, suas ações, projetos e desenvolvimento profissional, exemplos de aprendizado que foram sendo interiorizados pelos docentes, que se configuram como importantes marcadores da constituição sua identidade docente.

Outrossim, de acordo com Tardif (2012) os professores, através das suas atividades diárias, constroem conhecimentos práticos que utilizam como base para desenvolver seu trabalho na sala de aula, ou seja, “suas técnicas não se apoiam nas ciências ditas positivas, mas, sobretudo, nos saberes cotidianos, em conhecimentos comuns, sociais, baseados na linguagem natural” (TARDIF, 2012, p.136). Comprovamos esta fala de Tardif (2012) quando praticamente todos os sujeitos desta pesquisa fazem alusão a professores que marcaram suas vidas, bem como, às experiências vivenciadas no papel de aluno. Nos relatos, percebemos que existem aqueles professores que são reverenciados porque trouxeram bons aprendizados e são dignos de serem “copiados”, todavia, existem, também, aqueles que representam um exemplo a não ser seguido.

[...] porque a gente se baseia, eu pelo menos, **me baseio muito no que eu vivi como estudante**, do que **eu via que era interessante a postura de alguns professores, como também, praticas que eu achava que não eram adequadas** (Diana, entrevista, 2019, grifo nosso).

Conforme já expressado anteriormente, de acordo com Melo e Pimenta (2019, p. 58), “a quase total ausência de formação profissional específica para a docência universitária, propicia maior possibilidade de incorporação de modelos de prática docente [...] por meio das infinitas observações e percepções feitas no espaço-tempo-lugar de estudante”.

**Só realmente vendo a vivência dos bons exemplos de professores e dos maus também, que a gente acaba falando assim, pera aí, esse aí eu não quero ser.** E eu tive professores fantásticos na faculdade que são exemplos para mim e que realmente me motivaram a ser professor (Carlos, entrevista, 2019, grifo nosso).

Por conseguinte, ao trazer, na fala dos sujeitos deste estudo, referências da época da graduação em cursos de bacharelado e em programas de pós-graduação vinculados a grandes áreas técnicas, inferimos, a exemplo dos resultados obtidos por Nunes (2013), que ao chegar à universidade muitos docentes já trazem consigo padrões significativos do que é ser professor. Dessa forma, assim como, pelo seguinte relato obtido por Nunes (2013, p.75) em sua pesquisa: “Nós somos um recorte de vários professores que tivemos” (p.2), esta proposição é também comprovada nos extratos das entrevistas que foram acima destacados.

O espaço educacional é marcado pela diversidade, pela variedade de conhecimentos e de múltiplas personalidades, e neste o docente vai se constituindo, se aprimorando e aprendendo à medida que se utiliza das relações e das práticas cotidianas para moldar o seu ser e o seu fazer docente. O professor Carlos, em sua fala, faz referência à troca de “ideias” e “aprendizados” entre colegas de trabalho como uma importante fonte de informações. Além disso, ao exaltar o tempo de docência como sendo responsável pelo acúmulo de conhecimentos, “professores aqui que tinham mais tempo de docência e eu tenho certeza de que eles tinham muito a passar”, muito provavelmente, ele reconhece

que o saber da experiência, originário da prática, tem um papel fundamental para o exercício do magistério.

E a relação com os colegas, eu acho que contribui muito também. Eu vejo que quando a gente conversa, **você pega novas ideias, novos aprendizados com os colegas.**[...] Eu me lembro de que **tinha professores aqui que tinham mais tempo de docência e eu tenho certeza que eles tinham muito a passar.** [...] então **essa troca com outros professores eu acho fundamental.** (Carlos, entrevista, 2019, grifo nosso).

Uma observação importante a ser feita aqui, se refere ao tempo de docência enquanto fator influenciador na constituição da identidade docente. Considerando que, apenas 02 (dois) dos entrevistados possuem mais de 10 anos de docência, que o professor Carlos é um deles, e, que, com seu tempo de docência pode ser considerado como um professor experiente, ainda assim, ele reconhece que os colegas com maior tempo de docência possuem um tanto mais de experiência. Este pensamento está em consonância com o que Hall (2014) chama de processo identitário. Segundo Hall, tanto a identidade pessoal, quanto a cultural estão em constante transição, ninguém permanece de um único jeito durante toda a vida. Segundo o referido autor, as relações com outros provocam trocas que irão gerar mudanças no próprio indivíduo.

O professor João também se considera um professor “experiente”, todavia, afirma que a docência continua sendo um desafio que o anima e motiva, mesmo com os seus quase dez anos de carreira no magistério superior. Conta que utiliza a “reflexão sobre a prática docente” como um hábito que o prepara para lidar com as constantes mudanças conjunturais, de comportamentos e das gerações. Além disso, em sua fala, João menciona que o diálogo e a troca de experiências com outros professores contribuíram para a sua formação docente, ou seja, o “ajudaram a ser professor”.

[...] sempre um desafio com essas **mudanças conjunturais**, essas **mudanças de comportamento**, as **mudanças das gerações**, uma vez que estou aqui há quase uma década, mais é um desafio que me anima, me motiva, e faz com que eu me preocupe e **faça constantemente uma reflexão sobre a prática docente.** [...]e no **diálogo com outros professores**, nessa **abertura para dialogar, para expor situação com outros professores** [...] aquelas atividades ou experiências que **me ajudaram a ser professor.** (João, entrevista, 2019, grifo nosso).

Os extratos anteriores salientam quanto o fazer do docente bacharel é permeado por múltiplas articulações, e, se manifesta impregnado das concepções de mundo, de vida e de existência dos sujeitos da prática.

Destarte, para mais clarificar, Tardif (2012, p.256) nos diz que os saberes profissionais, aqueles “saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente” são de extrema importância. O autor explica que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, porém, são entidades que coexistem em uma perspectiva de evolução e transformação.

O que são saberes pedagógicos, se não aqueles relacionados ao saber o que ensinar aos alunos; quais conteúdos devem ser ministrados; como abordar cada assunto; como planejar suas aulas; como elaborar uma prova, e mais, como lidar com a diversidade dentro das salas de aulas? Estas habilidades, comumente chamadas de saberes didáticos pedagógicos, são consideradas tão inerentes à prática docente, quanto os são os professores e alunos. Contudo, os sujeitos desta pesquisa, todos eles docentes bacharéis com pós-graduação em áreas distintas às da educação, admitem, em sua maioria, que a formação específica para docência, recebida por eles no decorrer da sua vida acadêmica não supriu a necessidade de conhecimentos que são recomendáveis ao professor que atua no Ensino Superior.

Este sentimento de despreparo dos sujeitos em relação à sua profissão se revela em uma parcela razoável dos extratos até aqui analisados. Porém, ao mesmo tempo, em que reconhecem poucos saberes, dentre aqueles interiorizados por ocasião da sua formação, como inerentes ao cotidiano das salas de aula, apontam a experiência do “aprender fazendo” quase que como uma característica do docente bacharel.

O trecho abaixo, extrato da entrevista do professor Carlos, tão bem revela o seu sentimento enquanto docente, quando, ao reconhecer suas limitações, retrata a forma como ele buscou se atualizar.

[...] aí que eu comecei a buscar, estudar metodologia de ensino e vi que tem um mundo de coisa. Eu acho que **a gente tem que ter nem que seja um conhecimento mínimo, de forma de condução de sala de aula, de métodos de aprendizagem dos estudantes**, como eu tenho que fazer, como pelo menos a organização [...] Um plano de aula coerente, uma metodologia de ensino coerente, desenvolvimento de material de qualidade [...]. (Carlos, entrevista, 2019, grifo nosso).

Este fragmento da entrevista do professor Carlos destaca a necessidade de o professor se sustentar em um contato constante com as ciências da educação e com a articulação entre essas ciências e a prática docente, aprendizados que são mencionados por Tardif (2012). Não obstante, é sabido que os saberes, resultantes das experiências, refletem, sobremaneira, na forma como os docentes se percebem e percebem o seu derredor. Por assim dizer, os docentes reconhecem na sala de aula possibilidades de compartilhar conhecimentos, assim como, a necessidade de novos aprendizados que os capacitem a lidar, tanto, com o novo, quanto com as diferenças.

Os extratos a seguir mostram, além desta habilidade, outras, como “conhecer os alunos”, “saber lidar com as diferenças” e “despertar o interesse dos alunos”, que, na opinião dos sujeitos, aos poucos vão sendo aperfeiçoadas.

Porque você tem que **saber lidar cada vez mais com as diferenças dos alunos**. Eu tive que aprender a **ter autoridade dentro de sala de aula**. O aprender fazendo funcionou muito comigo (Carlos, entrevista, 2019, grifo nosso).

Então **eu tinha muito receio de ser desrespeitada em sala de aula [...] A turma era muito heterogênea. Isso é uma coisa que eu tenho tido dificuldades** (Sandra, entrevista, 2019, grifo nosso).

Complementando os relatos acima, o professor Olavo se refere a uma “outra forma de ensinar”, cita a influência das redes sociais e da globalização, ambas, marcas registradas da atualidade, e concorda com a importância dada ao aluno.

Vamos entender que essa realidade mudou, porque a gente precisa de **outra forma de ensinar**, de estar inserido nessa conjuntura das redes sociais, da globalização, do acesso irrestrito e universal da informação, para a gente contribuir mais com a vida do estudante (Olavo, entrevista, 2019, grifo nosso).

Como que as pessoas aprendem? [...] **o foco da educação é muito no ensino e pouco na aprendizagem**. Na educação a gente lida muito com isso. Aí não se fala ensino. Usa-se o termo “processo ensino e aprendizagem” (Pedro, entrevista, 2019, grifo nosso).

O hábito de refletir sobre sua prática pedagógica, conforme a necessidade de sua utilização, ou seja, o aprender testando, errando, fazendo, vai dando forma e refinando os saberes didáticos e pedagógicos.

A gente tem que **aprender a trabalhar com todo tipo de pessoa**, aí, a experiência vai ajudando a gente (Olavo, entrevista, 2019, grifo nosso).

A gente precisa dessa base pedagógica, inclusive com essas novas tecnologias para auxiliar no ensino, na aprendizagem dos alunos, [...] **a gente precisa sentar e verificar o que a gente está fazendo de certo, o que a gente está fazendo de errado**, porque, assim, às vezes a gente se espelha na nossa época, mas a geração atual é outra (Diana, entrevista, 2019, grifo nosso).

Implícito nas palavras do professor Pedro, como exemplifica o extrato mais adiante, está o conceito de que os saberes pedagógicos são aqueles que se relacionam ao “saber passar para os alunos”. Palavras que nos reportam à concepção tradicional de ensino e aprendizagem, uma concepção em que o aluno é um ser passivo, que está ali para se “sujeitar” a aprender alguma coisa, que lhe é “ensinada” pelo professor. Esta concepção vem sendo substituída por uma construção conjunta, onde professores e alunos compartilham conhecimentos, propiciando, por meio da experiência, que docente continue construindo e complementando os saberes necessários ao exercício do magistério superior.

[...] em relação a outros saberes, aí eu colocaria, dos saberes pedagógicos, você tem o conhecimento, mas é o **saber passar para os alunos** porque que aquela disciplina está sendo ofertada, qual a importância dela. [...] (Pedro, entrevista, 2019, grifo nosso).

Possuir uma característica distinta daquela essencial à função que irá desempenhar faz com que docentes aqui investigados se sintam “demandados” a buscar em suas experiências, enquanto sujeitos-aprendiz, alternativas que os capacitem a exercer uma prática própria. Reelaborar seus saberes “quase que de forma autodidata” e fazer uso de novos elementos conceituais em sua prática, aprender novos modos de planejar aulas, incorporar habilidades, conhecimentos e atitudes que colaborem com a constituição da sua identidade profissional docente. As considerações do professor João contemplam esse pensamento:

Mas de fato foi um desafio e foi aprender fazendo, mas com muitos dilemas, mas com disposição para refletir sobre os problemas, [...] a busca em reconhecer as limitações por não ter tido uma formação mais aprofundada e a humildade de reconhecer isso, me permitiram superar esses desafios e aprender muito com os erros a criar e [...] seguir a carreira, quase que de forma autodidata. (João, entrevista, 2019).

As vivências experienciadas pelos docentes no espaço educacional são fatores preponderantes no exercício da sua “professoralidade”. Mencionado no referencial teórico, Griebler (2009) afirma que o constituir-se professor é algo muito mais amplo que somente o ato de ensinar em uma sala de aula. A aprendizagem da docência muitas vezes perdura por toda a carreira profissional, sendo que, em conformidade com seus objetivos e necessidades, os docentes são reconhecidos como atores principais no desenvolvimento da sua prática, sempre exercendo o papel de construtores e reconstrutores de conhecimentos.

Enfim, ficou claro nesta pesquisa que os saberes pedagógicos dos docentes bacharéis são procedentes, principalmente, da sua atuação profissional como docente. Mobilizados e organizados na prática das salas de aula, os saberes pedagógicos são reconhecidos pelos sujeitos desta pesquisa como habilidades essenciais ao papel do docente e a sua atuação na profissão. Conclusão semelhante encontrou Marques (2018) em sua pesquisa intitulada “Identidade e formação de docentes universitários: reflexões acerca das visões de professores bacharéis”. Na referida pesquisa, os sujeitos, que, do mesmo modo, já atuam há algum tempo na docência do Ensino Superior, acolhem a importância dos conhecimentos específicos de cada área, entretanto, conferem considerável valor ao preparo pedagógico, reconhecendo que são carentes desta preparação, indispensável para o exercício docente.

Por conseguinte, consideramos, mediante a opinião da maioria dos nossos sujeitos, que os saberes da experiência, e aqui incluímos os saberes pedagógicos que são adquiridos pelos docentes bacharéis por meio do aprendizado cotidiano, representam importante marcador identitário na constituição da identidade profissional docente. Ademais, finalizamos, no dizer do português, pedagogo, doutor em Ciências da Educação e um dos maiores especialistas internacionais no campo da História da Educação, Antônio Nóvoa, “A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência” (SANTOS, 2013, p. 233).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos relatos que expressam o julgamento dos entrevistados, foi possível constatar o reconhecimento de que os saberes provenientes dos cursos de formação inicial em bacharelado não apresentam condições de compreender toda a complexidade que envolve os saberes necessários à docência. Dessa forma, além de concordarem entre si sobre a ineficiência da sua formação inicial quando se trata de capacitá-los ao exercício da docência, foi possível concluirmos, também, que os profissionais aqui representados, grande parte deles, engenheiros, declaram-se conscientes da importância desses saberes para o exercício da docência.

Os relatos revelam, ainda, que o sentimento dos docentes em relação a sua prática é de que precisam ter aptidão para construir novos saberes e ressignificar os existentes. Ou seja, a realidade vivenciada pelos docentes bacharéis comprova o quanto eles se sentem necessitados de buscar alternativas que os permitam se identificar cada vez mais com a profissão.

Da mesma forma, embora todos os sujeitos deste estudo tenham em seus currículos diplomas de mestrado e doutorado, ficou claro que, os programas de pós-graduação, aos quais estiveram vinculados, não os propiciaram adquirir os saberes que os tornassem “preparados” para a docência do Ensino Superior, tal como reza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Na prática, o que se presencia nos meios acadêmicos é o grande dilema da formação do pesquisador *versus* professor, fato que se comprova mediante a divergência de opinião entre os sujeitos sobre a importância da pós-graduação para sua formação.

No entanto, se por um lado, encontramos entre os entrevistados aqueles que defendem que os Programas de Pós-Graduação não dispõem em seus currículos conhecimentos relativos ao ensino, por outro, encontramos aqueles que, tendo cursado durante a pós-graduação a disciplina estágio em docência, se referem a ela como um importante recurso de formação para a docência universitária, posto que, os propiciaram identificar e ter um primeiro contato com os elementos que constituem uma sala de aula.

Em se tratando da formação continuada, todos os sujeitos a reconhecem como uma estratégia significativa para auxiliar no desenvolvimento do docente como pessoa e como profissional. A necessidade, proclamada por estes docentes, de estarem em constante formação, acompanhando a mudança “das coisas”, representa um importante marcador identitário no processo de constituição de suas identidades profissional docente. Esta imagem nos reporta à concepção de identidade defendida por Hall (2019), onde ele diz que na modernidade tardia, as pessoas são impactadas pela rapidez com que tudo muda e, conseqüentemente, as identidades são deslocadas e novas identidades são constituídas em diferentes olhares e em espaços e tempos distintos.

Dentre os saberes destacados pelos docentes como fundamentais ao cotidiano das salas de aula estão os saberes disciplinares e curriculares, visto que, para alguns sujeitos, é imprescindível que o professor possua domínio do conteúdo a ser lecionado. Por outro lado, ficou claro que não basta saber o conteúdo, é preciso saber o que, quando e como ele será ensinado. Vários sujeitos deram maior ênfase aos saberes pedagógicos, indicando que não basta ter autoridade em sala de aula, se não é capaz de conjugar os saberes disciplinares e curriculares às estratégias que fazem com que o aluno melhor produza conhecimento. Cada um é um, nos diz Hall (2019). A “prática” de cada um corresponde a um fator identitário importante.

Ante o exposto, tornou-se óbvio que existe uma relação entre a constituição da identidade profissional docente e a formação profissional. Referimos-nos à formação profissional como um processo continuado, que não se restringe à realização de cursos formais como graduação, especialização, formação continuada, mestrado, doutorado, entre outros, mas, diz respeito a todas as vivências que são estabelecidas na reflexão e na vida cotidiana.

Para além das considerações até aqui apresentadas sobre os saberes específicos e necessários à docência, Tardif (2010) nos ensina que, persistindo através dos tempos, os saberes da experiência que são originados da prática docente cotidiana e da formação profissional são muito intensos, e constituem o alicerce da competência do professor. Os saberes experienciais provenientes

das experiências como estudantes, da experiência como docentes no Ensino Superior, da experiência com outras profissões e os saberes pedagógicos provenientes de todas essas experiências, se constituem, sendo proclamados por unanimidade entre os sujeitos desta pesquisa, como os mais importantes dentre os saberes docentes, sendo constitutivos da identidade profissional docente.

A constituição da identidade profissional docente destacada pelos sujeitos desta pesquisa perpassa o “aprender fazendo”, que se dá com a (re)produção do exercício cotidiano da docência, ou seja, repetindo/aprimorando métodos, utilizando os mesmos recursos pedagógicos, copiando/aprimorando estilos, repetindo/adaptando a prática de outros professores, trazendo para a sala de aula “saberes práticos” originários da vivência em outras profissões. Faz-se imprescindível considerar o quanto a importância dos saberes da experiência profissional como administradores, zootecnistas, veterinários, engenheiros e como docentes, é evidente nesta pesquisa, pois, “toma o lugar” daqueles saberes pedagógicos, curriculares e das teorias educacionais, que não fizeram parte da formação inicial dos bacharéis.

Do mesmo modo, tomando por base que a constituição da identidade profissional docente é subjetiva, mas, também coletiva, torna-se imprescindível que as Instituições de Ensino Superior, de forma especial, as públicas, voltem o seu olhar para a formação continuada do seu corpo docente. Ações relacionadas ao acolhimento, orientação e acompanhamento dos docentes recém-ingressos são fundamentais para evitar que, sozinhos, eles precisem desenvolver estratégias para se aprimorar como professores. Faz-se mister aqui destacarmos que dentre os sujeitos desta pesquisa, 70% deles concluiu o doutorado e na sequência foram aprovados em concurso para a docência, 20% cursou o doutorado após o ingresso na Universidade e, apenas 10% concluiu o doutorado e trabalhou em outra área antes de ingressar na docência.

Há de se considerar que a identidade profissional do docente bacharel que atua no Ensino Superior, sua relação consigo mesmo e com os outros, representa a dinâmica de “tornar-se professor” é a tomada como referência para esta investigação. Neste contexto, embora, por parte dos docentes, prevaleça nesta análise a concepção de uma identidade profissional docente em construção, ou seja, que vão se formando como professores no decorrer da sua trajetória profissional, alguns destes sujeitos sustentam a crença de que se tornaram professores devido a serem naturalmente “vocacionados” para a docência. No entanto, por mais que pareça contraditória, esta ideia de que professores possuem características inatas nos remete a concepção de uma identidade essencialista, que ainda se encontra bastante arraigada no imaginário social, dificultando, inclusive, a própria profissionalização desta categoria.

Todavia, a concepção de identidade em construção, reconhecida pela maioria dos docentes, corrobora a perspectiva pós-estruturalista defendida por Hall (2014; 2019) de uma identidade em permanente construção. Ou seja, traduzem a ideia mesmo da incompletude do Hall (2019): estou sempre me formando; estou me tornando professor; eu nunca sou completo; eu sempre posso me qualificar mais, saber mais, ensinar melhor.

O papel do docente, entretanto, não se encontra tão somente vinculado aos aspectos estruturais ou teóricos, notadamente valorizados no contexto acadêmico. O docente é ser de relações, sua atividade está intimamente relacionada à dimensão subjetiva da existência humana. A habilidade em acolher, a capacidade de estar com o outro, a resiliência frente aos desafios, o desejo pela aprendizagem, a disponibilidade em lidar com o diferente e com as diferenças são elementos significativos ao exercício docente.

Perguntamos, pois, será possível ser docente sem ter sido devidamente preparado para esta função? Segundo os sujeitos desta pesquisa, todos eles docentes bacharéis que atuam no magistério do Ensino Superior da universidade pesquisada, sim, é possível. De acordo com a percepção destes profissionais, desde que eles invistam em sua formação continuada, tragam os saberes que adquiriram ao longo de sua experiência profissional para a sala de aula, articulem a prática profissional à teoria, atualizem suas práticas pedagógicas, acompanhem as rápidas mudanças que caracterizam nosso tempo, dialoguem com os estudantes, respeitem suas características pessoais, estejam abertos para aprender

com colegas mais experientes e aprendam fazendo, é possível sim ser docente, ainda que sejam bacharéis e não tenham cursado conteúdo específico sobre docência durante a sua formação inicial.

Ao retornar aos elementos que influenciam a construção da identidade profissional docente pelos professores bacharéis que atuam nos cursos de graduação da universidade pesquisada consideramos que o docente está inserido em uma instituição, uma comunidade profissional de prática e que a construção da identidade profissional docente se dá em um processo de negociação entre o individual e o coletivo. Ao mesmo tempo em que a comunidade de prática contribui para a negociação da identidade profissional dos docentes, a participação dos mesmos contribui para o desenvolvimento dessa comunidade.

Ademais, e não tendo a pretensão de esgotar tão importante temática, ansiamos que as informações aqui disponibilizadas, venham contribuir para que sejam criadas melhores condições de inserção, adaptação e desenvolvimento do magistério no Ensino Superior por docentes bacharéis, dando subsídio aos gestores para que possam organizar outros movimentos de formação, atendendo as lacunas que foram apontadas pelos professores. Ao mesmo tempo, ansiamos que, a partir da discussão suscitada ao longo do texto, se abram horizontes para a realização de novos estudos.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BENTTES-BONETTI, Vanessa Cerignoni. *Identidade docente: inter-relações entre cursos de licenciatura em Matemática e a profissionalidade do professor*, 2018. 485 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/38p2Mch>. Acesso em: 25 jan 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. *Investigação qualitativa em educação: uma investigação à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/1U7QxVu>. Acesso em 13 dez. 2018.

CALDAS, Miguel P.; WOOD JUNIOR, Thomaz. Identidade organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 6-17, Jan./Mar. 1997. Disponível em: <https://bit.ly/3qncimk>. Acesso em: 12 jul. 2020.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer e CODO, Wanderley (Org). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CIAMPA, Antônio da Costa. *Identidade. A estória de Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

COSTA, Sílvia Maria de Moura Bonjour . *A Construção do saber pedagógico do professor bacharel: percepções de Professores do IFMT / Rondonópolis*. 2014. 101f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT, 2014. Disponível em: < <https://bit.ly/2BmgThI> >. Acesso em: 20 dez. 2019.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução Andréa Sthel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

- FERREIRA, Lúcia Graça. Professores universitários iniciantes: profissionalidade, saberes pedagógicos e aprendizagens da docência. In: XVIII Encontro nacional de Didática e prática de Ensino - ENDIPE, 2016, p. 6708-6745. Cuiabá: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em: <https://bit.ly/39mWpY6> . Acesso em 10 nov. 2020
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. 5. Ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018. 87p.
- GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-Francois; MALO, Annie; SIMARD, Denis. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- GRIEBLER, Jussara Wilborn. *Identidade docente: o sentido de ser docente e a significação da sua escolha*. 2009, 174 f. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Tecnologia, São Leopoldo, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2Ydno0l>. Acesso em: 19 mar. 2019.
- GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Papyrus Editora, 2004.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 103-133.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.
- MARQUES, Michel Hallal. *Identidade e formação de docentes universitários: reflexões acerca das visões de professores bacharéis*. 2018. 78 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3queM26> . Acesso em: 26 fev. 2021.
- MASETTO, Marcos T. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- MELO, Geovana Ferreira; PIMENTA, Selma Garrido. Socialização profissional de docentes na universidade: contribuições teóricas para o debate. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 51-77, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/37insRY>. Acesso em: 26 out. 2020.
- MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 11-21. Disponível em: <https://bit.ly/2Nvi4jL>. Acesso em: 05 jan. 2019.
- NÓVOA, António. Os professores: Um “novo” objecto da investigação educacional. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000. Cap. I. p. 11-30
- NUNES, Ana Lúcia de Paula Ferreira. *A aprendizagem da docência no ensino superior: de bacharel a professor*. 2013. 121f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/30rExFL>. Acesso em: 25 jan. 2021.
- OLIVEIRA, Maria Regina de Carvalho Teixeira de. *Construção e reconstrução da identidade profissional do docente universitário em sua trajetória de carreira em instituições públicas*. 2013. 335 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Economia, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3t6xq21>. Acesso em: 29 out. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.) *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, p. 19-43, 2011.

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

SANTOS, Lucíola Licínio. Entrevista com o Professor António Nóvoa – *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3embFHa>. Acesso em: 24 jan. 2021.

SHULMAN, Lee S.. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*. São Paulo - SP, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2LmJ1G9>. Acesso em: 09 mai 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 73-102.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. *Formação do professor : a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. Disponível em: <https://bit.ly/3ccKiww>. Acesso em: 07 nov. 2020.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

## **CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS**

Autora 1 – Coleta de dados, metodologia, redação, análise dos dados – revisão e edição.

Autora 2 – Administração do projeto, supervisão, metodologia, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Autora 3 – Participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

## **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.