

**UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI**

**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Profissional em Educação**

**Maria Isabel Alencar Dias**

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE POR  
PROFESSORES BACHARÉIS QUE ATUAM NO ENSINO SUPERIOR NA  
UFMG - *CAMPUS* MONTES CLAROS**

**Diamantina**

**2020**

**Maria Isabel Alencar Dias**

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE POR  
PROFESSORES BACHARÉIS QUE ATUAM NO ENSINO SUPERIOR NA  
UFMG – *CAMPUS* MONTES CLAROS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Profa. Dra. Adriana Assis Ferreira

**Diamantina**

**2020**

Catálogo na fonte - Sisbi/UFVJM

D541c Dias, Maria Isabel Alencar  
2020 A construção da identidade profissional docente por  
professores bacharéis que atuam no ensino superior na UFMG -  
Campus Montes Claros [manuscrito] / Maria Isabel Alencar Dias. -  
- Diamantina, 2020.  
148 p.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Adriana Assis Ferreira.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) --  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Diamantina, 2020.

1. Ensino superior. 2. Docente bacharel. 3. Identidade  
profissional docente. I. Ferreira, Adriana Assis. II.  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. III.  
Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFMG  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI**

**MARIA ISABEL ALENCAR DIAS**

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE POR PROFESSORES BACHARÉIS QUE ATUAM  
NO ENSINO SUPERIOR NA UFVJM – CAMPUS MONTES CLAROS**

Dissertação/Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: EDUCAÇÃO E GESTÃO DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, nível de Mestrado, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientadora: Profª Drª Adriana Assis Ferreira

Data de aprovação 19/03/2021.

Profª Drª Mara Lúcia Ramalho (UFVJM)

Profª Drª Luciana Allain (UFVJM)

Prof Dr Helder Anjos Augusto (UFVJM)



Documento assinado eletronicamente por *Adriana Assis Ferreira, Servidor*, em 20/03/2021, às 17:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por *Luciana Rosenda Allain, Servidor*, em 22/03/2021, às 09:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por *Mara Lúcia Ramalho, Servidor*, em 24/03/2021, às 14:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por *Helder dos Anjos Augusto, Usuário Externo*, em 24/03/2021, às 21:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

## **DEDICO**

Aos meus pais – Um exemplo a ser dado e um exemplo a seguir!

A minha família, tão maravilhosa quanto seu tamanho. Amo Vocês!

À Bia, Filó, Ritinha e Tancredo, minha família “Pet”, pelo amor incondicional!

Aos meus amigos, sem vocês a vida não teria a mesma graça!

## AGRADECIMENTOS

À Santíssima Trindade, fonte de toda luz!

À Sagrada Família – Jesus, Maria e José, meu amparo e proteção.

À minha irmã Fátima e ao seu “especial” núcleo familiar, vocês fizeram toda a diferença neste final de jornada.

Ao Professor Paulo Sergio, pela inspiração e exemplo.

À Edna, pelo apoio e amizade.

À Professora Adriana Assis Ferreira, pela sabedoria, disponibilidade, paciência, compreensão e colaboração na elaboração deste trabalho. Muito obrigada!

Às Professoras Luciana Allain e Mara Ramalho, pelas valiosas contribuições.

Ao Professor Helder, pelo apoio e por aceitar fazer parte da minha banca de defesa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Agradeço a todos os professores do Programa, na pessoa do Professor Sandro.

Ao Instituto de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Minas Gerais, Campus Montes Claros.

Aos colegas Docentes que aceitaram fazer parte desta pesquisa. Muito Obrigada!

Aos colegas do Setor de Registro Escolar, Lisley e Jailson.

Aos colegas do Instituto de Ciências Agrárias da UFMG, Campus Montes Claros.

À Professora Benigna e aos Colegas da Prograd, em especial à Camila.

Aos colegas de mestrado e companheiros de caminhada, em especial à Iracema, Margareth e Josinei.

E a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho.

Recebam minha gratidão!

*Não me deem fórmulas certas, porque eu não espero acertar sempre,  
Não me mostre o que esperam de mim, porque vou seguir meu coração!  
Não me façam ser o que eu não sou, não me convidem a ser igual,  
Porque sinceramente sou diferente!  
Não sei amar pela metade,  
Não sei viver de mentiras,  
Não sei voar com os pés no chão.  
Sou sempre eu mesma,  
Mas com certeza não serei a mesma para sempre.  
Clarice Lispector*

## RESUMO

O desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil, e, conseqüentemente, o aumento do número de docentes bacharéis atuando nesta modalidade de ensino, motivou a realização desta pesquisa, que apresenta como tema a construção da identidade profissional docente por professores bacharéis que atuam no Ensino Superior. Conquanto, objetivou-se analisar, na perspectiva dos professores bacharéis dos cursos de graduação da UFMG – Campus Montes Claros, o processo de construção de sua identidade profissional docente. Como metodologia, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, que teve como principal instrumento de produção de dados a entrevista semiestruturada. Na seqüência, fundamentada por Bardin (2009) e Franco (2018), a análise de conteúdo foi o método utilizado para realizar a interpretação e inferência dos dados obtidos nas entrevistas. Constituíram-se como sujeitos desta pesquisa, dez professores, todos com formação inicial em cursos de bacharelado e pós-graduação em áreas distintas do conhecimento. Dentre os autores utilizados para ancorar o referencial teórico, destacam-se Ciampa (1984; 2005), Dubar (2005; 2006), Hall (2014; 2019), Nóvoa (2000), Pimenta (2012), Silva (2014), Shulman (2015) e Tardif (2012). A concepção de identidade adotada neste trabalho é a defendida por Stuart Hall. Os dados produzidos se encontram organizados com base nas seguintes categorias: Categoria i: Saberes docentes; Categoria ii: História de vida; Categoria iii: A inserção na Universidade e o perfil do estudante; Categoria iv: Alguns desafios e possibilidades – a realidade em sala de aula e Categoria v: Crenças sobre identidade profissional docente. A análise destas categorias evidenciou que a construção da identidade profissional docente se dá por meio da mobilização de saberes originários da formação profissional e das experiências vivenciadas na prática cotidiana da docência, que foram se constituindo em saberes específicos da docência. Além desses, aspectos da história de vida dos docentes, das representações, valores, crenças, angústias e anseios, também se constituem elementos constitutivos dessa identidade, que se apresenta em constante formação. Como produto educacional, apresento a proposta de realização de uma Roda de Conversa com os docentes do ICA/UFMG, a fim de que os resultados desta dissertação sejam compartilhados e retornados à comunidade acadêmica.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Docente Bacharel. Identidade Profissional Docente.



## **ABSTRACT**

The strong growth of Higher Education in Brazil, and, consequently, the increase in the number of bachelor teachers working in this teaching modality, motivated this research that presents as a theme the construction of the professional teaching identity by bachelor professors working in Higher Education. The objective was to analyze the process of building professional teaching identity, from the perspective of the bachelor's professors of the undergraduate majors at the Federal University of Minas Gerais (UFMG) - Campus Montes Claros. As a methodology, a qualitative, descriptive and exploratory research was carried out, which a semi-structured interview was the main instrument of data production. Then, based on Bardin (2009) and Franco (2018), content analysis was the method used to perform the interpretation and inference of the data obtained in the interviews. Ten professors were subjects in this research, all with initial training in bachelor's and graduate courses in different areas of knowledge. Among the authors used to anchor the theoretical framework, Ciampa (1984; 2005), Dubar (2005; 2006), Hall (2014; 2019), Nóvoa (2000), Pimenta (2012), Silva (2014), Shulman (2015) and Tardif (2012) stand out. The identity conception adopted in this work is defended by Stuart Hall. The data produced are organized based on the following categories: Category i: Teaching knowledge; Category ii: Life story; Category iii: Entry into the University and the student's profile; Category iv: Some challenges and possibilities - the reality in the classroom and Category v: Beliefs about teaching professional identity. The analysis of these categories showed that the teaching professional identity construction takes place in a process of negotiation between the individual and the collective. Moreover, it happens through the mobilization of knowledge originated from professional training and experiences lived in the daily teaching practice, which were constituted into specific teaching knowledge. In addition to these, aspects of the professors' life history, representations, values, beliefs, anxieties and aspirations, are also constitutive elements of their identity, which is constantly being formed. As an educational product, I present the proposal to hold a Conversation Round with the teachers of the ICA/UFMG, so that the results of this dissertation are shared and returned to the academic community.

**Keywords:** Higher Education. Bachelor Professor. Teaching Professional Identity.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Quadro 1 – Concepções de Identidade .....	26
Quadro 2 – Saberes docentes e suas fontes segundo Tardif .....	41
Quadro 3 – Categorias base de conhecimento segundo Shulman .....	45
Quadro 4 – Saberes segundo Gauthier .....	48
Quadro 5 – Saberes segundo Pimenta .....	49
Quadro 6 – Saberes docentes e seus autores .....	50
Quadro 7 – Apresentação dos sujeitos da pesquisa .....	56
Quadro 8 – Categorias de análise em relação aos objetivos específicos .....	62

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
ICA	Instituto de Ciências Agrárias
INA	Sistema de Informações Acadêmicas da UFMG
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NCA	Núcleo de Ciências Agrárias
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESBA	Universidade Estadual da Bahia
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNIBH	Universidade de Belo Horizonte
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>Capítulo I - IDENTIDADE E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE .....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 Identidade – algumas definições.....</b>	<b>18</b>
2.1.1 Identidade – Antônio da Costa Ciampa.....	20
2.1.2 Identidade – Claude Dubar .....	21
2.1.3 Identidade – Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva.....	23
<b>2.2 Identidade profissional.....</b>	<b>32</b>
<b>2.3 Saberes Docentes .....</b>	<b>37</b>
<b>Capítulo II - METODOLOGIA.....</b>	<b>53</b>
<b>3.1 Contexto da investigação.....</b>	<b>54</b>
3.1.1 Local .....	54
3.1.2 Sujeitos da investigação .....	55
<b>3.2 Produção de dados.....</b>	<b>58</b>
<b>3.3 Análise e interpretação de dados.....</b>	<b>60</b>
<b>Capítulo III - CONSTRUINDO A IDENTIDADE DOCENTE: o que dizem as entrevistas .....</b>	<b>64</b>
<b>4.1. Categoria i: Saberes docentes.....</b>	<b>64</b>
<b>4.1.1 Subcategoria i: Saberes da formação profissional .....</b>	<b>64</b>
4.1.1.1 Graduação .....	67
4.1.1.2 Pós-graduação – Estágio em Docência.....	70
4.1.1.3 Demanda por formação continuada.....	76
<b>4.1.2 Subcategoria ii: Saberes disciplinares e curriculares .....</b>	<b>79</b>
<b>4.1.3 Subcategoria iii: Saberes experienciais .....</b>	<b>82</b>
4.1.3.1 Saberes provenientes da experiência como estudantes .....	82
4.1.3.2 Saberes provenientes da experiência como docentes no Ensino Superior .....	85
4.1.3.3 Saberes provenientes da experiência com outras profissões .....	87
4.1.3.4 Saberes pedagógicos provenientes dos saberes da experiência.....	89
<b>4.2 Categoria ii: História de vida – infância e primeira fase escolar .....</b>	<b>94</b>
<b>4.3 Categoria iii: A inserção do docente na Universidade e o perfil do estudante .....</b>	<b>100</b>
<b>4.4 Categoria iv: Alguns desafios e possibilidades – a realidade em sala de aula.....</b>	<b>107</b>

<b>4.5 Categoria v: Crenças sobre identidade profissional docente.....</b>	<b>119</b>
<b>4.5.1 Identidade essencialista: docência como vocação/sacerdócio/dom.....</b>	<b>121</b>
<b>4.5.2 Identidade pós-estruturalista: tornar-se docente.....</b>	<b>122</b>
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>146</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do Ensino Superior brasileiro nos últimos anos, caracterizado pelo aumento do número de instituições, de cursos, de matrículas e de funções docentes, tem sido assunto alvo de debates entre os estudiosos da educação. Sendo assim, tem se tornado cada vez mais necessário compreender as práticas docentes e os contextos institucionais nos quais estes profissionais estão inseridos, tendo por base o fato de que a docência no Ensino Superior é uma carreira profissional onde é possível encontrar sujeitos das mais diversas áreas e com experiências, habilidades e conhecimentos bastante peculiares.

Neste contexto de expansão do Ensino Superior no Brasil, é que a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Campus Montes Claros, por meio do Instituto de Ciências Agrárias – ICA e dentro do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, passa a oferecer, no ano de 2009, além dos cursos de Agronomia e Zootecnia já existentes, os cursos de graduação em Administração, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia de Alimentos e Engenharia Florestal. Conseqüentemente, essa expansão elevou consideravelmente o número de docentes do ICA, dando origem a um grupo composto, em sua quase totalidade, por docentes bacharéis.

De acordo com o Relatório de Gestão ICA/UFMG (2010-2014), o crescimento significativo no número de servidores Docentes do *Campus* Montes Claros representou ganhos expressivos quanto à oferta de disciplinas, ao desenvolvimento de pesquisas e às ações de extensão. Em termos quantitativos, o número de docentes do ICA saltou de 31 em 2008 para 98 no ano de 2021, o que representa um aumento de aproximadamente 200%. Em relação ao número de servidores técnico-administrativo em educação, de 43 no ano de 2008, passou a 99 em 2021, um aumento de aproximadamente 130%.

Com relação ao número de alunos ingressantes, cada curso de graduação do ICA oferece, anualmente, 40 vagas para matrículas regulares e vagas para estudantes de transferência comum, convênios e obtenção de novo título. Dessa maneira, enquanto até o ano de 2008 eram oferecidas 80 vagas, juntos, os seis cursos de graduação passam a oferecer, a partir do ano de 2009, um total de 240 vagas anuais. Desta maneira, O Instituto de Ciências Agrárias da UFMG assume um papel protagonista na região Norte

de Minas, ofertando cursos de graduação que interagem, de forma bastante efetiva, com o contexto regional.

Ocupando o cargo de Auxiliar em Administração, faço parte do quadro de Servidores Técnico-administrativos da UFMG – *Campus* Montes Claros desde 1994, onde acompanhei a transformação do Colégio Agrícola “Antônio Versiani Athayde”, até então uma Unidade Especial, no atual Instituto de Ciências Agrárias, que representa a 21ª Unidade Acadêmica de uma das maiores universidades públicas do Brasil, a UFMG. Durante praticamente todo este tempo na universidade, estive lotada na Seção de Registro Escolar, setor bastante ligado à vida acadêmica, cuja proximidade com professores e alunos fez despertar em mim o interesse em entender como se dá a produção do conhecimento pedagógico, quais as características dos profissionais lotados no ICA e como atuam frente às demandas cada vez mais complexas do Ensino Superior no Brasil, bem como, quais relações são priorizadas e construídas por esses docentes no âmbito da universidade.

É importante destacar que dentre os motivos que contribuíram sobremaneira para acentuar meu interesse e escolher o presente tema de pesquisa está o fato de lidar diretamente com os docentes para solucionar, tanto demandas do setor quanto dos próprios docentes, bem como, presenciar e, por muitas vezes, participar de conversas de corredor, balcão, refeitório, dentre outros espaços, nas quais esses docentes expuseram relatos recheados de dúvidas e inquietações sobre suas experiências em salas de aulas e demais espaços da universidade.

O crescente número de docentes bacharéis atuando neste nível de ensino hoje em dia chama a atenção para a necessidade de compreender como se dá o exercício da docência por esses profissionais. Uma especificidade do professor bacharel que chamou minha atenção é o fato de que sua formação inicial, na maioria dos casos, não contempla disciplinas direcionadas à docência. Essa especificidade dá origem à necessidade de se produzir conhecimento que englobe tanto a esfera individual desse profissional, quanto o seu entorno, a exemplo do ambiente em que estão inseridos, dirigentes, corpo discente e comunidade.

Para, além disso, a convivência com membros do corpo docente do ICA/UFMG, enquanto colegas de trabalho, me permitiu, ainda, ter conhecimento de muitos dos seus desafios frente às demandas trazidas pelos colegas e também pelos discentes quanto à qualidade das aulas, metodologias, recursos didáticos e demais atividades a serem

desempenhadas. Vale lembrar aqui que esse corpo docente apresenta uma característica peculiar que é ser composto, em sua quase totalidade, por docentes cuja formação inicial é o bacharelado, e que não necessariamente, ao serem aprovados em um concurso público, se encontram aptos a assumir a docência no Ensino Superior.

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 diz 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.

Ao afirmarem 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 esta, muitas vezes praticada na perspectiva conteudista e tecnicista, Pimenta e Anastasiou (2014) reforçam o meu interesse pelo tema desse trabalho que é a constituição da identidade profissional docente por professores bacharéis que atuam no Ensino Superior.

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. Nesse contexto, entender, pois, quem são esses atores, como se veem no dia a dia na docência do Ensino Superior, com quais conhecimentos chegam à universidade, como sobrevivem aos desafios diários da docência, representam questionamentos que permearam minha trajetória como servidora e que aguçaram ainda mais o meu interesse.

Nessa perspectiva, várias indagações sobre o cotidiano da universidade chamaram minha atenção, tais como: de que forma as trajetórias pessoais e escolares influenciam na construção da identidade docente? Qual o valor da formação pedagógica inicial e/ou continuada diante da atuação docente? Qual a influência das relações dos docentes com seus pares, dirigentes, corpo discente e comunidade sobre a constituição da sua identidade profissional?



Tendo em vista que a universidade é considerada um lugar de construção e reconstrução de saberes, vale aqui destacar, que é esperado que o docente do Ensino Superior fosse capaz de executar atividades nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, bem como, de exercer determinadas funções administrativas. No entanto, se considerarmos que o ensino é a grande prioridade das universidades e será 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. 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’.

Importante destacar que identidade, identidade profissional docente, constituição da identidade, identificação, são denominações que representam uma temática complexa e de difícil consenso quando estudada sob as diferentes óticas dos pesquisadores e estudiosos, não somente da educação, como também de áreas como a antropologia, sociologia, psicologia, filosofia, dentre outras. Consequentemente, é possível afirmar que estamos tratando nesta dissertação de uma temática totalmente digna de pesquisa científica. Sendo assim, investigar a construção identitária e os processos formadores de identidade envolvidos nessa construção denota lançar mão de várias significações, para assim, tornar possível sua compreensão.

De modo que, 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, é que foi definido o seguinte problema de pesquisa: **quais elementos influenciam a construção da identidade profissional docente pelos professores bacharéis que atuam nos cursos de graduação da UFMG – Campus Montes Claros?**

Tanto assim que o estudo aqui realizado trata da construção da identidade docente por bacharéis que atuam no Ensino Superior e tem a pretensão de 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, sendo possível, propor ações que sirvam de apoio a profissionais e instituições de ensino.

Por conseguinte, no intento de responder as indagações aqui propostas, foi definido o objetivo geral desta pesquisa que é: analisar, na perspectiva dos professores bacharéis que atuam nos cursos de graduação da UFMG – Campus Montes Claros, o processo de construção da sua identidade profissional docente. Para dar suporte e alcançar esse objetivo, proponho, como objetivos específicos, identificar: a) Quais saberes são mobilizados no exercício da docência no Ensino Superior, na perspectiva dos sujeitos investigados; b) Quais aspectos da história de vida desses docentes contribuíram para a escolha da profissão de professor; c) Quais são as condições de adaptação e possibilidades de formação, e, ou qualificação pedagógica que, na visão dos participantes da pesquisa, a UFMG – Campus Montes Claros oferece aos docentes bacharéis, ingressantes no magistério superior, que venham a contribuir para a construção da sua identidade profissional docente e d) Quais os principais desafios e possibilidades enfrentados pelos professores bacharéis frente às práticas cotidianas das salas de aula.

As maneiras como pertencemos a uma comunidade e nos tornamos membro dela constituem um processo chamado de identificação, que, segundo Frade (2003), servem de base para nossa identidade, ao mesmo tempo em que nos auxiliam a definir quais são os significados importantes para nós. Com o objetivo de fortalecer este conceito, a autora traz a fala de Wenger (1998, p.149 apud FRADE 2003), que vê a questão da identidade como:

[...] uma interseção do local e do global; do individual e do coletivo. Se por um lado nossa participação numa prática contribui para seu desenvolvimento, por outro lado, a prática contribui para a negociação de nossas identidades. De acordo com o autor, através de nossas experiências, e de outros, de participação e reificação numa comunidade de prática, definimos quem somos, como também através de práticas não familiares. [...] Definimos quem somos pelas nossas trajetórias (passadas, presentes e futuras); pela maneira com que elas foram ou serão construídas. Somos o que somos reconciliando nossas várias formas de participação em uma única identidade: **nossos modos de pertencer a qualquer comunidade de prática refletem, apenas, uma parte de nossa identidade.** Definimos quem somos em termos da ampla constelação de comunidades de prática a que pertencemos, bem como dos variados estilos e discursos que nelas exercemos. (FRADE, 2003, p.70, grifo da autora)

Neste contexto, mediante as considerações até aqui apresentadas e, não menos importante, considerando o cenário das pesquisas científicas nesta área de estudo no Brasil, acredito, ser de grande relevância acadêmica a realização desta pesquisa, devido

ao fato de ser ainda pequeno o número de estudos sobre o docente bacharel, enquanto profissional do Ensino Superior, sopesando que, *in locu*, será um estudo pioneiro nesta área de conhecimento.

Quanto à estrutura, importa destacar que a dissertação aqui desenvolvida, além desta introdução, é composta por um capítulo de referencial teórico, intitulado “Identidade e Identidade Profissional Docente”, que se subdivide em três seções. A primeira, com o título “Identidade” e a segunda “Identidade Profissional”, na qual, por meio de uma revisão de literatura, exponho conceitos de identidade nas vozes de autores como Ciampa, Hall, Dubar e Silva. Faz parte desta seção um breve conceito de identidade profissional, seguido pelo conceito e por considerações, de forma mais abrangente, sobre a identidade profissional docente, que representa a ideia central do tema aqui estudado.

A terceira seção recebeu o título de “Saberes Docentes”. Nessa seção são contextualizados os saberes mobilizados pelos docentes no exercício profissional. Aqui, autores como Tardif, Shulman, Gauthier e Pimenta recebem destaque. Com base nos ensinamentos destes renomados pesquisadores, busquei compreender os saberes dos professores, saberes que são próprios destes profissionais e que contribuem, poderosamente, para modelar a sua identidade.

Na sequência, também amparados por conceitos teóricos, foi delineada a Metodologia utilizada nesta pesquisa, ou seja, o procedimento de produção e de análise dos dados, bem como, a descrição do local e dos sujeitos da pesquisa. Dando continuação, o capítulo de análise, intitulado “Construindo a Identidade Docente: o que dizem as entrevistas”, elaborado à luz do referencial teórico, traz as principais inferências e conclusões provenientes da análise das falas dos sujeitos entrevistados, todos eles docentes bacharéis em exercício no magistério universitário. Por fim, apresento as considerações finais e os possíveis desdobramentos e contribuições dessa pesquisa para o Ensino Superior no Brasil, de maneira especial, nas Universidades Públicas.

## 2 - IDENTIDADE E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

*... a identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine,  
mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de  
cada dia.*

*Eduardo Galeano, O livro dos abraços*

Este capítulo se destina a construção de um referencial teórico por meio da abordagem de definições de identidade elaboradas por autores que desenvolveram seus estudos em áreas como a psicologia social, sociologia, estudos culturais, dentre outros. Entender o que é identidade, na concepção desses autores, abre caminhos para entendermos também como se constrói a identidade profissional docente, nesta pesquisa, especificamente, por docentes bacharéis, que atuam no Ensino Superior no Brasil.

### 2.1 Identidade – algumas definições

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.

Em busca de um conceito que melhor se aplique à presente pesquisa, me propus a estudar autores como Grootenbor, Smith e Lowrie, Ciampa, Dubar, Hall, Silva, dentre outros, consagrados pelas suas abordagens sobre identidade. De acordo com Oliveira (2013), a identidade é passível de ser conceituada nos contextos psicológico e sociológico. Psicológico, quando relacionada ao que é próprio do indivíduo, ou seja, à condição humana representada pelo ser, sentir e agir, que também constitui a subjetividade. Sociológico, quando considera o caráter individual e subjetivo da identidade, mas, reconhece de igual forma que a mesma é constituída pelas relações que são estabelecidas pelo indivíduo no contexto social.

É importante destacar, no entanto, que 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.

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).

Para os matemáticos australianos, estudiosos do tema educação, Grootenboer, Smith e Lowrie (2006, p. 612), “em um sentido amplo, a identidade pode ser pensada como os indivíduos se conhecem e se nomeiam [...], e como um indivíduo é reconhecido e visto pelos outros” (tradução da autora). Os autores, para quem a identidade representa um “conceito unificador”, afirmam que elementos como histórias de vida, capacidade cognitiva, crenças, costumes, anseios, são fortemente interligados e conectados de forma que a identidade pode ser pensada como uma construção conjunta.

Importante ressaltar que pesquisadores de diferentes tradições e disciplinas têm alcunhado e conceituado o termo identidade a partir de múltiplas perspectivas. No entanto, ao analisar alguns desses conceitos, Grootenbor, Smith e Lowrie (2006) fazem críticas, ao mesmo tempo em que defendem o fato de que a identidade não é uma ‘entidade’ única, que possa ser entendida a partir de qualquer perspectiva isolada.

### 2.1.1 Identidade – Antônio da Costa Ciampa

O psicólogo brasileiro, estudioso da Psicologia Social, 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.

Precursor dos estudos sobre identidade como categoria da Psicologia Social, Antônio da Costa Ciampa (1984) anuncia a construção da identidade como sendo resultado de um processo contínuo de transformação do indivíduo. Transformações essas, que são dinâmicas e que se dão a partir das relações sociais, possibilitando que esse indivíduo assuma posições ao longo da vida. Sou pai, sou filho, sou professor, isto é, “em cada momento da minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito” (p. 67).

Dentro da perspectiva da psicologia social, Ciampa (2005, p.128) vale-se da narrativa da história das personagens Severino e Severina para desvendar o complexo problema da identidade e defender a tese de que “identidade é metamorfose. E metamorfose é vida”, A primeira, literária, do poema “Morte e Vida Severina” de João Cabral de Melo Neto, a outra, de um drama da vida real. Ambas encarnando relações sociais em busca de uma identidade pessoal, que vai se constituindo por meio de movimentos cotidianos.

Ainda de acordo com os ensinamentos de Ciampa (2005, p.130 e 131), a primeira manifestação de identidade é o nome próprio. “Um nome nos identifica [...] se funde em nós [...] é mais que um rótulo ou etiqueta: serve como uma espécie de sinete ou chancela, que confirma e autentica nossa identidade”. Ao fazer essas considerações, o autor recorre ao dicionário para nos brindar com uma espécie de conceito de identidade. Para ele “[...] identidade é o reconhecimento de que é o próprio de quem se

trata; é aquilo que prova ser uma pessoa determinada, e não outra”. Afirmar ainda que a identidade “ora distingue; ora confunde, une, assimila. Diferente e igual” (CIAMPA, 2005, p.137).

Esclarecendo ainda mais, Ciampa (2005), a partir de uma perspectiva não essencialista, nos apresenta que a identidade é a articulação da diferença e da igualdade, visto que, existem aspectos que ora nos distinguem e ora nos tornam iguais. Como exemplo clássico dessa particularidade da identidade, é possível citar a questão do prenome e sobrenome que recebemos ao nascer. O prenome nos diferencia de nossos familiares, enquanto que o sobrenome nos iguala, assemelha. O nome, por sua vez, não se aplica apenas a uma identidade familiar, refere-se à nossa localização na sociedade, bem como, representa, a relação entre indivíduo e sociedade.

Por fim, outro recorte dentro da concepção de identidade de Ciampa (1984) que se destaca é que, segundo ele, as identidades são várias, as personagens são várias, as relações sociais são várias. Pode-se, ao mesmo tempo ser pai e ser filho; ser pai, ser filho e ser professor, um não exclui o outro e vice-versa, em uma dinâmica reposição de identidades. Ao longo do tempo e a partir de nossas atividades, novas personagens vão surgindo, novas respostas podem ser dadas à pergunta “Quem é você?”, novas representações vão se constituindo, novos papéis vão se desenhando. Ou seja, “Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser um, numa infundável transformação” (CIAMPA, 1984, p.74).

### **2.1.2 Identidade – Claude Dubar**

Numa vertente sociológica, cujos estudos e pesquisas se voltam para a sociologia da educação e a sociologia das identidades profissionais, destaco a contribuição do sociólogo francês Claude Dubar (2006), para quem a identificação individual está intimamente relacionada à identificação social. Em seu trabalho, esse autor descreve que é relevante para o processo de identificação considerar as sucessivas socializações às quais um indivíduo faz parte. Do mesmo modo, prefere chamar esse processo de formações identitárias, posto que, segundo o autor, assumimos diversas identidades, constituídas por meio da relação entre atos de atribuição, que correspondem ao que os

outros atribuem a mim, ou seja, identidade para o outro, e atos de pertença, àqueles acatados e aceitos por mim, a identidade para si, ou identidade própria.

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.).

Também Habermas (1973 apud DUBAR 2005, p.100), seguindo na perspectiva sociológica, nos contempla com a definição de identidade como sendo o resultado de um reconhecimento recíproco, ou seja “conhecimento de que a identidade do eu só é possível graças à identidade do outro que me reconhece, identidade essa que depende de meu próprio conhecimento”. Com base nesse conceito, Dubar (2005, p.135) nos chama a atenção para a divisão interna à identidade presente na dualidade de sua própria significação ao afirmar que a “identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática”.

A identidade para si e a identidade para o outro são inseparáveis quando são correspondentes e uma se reconhece no olhar do outro, e, é problemática, uma vez que porque o outro não viveu a mesma vida que o eu, ou seja, a experiência do eu nunca será igual a experiência do outro, e ainda, nos processos de comunicação, será sempre difícil ter certeza se a percepção que o outro tem de mim corresponde à minha percepção sobre mim mesmo. Sendo assim, Dubar (2005, p.135) vai dizer que “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”.

Ainda segundo Dubar (2005), a construção da identidade se dá por meio da articulação entre dois processos identitários heterogêneos: o biográfico e o relacional. Antes, porém, de falar um pouco mais sobre esses processos, cabe aqui fazer uma alusão às categorias socialmente reconhecidas e aos atos de atribuição e de pertencimento, que são alguns dos recursos empregados por Dubar nos processos de identificação. “Designações oficiais de Estado, denominações étnicas, regionais, profissionais [...]” são exemplos de categorias socialmente reconhecidas, enquanto que,



atos de atribuição são aqueles que correspondem a definição que os outros fazem de mim, ou seja, a identidade para o outro, e, os atos de pertencimento são aqueles que exprimem o que eu quero ser, a identidade para si (DUBAR, 2005, p.137).

Por outro lado, Dubar (2005) afirma que não há necessariamente uma correlação entre a identidade para si, representada pela “identidade singular de uma pessoa”, e a identidade atribuída pelos outros. Contudo, o autor observa que é na identidade para si, que um indivíduo assume condições de ser identificado por outros. 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).

Por todos estes aspectos, Dubar (2005) considera o processo biográfico aquele que se refere à apropriação da identidade por parte do indivíduo. Como resultado deste processo surgem as “identidades sociais reais” de uma pessoa, que nada mais é do que sua história de vida, sua identidade para si (GOFFMAN, 1963 apud DUBAR, 2005, p. 139). Tomando por base as idéias de Goffman (1963) quanto aos processos identitários, Dubar (2005) atribui ao processo relacional a definição da “identidade social virtual” dos indivíduos, que é a identidade que as instituições e agentes atribuem aos indivíduos quando em relação direta com estes. Os contextos organizacionais são, por assim dizer, palcos onde ocorre a estruturação da identidade profissional de um indivíduo, identidade essa, passível de ser permeada por variáveis temporais e de contexto, bem como, de assumir uma pluralidade de formas.

### **2.1.3 Identidade – Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva**

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.

A este autor se credita a responsabilidade pela emergência dos “estudos culturais” no mundo acadêmico uma vez que conceitos de sujeito e de identidade, do

período da modernidade até a pós-modernidade, são contemplados em sua obra. O autor, mais do que falar sobre a identidade, reconhece a necessidade de repensarmos o entendimento sobre a mesma, ao afirmar que as sociedades sofreram, ao longo do tempo, transformações que influenciaram as maneiras de compreender os sujeitos e sua cultura (HALL, 2019).

Neste sentido, 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.

Este pensamento é reafirmado quando, em seus estudos, Hall (2014) admite a possibilidade de utilizarmos o termo identificação ou a expressão processo identitário, para defender que nenhuma identidade é fixa ou imóvel, e, ao mesmo tempo demonstrar, de forma mais expressiva, que as representações formam e transformam as culturas, os sujeitos e os espaços. Segundo esse autor, tanto a identidade pessoal, quanto a cultural estão em constante transição, para ele, ninguém permanece de um único jeito durante toda a vida, já que, segundo o autor, as relações com outros provocam trocas que irão gerar mudanças no próprio indivíduo.

Ainda 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, Hall afirma que em nós existem identidades contraditórias, que nos movem em diferentes direções, em um processo de contínuo deslocamento. Para o autor, 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.

O conceito de identidade é para a ciência social contemporânea, considerado como extremamente complexo e de difícil entendimento, afirma Hall (2019). O autor acrescenta que no final do século XX as sociedades modernas passaram por diferentes mudanças organizacionais que resultaram em sua transformação. Como resultado dessa transformação, ocorre a fragmentação de fatores culturais de classe, gênero,

sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que são considerados “estruturas sociais” responsáveis, no passado, por nossa localização como indivíduos na sociedade, e, que o pós-estruturalismo busca desestabilizar.

Tais transformações vão alterar também as nossas identidades pessoais, colocando em dúvida a ideia de sujeito integrado que temos de nós próprios. “Essa perda de um sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito” (HALL, 2019, p.10). Para o autor, o deslocamento e a descentração do indivíduo, tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo, vai dar origem a uma “crise de identidade”.

Outra contribuição de Hall (2019) é que, a partir de seus estudos, ele nos apresenta três diferentes concepções de identidade, que são as identidades do sujeito do iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. No Quadro 1 a seguir, apresento uma síntese dessas concepções.

### Quadro 1 – Concepções de Identidade

Identidade	Concepções
Identidade do sujeito do Iluminismo	Defende uma concepção “muito individualista do sujeito e da identidade dele”. Baseia-se em uma pessoa humana representada por “um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação”, cujo “centro” ou núcleo interior emerge no nascimento do sujeito, desenvolve e permanece essencialmente o mesmo com ele ao longo da sua existência. Onde o centro ou núcleo interior do “eu” corresponde a sua identidade (HALL, 2019, p.10 e 11).
Identidade do sujeito sociológico	Na concepção sociológica, a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade, ou seja, nas relações entre o sujeito e outras pessoas, consideradas importantes para ele. O sujeito mantém o seu “eu real”, porém ele é “formado e modificado em um diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores” e as identidades fornecidas por eles. Nessa concepção, a identidade “preenche o espaço entre o mundo pessoal e o mundo público”. Ao projetarmos nossa identidade nas identidades culturais, “internalizamos seus significados e valores, tornando-os parte de nós”, alinhando “nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural”. “A identidade, então, costura o sujeito à estrutura”, faz com se tornem unificados e predizíveis tanto os sujeitos quanto os mundos culturais habitados por eles (HALL, 2019, p. 11).
Identidade do sujeito pós-moderno	A concepção de identidade do sujeito pós-moderno é aquela em que o “sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos”. O sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa, imutável, constante. Nesta concepção, a identidade “é definida historicamente, e não biologicamente”, formada e transformada continuamente, sujeita as interferências do mundo social e cultural em que o sujeito está inserido, “uma celebração móvel” (HALL, 2019, p. 11 e 12).

Fonte: Adaptado de Hall (2019 p.10-12).

Dando sequência aos seus estudos, Hall (2019) elabora um esboço da evolução do sujeito do iluminismo, passando pelo sujeito sociológico, até chegar ao sujeito pós-moderno, ao mesmo tempo em que constata as mudanças que sofre o conceito de identidade. De um indivíduo portador de tradições e estruturas divinamente concebidas, não suscetíveis a mudanças fundamentais, ao sujeito do iluminismo, focado na imagem do homem racional, científico, livre do dogma e da intolerância. De um sujeito soberano a um sujeito mais social, quando o indivíduo passa ser visto como parte das grandes estruturas formadoras da sociedade moderna.

Hall (2019) traz, em sua obra, ainda mais 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. O autor

destaca, por exemplo, que nas sociedades modernas as mudanças ocorrem de forma constante, rápida e permanente. Segundo Ernesto Laclau (1990, apud HALL, 2019, p. 14), a sociedade moderna está “constantemente sendo descentrada ou deslocada por forças fora de si mesmas”. Laclau (1990) argumenta ainda que, sendo caracterizadas pela diferença, as sociedades da modernidade tardia produzem “uma variedade de diferentes posições de sujeito – isto é, identidades – para os indivíduos”, considerados por ele como fruto de diferentes divisões e antagonismos sociais.

Hall (2019) traz também as considerações de que o descentramento do sujeito se dará em decorrência de cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas, ocorridos no pensamento durante o período da modernidade tardia. Bem elaborados e abalizados pelo autor, esses avanços são: as tradições do pensamento marxista, sob a luz da sua afirmação de que os “homens [sic] fazem a história, mas apenas com as condições que lhes são dadas”; a descoberta do inconsciente por Freud, para quem “nós continuamos buscando a identidade e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus”; o trabalho do linguista Ferdinand de Saussure, para quem as palavras são multimoduladas, carregam diversos significados, sendo que “o significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença)” (HALL, 2019, p. 22, 25 e 26).

O estudo do poder disciplinar por Michel Foucault, que consiste em submeter o sujeito e tudo que a ele está relacionado, representa o quarto avanço. O impacto do feminismo, quinto e último avanço elaborado por Hall, traz o nascimento da “política de identidade – uma identidade para cada movimento”. Atua de forma mais direta sobre o deslocamento do sujeito cartesiano e sociológico ao questionar a distinção entre o “dentro” e o “fora”, o “privado” e o “público”. E mais, o feminismo, além de questionar a posição da mulher na sociedade, suscitou reflexões e críticas em torno das identidades sexuais e de gênero. Dessa forma, como resultado desses avanços, o autor acrescenta que o sujeito do Iluminismo, ao qual era atribuída uma identidade fixa e estável, foi descentrado para dar origem ao sujeito pós-moderno, portador de uma identidade aberta, contraditória, inacabada, fragmentada (HALL, 2019, p. 27-28).

Em seu texto “*Quem precisa de identidade?*”, Hall (2014) toma por base e concorda com os escritos de Foucault (1970), para indicar que o descentramento exige a necessidade de se repensar o sujeito em sua nova posição deslocada ou descentrada, uma reconceptualização do sujeito. Ao fazer isso, o autor traz à tona a questão de

identificação, na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas. Nas palavras de Hall (2014, p.106) a abordagem discursiva vê a identificação “como uma construção, como um processo nunca completado [...] no sentido de que se pode, sempre, ganhá-la ou perdê-la; [...] a identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação [...] ela requer aquilo que é deixado de fora”.

Nesta mesma linha de raciocínio, Hall (2014) utiliza estudos de outros autores como Freud (1921/1991) e Laplanche e Pontalis (1985), para indicar, por meio das ideias desses autores, que o conceito de identidade pensado por ele recebe “novos significados”. O conceito de identidade apresentado pelo autor, entendido por ele como estratégico e posicional, nos revela uma concepção de identidade que

[...] não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, o mesmo, idêntico a si mesmo ao longo do tempo. Ela tampouco se refere, se pensarmos agora na questão da identidade cultural, àquele eu coletivo ou verdadeiro que se esconde dentro de muitos outros eus [...] essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades [...] estão constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2014, p. 108).

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). Com base nas ideias de Hall, podemos aqui perceber que o sujeito somente se constituirá como sujeito quando em interação com o próximo.

Com o objetivo de esclarecer ainda mais a relação entre identidade e diferença, Hall (2014) se inspira nos estudos de Derrida (1981), Laclau (1990) e Butler (1993), para afirmar que:

Acima de tudo, e de forma diretamente contrária àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento de

que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo – e, assim, sua “identidade” – pode ser construído (HALL, 2014, p. 110).

É conveniente destacar que, em seus estudos, Hall (2019) volta seu olhar também para as identidades culturais. Ao afirmar que as nossas identidades culturais são fortemente formadas e influenciadas pelas culturas nacionais do lugar onde nascemos, o autor, no intuito de entender quais são os efeitos da globalização sobre as identidades culturais nacionais, elabora o seguinte questionamento: “o que está acontecendo à identidade cultural na modernidade tardia?” (HALL, 2019, p. 29).

Na modernidade, as identidades nacionais tendem a sobrepor às identidades culturais, é o que destaca Hall (2019), para quem uma das formas de deslocamento dessas identidades culturais pode ser atribuída a um emaranhado de processos denominado globalização. “A modernidade é inerentemente globalizante”, afirma Giddens (1990, apud HALL, 2019, p. 39). Na globalização as distâncias são suprimidas, as pessoas são impactadas pelos acontecimentos em escala global, identidades são deslocadas e novas identidades são constituídas em diferentes olhares e em espaços e tempos distintos.

Outrossim, considerações importantes também estão presentes no texto intitulado *A produção social da identidade e da diferença*, onde 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. Antes, porém, em uma primeira análise, o autor considera a identidade como uma “característica independente, um fato autônomo”, ou seja, aquilo que se é, tal como: sou brasileiro, sou negro, etc. Aqui, a identidade simplesmente refere-se a si própria: “ela é autocontida e autossuficiente” (SILVA, 2014, p.74). Da mesma forma, a diferença, aqui considerada como aquilo que o outro é, também pode ser concebida como independente, autorreferenciada.

Entretanto, 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.

Se por um lado, aquilo que sou define aquilo que não sou, por outro lado, a diferença é considerada como um produto da identidade. Dependentes uma da outra, mutuamente determinadas, a identidade e a diferença possuem características em comum, por exemplo:

Dizer que são o resultado de atos de **criação** significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2014, p. 76, grifo do autor).

Tomaz Tadeu da Silva (2014) também se refere em seu texto à influência da linguagem na produção da identidade e da diferença. Com base nos ensinamentos do linguista estrutural Ferdinand de Saussure, este autor ressalta que “a linguagem é, fundamentalmente, um sistema de diferenças” (p.77). Da mesma forma, Silva (2014) recorre ao filósofo Jacques Derrida para, na perspectiva da linguagem, dar destaque sobre a importância dos signos no contexto da produção da identidade e da diferença.

Influenciado pela linguagem filosófica de Derrida, Silva (2014) retrata o signo como algo incerto, ilusório. “O signo é um sinal, uma marca, um traço que está no lugar de uma outra coisa [...]. Embora nunca plenamente realizada, a promessa da presença é parte integrante da ideia de signo” (p. 78 e 79). Segundo Silva (2014), a plena presença da “coisa” no signo é indefinidamente adiada. O signo carrega tanto o traço do que é, quanto do que não é, sua presença pode ser comparada a um fantasma, configurando o processo de significação como indeterminado e instável.

Por defender um caráter não essencialista da identidade, Silva (2014) entende que o significante, o referente, e, ou a palavra não consegue compreender a essência do significado, do referido ou da coisa em si. Nesse sentido, pode-se dizer que “nomear algo ou alguém” se trata de um processo de construção de identidades, que, para o autor, são sempre fluídas. Retomando ao exemplo inicial, a declaração de identidade “sou brasileiro” carrega em si própria o traço do outro, da diferença, que significa “não sou italiano”, “não sou chinês”. “A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)” (SILVA, 2014, p.79).



Resultado de um processo de produção simbólica e discursiva, a identidade, assim como a diferença, significa uma relação social, e sendo assim, estão sujeitas a relações de poder. Essa é a conclusão de Silva (2014), que afirma que “elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (p. 81). Identidade e diferença estão sempre sujeitas a disputa por representação, em conexão com as relações de poder; e mais, “estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações” (SILVA, 2014, p. 82).

Silva (2014) faz ainda muitas outras considerações importantes sobre a identidade e diferença. Segundo ele, estreitamente associadas a sistemas de representação, é também por meio desse que a identidade e a diferença adquirem sentido e passam a existir. “Um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder”. Na visão do autor, “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (p. 91). Para Silva (2014, p. 96), “a identidade e a diferença não são entidades preexistentes, [...] elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas”.

Esclarecendo um pouco mais o que foi dito até aqui, Silva nos apresenta uma síntese e descreve o que a identidade é, e o que a identidade não é, o mesmo valendo para a diferença. Segundo ele:

[...] a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2014, p. 96-97).

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, adoto, neste trabalho, 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 a presente pesquisa busca identificar como se dá a constituição da identidade profissional dos docentes bacharéis que atuam no Ensino Superior na UFMG – Campus Montes Claros.

## **2.2 Identidade profissional**

Resultante do processo de formação profissional, aliado aos processos de adaptação em atividades laborais, ora, pois, a identidade profissional se traduz no conjunto de experiências vivenciadas na realidade cotidiana do trabalho e na possibilidade de consolidação da formação profissional.

Neste contexto, Dubar (2005) nos apresenta que a identidade profissional de um indivíduo será formada como o fruto do seu processo de identificação social, nas relações estabelecidas com o outro, ou seja, por meio da identificação **de** e pelo **Outro** é que as identidades são constituídas. Em um sentido amplo, é possível, pois, afirmar que a identidade profissional de um indivíduo é constituída por meio da articulação de interesses pessoais e coletivos no contexto de um ambiente organizacional.

No que diz respeito à identidade profissional, neste contexto, identidade profissional docente, é possível afirmar que as vivências pessoais, escolares e profissionais de um docente são resultantes dos processos de socialização aos quais ele é submetido no decorrer da sua caminhada. “As identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego” é o que também nos afirma Dubar (2006, p.85). Nesta mesma linha de pensamento, é interessante destacar que para Dubar (2005, p.150) a identidade profissional não se constitui somente em uma “escolha da profissão ou de obtenção de diplomas, mas de uma construção pessoal e de uma estratégia identitária

que mobilize a imagem de si, a avaliação de suas capacidades e a realização de seus desejos”.

### **2.2.1 Identidade profissional docente – construto**

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).

Garcia, Hypolito e Vieira (2005) percebem a identidade profissional docente como sendo uma construção social que sofre influência de inúmeros fatores a exemplo da história de vida, condições de trabalho, formação profissional, das relações sociais e culturais que circundam o trabalho docente e mais, pela própria gênese e constituição histórica da função docente. Na visão desses autores, a identidade profissional docente representa

as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p.48).

A reflexão sobre a identidade profissional docente é importante porque nos leva a lembrar de que é por meio da identidade que nos tornamos capazes de nos perceber, nos reconhecer e de querermos ser reconhecidos, afirma Marcelo (2009). A identidade docente, objeto dessa pesquisa, é o fazer-se profissional, é se deixar influenciar por fatores originários do contexto local, social e político, é se decifrar em uma determinada conjuntura e se redesenhar de acordo com os papéis que são representados. Para esse autor, “é preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. [...] A identidade não é um

atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional” (MARCELO, 2009, p. 112).

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).

Posto isso, entendo que não é possível falar sobre a constituição da identidade profissional docente sem fazer referência aos aspectos da vida como um todo, ou seja, as relações familiares, sociais e profissionais. Neste sentido, Tardif e Raymond (2000) apontam que a postura do profissional docente sofre influência de pessoas que fazem parte dessas relações, sejam parentes, amigos ou profissionais de outras áreas do conhecimento. Acrescenta-se a isso, a contribuição das experiências escolares, de modo determinante, as relações com outros professores, bem como as extraescolares, vivenciadas em outros espaços, que também influenciam o jeito de ser e as práticas do profissional docente.

Ao falarem sobre identidade profissional docente, Arruda et al (2015) reforçam o que defendem Tardif e Raymond (2000) e constatam que se trata de algo complexo, posto que ela não é construída somente pelos fatores acadêmicos e de formação. Também, na compreensão desses autores, para além da prática, a identidade profissional docente se constrói ainda por meio de influências familiares, das relações interpessoais, das questões culturais e étnicas, bem como, por meio dos papéis sociais e das ideologias. Novamente de acordo com as análises de Tardif e Raymond (2000, p.238) “é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional”.

Sobre esse aspecto, Diamond (1991) citado por Nóvoa (2000, p.16) é outro estudioso que salienta que a construção da identidade profissional docente é um processo complexo onde a história pessoal se entrelaça à profissão docente. Segundo Nóvoa (2000, p.16) este “é um processo que necessita de tempo [...] para refazer

identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”. Nesta mesma linha de raciocínio, Nóvoa (2000, p. 17) afirma ainda que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. Para esse autor, o processo identitário inclui a habilidade de exercer com autoridade a atividade docente, a forma como cada um ensina, bem como, os sentimentos envolvidos com a maneira de ser e a maneira de ensinar.

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).

Por sua vez, Rodrigues (2010) defende a ideia de que a construção da identidade profissional de um docente resulta de um emaranhado de ações, onde se correlacionam posturas, pontos de vistas variados, valores morais, crenças, bem como, outros sentimentos e experiências relacionados à cultura escolar, que, estando intimamente associados à função social das memórias de formação, são considerados eventos decisivos na formação desta identidade. A autora ainda acrescenta que os diferentes contextos relacionados às instituições sociais dos quais fazem parte, às áreas de pesquisa de seu interesse, à legislação e os sindicatos aos quais estão subordinados e

inseridos, enfim, tudo aquilo que integram o sócio histórico da sua caminhada constitui a identidade de um docente.

“Como cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos de um processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, esta influencia o seu fazer pedagógico e manifesta-se em significados distintos no ato de educar”, afirmam Cunha et al (2006, p.5). Segundo observação das autoras, a construção da identidade profissional docente representa um desafio, posto que, para que isso aconteça, não bastam somente os saberes da experiência. Neste contexto, Pimenta e Anastasiou (2014) consideram que a criatividade para vivenciar e solucionar novas questões que surgem da prática diária é uma característica valorosa no processo de constituição da identidade docente, e, fazem referência a algumas das características da profissão docente como a imprevisibilidade, a singularidade, a incerteza, a novidade, o dilema, o conflito e a instabilidade.

Para Filho e Ghedin (2018), os conhecimentos, saberes e experiências que o docente adquiriu a partir da sua formação inicial, fundamentais para o exercício da docência, também serão, quando colocados em prática, responsáveis por influenciar a construção, desconstrução e reconstrução da sua identidade profissional docente ao longo da vida. À medida que esses conhecimentos e saberes são postos em prática e que o gosto pelo trabalho docente é despertado, as experiências vivenciadas vão moldando e construindo a identidade profissional desse docente.

Tendo em vista as considerações até então observadas, concordo com Griebler (2009) quando diz que o constituir-se professor é algo muito mais amplo que somente o ato de ensinar em uma sala de aula. Conforme explica esse autor, assim como é necessário estar capacitado a atuar de forma consciente em todos os espaços educacionais, é necessário, também, construir o seu próprio jeito de dar aula, construir e aperfeiçoar uma prática docente, explorando e fazendo uso das suas habilidades e competências. Nas palavras do autor, ser professor é ser capaz de adquirir confiança e adotar um estilo docente próprio em busca de autonomia e da sua valorização profissional.

Diante do exposto, é possível compreender que a identidade profissional de um docente é construída desde antes da sua formação inicial, perpassa pelo ato de escolha da profissão e leva em consideração todos os espaços onde é desenvolvida a atividade docente, dando origem a um processo contínuo, porém, em constante transformação.

Está compreensão da identidade profissional docente nos remete à concepção de Stuart Hall (2014), ao defender que nenhuma identidade é fixa ou imóvel, “as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições” (HALL, 2014, p.108).

Interessada em estudar o percurso identitário profissional do docente bacharel no Ensino Superior, retomo a ideia de incompletude defendida por Hall quando busco desvendar o que significa ser professor na perspectiva dos sujeitos desta pesquisa: São profissionais ansiosos por se sentirem “qualificados”, por saber mais, ensinar melhor? Estão sempre em formação? Docentes que têm sua identidade profissional influenciada pelo contexto cultural e institucional em que desenvolvem suas práticas? Ou ainda, em que medida o “pertencimento” a determinados marcadores sociais como classe, gênero, sexualidade, etnia, raça nacionalidade, dentre outras, interferem na sua professoralidade?

O processo de constituição da identidade profissional docente, dinâmico, flexível, mutável, inacabado, tão bem descrito pelos autores referenciados neste tópico, é pertinente à concepção de identidade defendida por Hall e seguida como perspectiva de análise dos relatos obtidos nas entrevistas. “É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas [...]” (HALL, 2014, p.109).

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), destaco neste trabalho os saberes docentes por representarem a base do ofício de professor e por melhor se adequarem como construto de análise para os dados produzidos nesta investigação.

### **2.3 Saberes Docentes**

Nesta seção, busco identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente com o intuito de discutir, a partir deste marcador identitário, como se dá a

constituição da identidade profissional do docente bacharel, principalmente, devido à peculiar condição deste profissional perante os conhecimentos adquiridos durante o seu curso de graduação. 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.

As inúmeras pesquisas e leituras realizadas para a elaboração deste referencial teórico me apontaram 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. Um desafio bastante comum nesses estudos tem sido estabelecer uma relação entre os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial e/ou programas de formação continuada e aqueles adquiridos ao longo da vida profissional. Entretanto, parte deles evidencia que é em busca pelo entendimento de como se dão seus processos formativos que o docente vai se constituindo como pessoa-profissional que é ou que deseja ser.

Com o intuito de conhecer quais saberes são mobilizados na prática docente a fim de que um professor possa ingressar e permanecer na profissão, busquei aporte teórico, primeiramente, na 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, esse autor possui significativa relevância perante o surgimento e evolução dos estudos sobre saberes docentes e formação de professores no Brasil. De acordo com Tardif (2012, p.31), “[...] 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?

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 deles, 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.” Partindo do princípio que as questões do ensino e da aprendizagem são complexas e se modificam rapidamente, os professores precisam ser capazes de atender as muitas e



diversas demandas impostas pela sociedade, fazendo jus ao serem considerados como atores competentes, sujeitos do conhecimento.

Como tão bem demonstra Tardif (2012), a origem dos saberes docentes é ampla e diversa. Apropriados pelos sujeitos de modo gradativo e construtivo, provenientes de relações, interações, experiências e aprendizagens, o saber docente é plural e também temporal. Semelhante a algo contínuo, o saber docente se faz temporal à medida que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2012, p.20).

Neste contexto, Tardif (2012) faz referência aos saberes herdados das experiências familiar e escolar dos docentes, chama-os de experiências formadoras e considera-os fortes, importantes e persistentes ao longo do tempo. Segundo Tardif, os futuros docentes passam cerca de dezesseis anos, aproximadamente quinze mil horas da sua trajetória de vida imersos em salas de aula, vivenciando rotinas em ambientes escolares, o que os “leva [...] a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno” (TARDIF, 2012, p.20). Ao articular esses saberes ao conhecimento teórico-acadêmico e à experiência profissional, num aprendizado constante, o docente cria possibilidades de adquirir um saber consistente e significativo, capaz de ser assimilado e transmitido.

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 plurais. Para reforçar essa importante característica dos saberes docentes, recorro à fala de Melo (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, 2019, p.128).

Também chamados de compósitos e heterogêneos, os saberes docentes são, numa perspectiva mais ampla, definidos por Tardif (2012, p.60) como sendo “o

conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar”. Nessa perspectiva, esse autor atribuiu à noção de saber “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2012, p.60).

Tardif (2012) traz também algumas considerações sobre a carreira. Segundo ele “os indivíduos dão sentido à sua vida profissional e se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua carreira” (TARDIF, 2012, p. 80). Pertencer a uma carreira significa, pois, a possibilidade de perceber o papel que o saber profissional desempenha nas interações entre o trabalhador e seu trabalho. Desse ponto de vista, pode-se perceber a carreira profissional docente como sendo processos formativos que proporcionam a aquisição gradual de determinados saberes, até que sejam assimilados e transmitidos. Entretanto, é válido destacar 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”.

O Quadro 2 a seguir traz uma descrição sucinta desses saberes reconhecidos por Tardif (2012) como sendo aqueles que contribuem para definir e legitimar os saberes docentes.

**Quadro 2 – Saberes docentes e suas fontes segundo Tardif**

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>
Saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)	São aqueles transmitidos pelas instituições de formação docente. Produzidos pelas ciências humanas e pelas ciências da educação, destinados à formação científica ou erudita dos professores. São também os conhecimentos pedagógicos, resultantes das reflexões sobre a prática educativa.
Saberes disciplinares	São os saberes provenientes dos diversos campos do conhecimento (ciências exatas, humanas, biológicas, etc.). Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes e são disponibilizados à sociedade por meio das instituições educacionais sob a forma de disciplinas.
Saberes curriculares	São representados por discursos, objetivos, conteúdos e métodos, que se apresentam sob a forma de programas escolares, sendo utilizados pelas instituições educacionais na gestão do conhecimento por elas definidos e que devem ser transmitidos pelos docentes.
Saberes experienciais	São os saberes práticos desenvolvidos pelos docentes no decorrer da sua carreira profissional, decorrentes das suas experiências cotidianas com os alunos, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (p.39).

Fonte: Adaptado de Tardif (2012, p.36-39).

Tão logo descreve os saberes dispostos no Quadro 2, saberes esses que, conforme o seu entendimento “são elementos constitutivos da prática docente”, Tardif (2012) reafirma o fato de que os saberes sociais, sob a forma de saberes disciplinares e curriculares, se articulam simultaneamente com os saberes pedagógicos e os saberes experienciais para conferir à profissão docente o status de prática erudita. 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).

Posto isso, entendemos ser importante registrar que em sua pesquisa Tardif (2012, p.48) percebe que os professores, diante da “impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produzem ou tentam produzir os saberes através dos quais eles compreendem e dominam sua prática”. Isso significa dizer que os saberes originários de suas práticas diárias e por elas validados são denominados pelos professores de práticos e experienciais e são por eles entendidos como sendo os saberes que constituem os fundamentos de sua competência.

Os saberes experienciais não são originados das instituições de formação nem dos currículos, tão pouco, são clarificados por teorias ou doutrinas, mas sim, são saberes adquiridos na prática, frutos das múltiplas interações que o docente desenvolve com diversos atores, a começar pelos alunos. Contudo, para além das suas atividades e da capacidade de interagir com outras pessoas na construção dos seus saberes experienciais, o docente precisa levar em consideração que está inserido em uma instituição a qual precisa se adaptar e integrar, bem como, está sujeito a obrigações e normas às quais seu trabalho deve se submeter. “Nesse sentido, os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém, retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido (TARDIF, 2012, p.54).”

Em suma, de acordo com Tardif (2012, p.103), diferentemente de um “sistema cognitivo”, que não considera o contexto da ação e sua história anterior, os saberes que servem de base para o ensino “são, a um só tempo, *existenciais, sociais e pragmáticos*”. São *existenciais*, no sentido que um professor organiza sua prática a partir da sua história de vida, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser. São *sociais* porque se originam de fontes e tempos sociais diferentes, ou seja, família, universidade, infância, formação profissional, ingresso na carreira. E são *pragmáticos*, na medida em que estão ao mesmo tempo ligados ao trabalho e ao trabalhador, são saberes ligados ao labor e à função dos professores. Essa tripla caracterização se remete ao fato de que os saberes “são adquiridos no e com o tempo, [...] são abertos, porosos, permeáveis”, incorporam novos conhecimentos e experiências ao longo da história de vida e da carreira (TARDIF, 2012, p.103).

Dentro desse contexto dos saberes docentes, Tardif e Raymond (2000) fazem uma alusão à identidade profissional docente, tema central dessa dissertação. De acordo com suas análises, não é possível desvincular a questão da identidade dos professores de

suas próprias histórias, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Os saberes profissionais e experienciais são aqueles revelados, aperfeiçoados e comumente tratados como competências no decorrer da prática docente. Entretanto, esses saberes não servem apenas a um “domínio cognitivo e instrumental do trabalho docente”, eles servem igualmente a outros elementos, tais como bem-estar pessoal, segurança emocional, autoconfiança e às relações interpessoais e de trabalho, em um processo de socialização e vivência através dos quais a identidade pessoal e profissional vai sendo pouco a pouco modelada e experimentada. Um processo que permitirá a um indivíduo se tornar professor, “considerar-se como tal aos seus próprios olhos” e assumir, “subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 237-238).

Outra concepção é a do Filósofo de formação e doutor em psicologia, o pesquisador americano Lee S. Shulman que é considerado um dos grandes estudiosos atuais no campo da educação e reconhecido por seu trabalho sobre os conhecimentos base para o ensino. Esse brilhante pesquisador dedicou uma parcela razoável do seu tempo investigando tanto professores novatos quanto experientes em seus ambientes de trabalho. Um dos seus desafios consistia em desenvolver um novo esquema conceitual sobre as características da aprendizagem dos professores que o permitisse colaborar com o processo de formação docente, preparando-os “para trabalhar com eficácia no ambiente complexo, incerto e muitas vezes imprevisível das escolas” (SHULMAN; SHULMAN, 2016, p.131).

À medida que buscavam obter informação e entendimento sobre os professores para estruturar uma concepção mais abrangente de como eles aprendem e se desenvolvem em diferentes comunidades e situações, Schulman e Shulman (2016) se propuseram a analisar como os professores aprendem a ensinar em diferentes contextos, a identificar os componentes da capacidade dos professores para ensinar e sob quais condições eles poderiam mudar e se desenvolver como professores. De acordo com os autores, todas essas informações deveriam ser compreendidas para, conforme já descrito, fosse possível formular uma teoria que explicitasse suas conclusões.

Importante aqui ressaltar que aquilo que é denominado por Tardif (2012) de saberes docentes, é descrito por Shulman em suas pesquisas como base de conhecimento para o ensino ou *knowleged base*. Entretanto, tendo como principais referências para suas pesquisas os próprios professores que participaram de seus

estudos, me arisco a dizer que esses renomados autores estavam em busca de alcançar um mesmo objetivo, que consistia em criar uma estrutura conceitual sobre quais são as informações, tecnologias, práticas, conhecimentos e saberes que os professores adotam no construto da sua identidade profissional docente, bem como, onde e de que forma são construídos por eles.

Em estudo datado de 1988, com o título “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform” e traduzido para o português em 2014 com o título “Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma”, Shulman expõe suas descobertas sobre a base de conhecimento para o ensino e sobre as fontes dessa base de conhecimento. Essas descobertas são traduzidas em argumentos que tornaram possível ampliar uma discussão sobre essas questões, iniciada anteriormente por renomados pesquisadores da educação. Antes, porém, de me aprofundar nas concepções do autor sobre a base de conhecimento e suas fontes, exponho algumas considerações sobre a sua visão do ensino:

Um professor sabe alguma coisa não sabida por outrem, presumivelmente os alunos. Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas ou valores em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados. Portanto, o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado (SHULMAN, 2014, p. 205).

De acordo com Shulman (2014, p.203), “o ensino é trivializado, suas complexidades são ignoradas e suas demandas, reduzidas. Os próprios professores têm dificuldade para articular o que sabem e como o sabem”. Não é raro encontrar situações em que componentes básicos do ensino, como o conteúdo lecionado, o contexto em sala de aula e o perfil dos alunos são tipicamente ignorados em detrimento da prática do ensino eficaz. No Quadro 3, apresentamos as principais categorias base de conhecimento e suas descrições, delineadas a partir das reflexões e análises críticas de Shulman (2014), necessárias à compreensão do professor e do seu ofício.

**Quadro 3 – Categorias base de conhecimento segundo Shulman**

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>
Conhecimento do conteúdo	Refere-se ao volume de conhecimento que um professor possui e a forma como ele os organiza. Ao conhecimento dos conceitos e princípios básicos da disciplina. A capacidade de justificar o porquê, dentro de uma disciplina, alguns tópicos são essenciais e outros não.
Conhecimento pedagógico geral	Refere-se “aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria (2014, p.206).”.
Conhecimento pedagógico do conteúdo	É o conhecimento que vai além do conhecimento do conteúdo em si. Representa os métodos mais eficientes de representação dessas ideias, as melhores analogias, descrições, exemplos, explicações e demonstrações. A melhor forma para representar e formular um tema para que outros o entendam.
Conhecimento do currículo	Domínio dos “materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores (2014, p.206)”. Programas elaborados para o ensino, composto de assuntos e tópicos específicos.

Fonte: Adaptado de Shulman (1986, 2014) (Tradução da autora)

Para além das categorias já descritas, compõem ainda a base de conhecimento dos professores “*o conhecimento dos alunos e de suas características*”; “*o conhecimento de contextos educacionais*, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas” e “*o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica*” (SHULMAN, 2014, p.206).

As categorias base de conhecimento compõem uma organização didática dos aspectos que devem compor o fazer do professor. Nesse sentido, o conhecimento pedagógico do conteúdo representa, dentre elas, a de “especial interesse” para Shulman (2014), uma vez que há, segundo esse autor, bons motivos para acreditar que o grau de domínio e conhecimento do conteúdo por parte do professor determina a sua prática, ou seja, o que se sabe e sobre como ensiná-lo. Essa premissa torna possível, dentro do processo educacional, o entendimento de como o ensino é organizado e ajustado aos diversos interesses e aptidões dos alunos.

Sob o olhar de Shulman (2014, p.207), existem pelo menos quatro principais fontes para as categorias base de conhecimento do professor, que são aqui relacionadas:

(1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas – se refere ao conhecimento do conteúdo, bem como, à bibliografia e à produção científica, acadêmica, histórica e filosófica nas diversas áreas de conhecimento;

(2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado – se referem aos currículos, avaliações e materiais didáticos, instituições (hierarquias, regras, papéis), organização e financiamento educacional, agências governamentais e à estrutura da profissão docente;

(3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem – se referem à produção acadêmica destinada à compreensão dos processos de escolarização, ensino e aprendizado. Aspectos normativos e teóricos do conhecimento acadêmico sobre o ensino;

(4) a sabedoria que deriva da própria prática – se refere à sabedoria adquirida com a prática, as ações que guiam o processo de aprendizagem no dia a dia e que são assimiladas pelos professores, aquelas ações que se tornam exemplos de práticas de ensino em áreas específicas do ensino e “o conhecimento potencialmente codificável que pode ser extraído da sabedoria da prática (p. 212).”

Diante das complexidades e das necessidades inerentes à prática docente, é válido destacar que um professor competente será aquele que, mais do que habilidades básicas, possuir algum domínio sobre as bases de conhecimento para o ensino, bem como, sobre as fontes para essas bases de conhecimento. Nesse sentido, os instrumentos utilizados por Shulman (2014) em suas pesquisas com os professores tornaram possível o entendimento de

como eles trafegam, na ida e na volta, do *status* de aprendiz para o de professor, de ser capaz de compreender o conteúdo por si mesmo a se tornar capaz de elucidar o conteúdo de novas maneiras, reorganizá-lo e dividi-lo, envolvê-lo em atividades e emoções, em metáforas e exercícios, e em exemplos e demonstrações, de forma que possa ser compreendido pelos alunos (SHULMAN, 2014, p.213).

As considerações aqui apresentadas indicam o quão relevante é a contribuição de Shulman (2014) para a temática dos saberes e da formação docente. Ao afirmar que o



professor competente é aquele que sabe “definir, descrever e reproduzir o bom ensino” (p.213), que, sua prática real o torna capaz de exercer eficazmente sua docência e que até o mais competente e habilidoso dos professores necessita de um aprendizado constante para ser capaz de bem ensinar, esse autor nos leva a crer que a construção da identidade profissional docente e o desenvolvimento dos professores é um processo formativo contínuo, que ocorre ao longo da carreira, sempre buscando promover o ensino crítico e a aprendizagem significativa.

Outra concepção importante a ser abordada aqui é a do canadense Clermont Gauthier. Professor Associado do Departamento de Estudos de Ensino e Aprendizagem da *Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval* – Quebec, possui graduação, mestrado e doutorado em educação, psicologia e áreas afins como psicopedagogia, tecnologias da educação, administração e políticas educacionais, dentre outras. Em meio as suas obras, o livro *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente* (GAUTHIER et al, 2006) se destaca pelo número de citações encontradas, o que o coloca entre os cinco autores mais citados nas pesquisas sobre saberes docentes realizadas no Brasil, conforme estudo de Neto e Costa (2016).

Gauthier et al (2006, p.20) defendem a necessidade de validar, por meio de fundamentação científica, os saberes que emergem do estudo do trabalho docente. Segundo esses autores, durante muito tempo as pesquisas educacionais mantiveram seu foco no aluno e na compreensão das causas do seu sucesso ou não durante sua trajetória escolar, esquecendo-se de considerar o olhar e o fazer do professor em sala de aula. A esse fato se associa a ideia comum, por muitos defendida, de que “para ensinar basta conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura” (CARDOSO et al, 2012, p.06).

Impulsionados por essa necessidade de validar os conhecimentos relacionados a partir da observação do cotidiano das salas de aula e dos recursos utilizados pelos professores para ensinar, também denominados de gestão da classe e gestão do conteúdo, Gauthier et al (2006) buscaram, em seus estudos contribuir para a determinação de um repertório de conhecimentos específicos para o ensino. A expectativa desses autores era de que a descoberta e validação dos saberes que compunham esse repertório de conhecimentos tornassem possível a construção de uma teoria da pedagogia, e, conseqüentemente, a legitimação e institucionalização dos saberes profissionais dos professores.

Parte integrante desse repertório de conhecimentos específicos do ensino, os “saberes da ação pedagógica” ocupam posição de destaque e são descritos por Cardoso et al (2012, p.7) com o “resultado da relação de complementação estabelecida entre os demais saberes do professor”. Segundo o entendimento de Gauthier et al (2006, p.34), os saberes da ação pedagógica são os mais essenciais à profissionalização do ensino, constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor, além do que, “para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes”.

Em uma perspectiva semelhante em partes ao que é defendido por Tardif (2012), Gauthier et al (2006) consideram que os saberes mobilizados pelos docentes são plurais e advindos de fontes diversas. O Quadro 4 a seguir apresenta os saberes conforme são categorizados por esses autores.

**Quadro 4 – Saberes segundo Gauthier**

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>
Saberes disciplinares (a matéria)	São os saberes produzidos por cientistas e pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento
Saberes curriculares (o conteúdo)	São os conhecimentos científicos transformados em programas escolares e programas de ensino – implantados por meio de diretrizes oficiais, livros, materiais didáticos, etc.
Saberes da Ciência da Educação	Refere-se aos conhecimentos profissionais adquiridos que não estão vinculados diretamente à ação pedagógica
Saberes da tradição pedagógica (o uso)	Referem-se aos conhecimentos que cada professor possui a respeito da escola, de si, dos alunos, dos processos de aprender e ensinar – possivelmente de antes da formação docente.
Saberes experienciais	Referem-se aos conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão – oriundos da jurisprudência particular.
Saberes da ação pedagógica	Resultantes da relação existente entre os demais saberes. Os saberes experiências dos professores, que são validados e reconhecidos cientificamente – oriundos da jurisprudência pública validada.

Fonte: Adaptado de Cunha (2007); Gauthier et al (2006); Pimenta (2012); Tardif (2012) e Bandeira (2018).

Em suma, ao categorizar e conceituar os saberes necessários ao ensino nesses seis tipos, Gauthier et al (2006) apresentam a contribuição do seu estudo, com e sobre

os professores, à comunidade científica educacional, ao mesmo tempo em que defendem a criação de uma teoria da pedagogia que tornasse viável a validação desses saberes. Conscientes da importância e complexidade inerentes a esse assunto, os autores apontam a pesquisa científica como um poderoso instrumento para estudiosos que pretendem compreender a identidade, a formação, a prática docente, bem como, os saberes que são mobilizados pelo professor no ato de ensinar e de que maneira o professor mobiliza esses saberes.

Em um espaço dominado por autores estrangeiros, Selma Garrido Pimenta é a representante brasileira dentre os nomes mais citados na abordagem específica sobre saberes docentes no Brasil. Pedagoga, mestre e doutora em Filosofia da Educação, Pimenta (2012), para além da contribuição por meio de seus estudos sobre formação de professores, identidade e saberes da docência, se destaca por sua vasta experiência em meio às ciências da educação, em especial atenção ao Ensino Superior, e por ser detentora de considerável conhecimento das realidades sociais e políticas do Brasil.

Em se tratando especificamente dos saberes docentes, Pimenta (2012), utilizando como referência a expressão saberes da docência, constrói sua proposta teórica categorizando três tipos de saberes, como apresentamos a seguir no Quadro 5.

**Quadro 5 – Saberes segundo Pimenta**

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>
Saberes da experiência	São os saberes do cotidiano docente, relacionado aos saberes trazidos dos processos de formação docente e da reflexão sobre a prática em salas de aula.
Saberes do conhecimento	São os conhecimentos teóricos da formação específica relacionados à área / disciplinas de atuação.
Saberes pedagógicos	São os saberes que viabilizam a ação de ensinar. São aqueles ligados a todo contexto que envolve a pedagogia enquanto ciência da educação.

Fonte: Adaptado de Pimenta (2012); Cunha (2007) e Bandeira (2018).

Ao considerar a educação como um processo de humanização, processo pelo qual se forma e se informa os sujeitos, Pimenta (2012), por perceber a prática social como aglutinadora dessas três categorias de saberes (Quadro 5), direciona suas pesquisas numa perspectiva de integração desses saberes. Não obstante a essa visão, Pimenta e Anastasiou (2014) consideram os professores como sujeitos do seu próprio conhecimento, e, defendem que em decorrência da sua profissionalização passam a

possuir autonomia, a ter competência para elaborar, definir e avaliar suas ações, bem como, se tornam capazes de construir sua própria identidade profissional docente. As autoras ressaltam, ainda, o sentido amplo, característico dos saberes docentes, que torna possível críticas, avaliações e superações frente à exigência de um perfil docente ideal, muitas vezes decorrente de imposições políticas e sociais.

Ao analisar o trabalho docente em seus inúmeros aspectos e, por meio dessa análise, categorizar os saberes docentes, alguns renomados autores contribuem sobremaneira para que áreas pouco exploradas das ciências da educação sejam estudadas e problematizadas. Nesse estudo procurei me aprofundar um pouco mais nos estudos de Tardif (2012), Shulman (1986, 2014), Gauthier (2006) e Pimenta (2012), não deixando, portanto, de considerar a importância dos demais autores, que, ao serem trazidos para o Quadro 6, serviram também de base para que fosse possível fixar a definição de saberes a ser utilizada em nossa análise.

**Quadro 6 – Saberes docentes e seus autores**

<b>Autores</b>	<b>Denominação</b>	<b>Categorias utilizadas</b>
Tardif	Saberes docentes	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes da formação profissional (saberes das ciências da educação, saberes pedagógicos).
Shulman	Conhecimentos docentes	Conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento curricular.
Gauthier	Saberes docentes	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes da ação pedagógica.
Pimenta	Saberes docentes	Saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.
Saviani	Saberes docentes	Saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular.
Nóvoa	Saberes	Saber (conhecimento), saber-fazer (capacidade), saber-ser (atitudes).

Fonte: Adaptado de Neto e Costa (2016, p.89).

Os resultados das pesquisas e os conceitos elaborados pelos autores que compõem o Quadro 6 evidenciam que, embora sejam concebidos por nomes e categorizações diferenciadas, os saberes docentes, tanto dialogam entre si, quanto se aproximam do sentido e da influência que representam para a prática docente. Por conseguinte, os constantes pontos de convergência e reciprocidade encontrados entre os

conceitos nos permitem inferir que ao mesmo tempo em que os saberes sustentam a prática docente, também esses se desenvolvem, se reelaboram e se reestruturam a partir dela, ou seja, assim como os professores fazem uso, avaliam e aprendem com os saberes docentes, os produzir e reproduzir também são responsabilidade deles.

Os pontos de convergência e reciprocidade nos apontam que os conceitos de saberes experienciais e curriculares estão dentre os de maior destaque para os autores mencionados. Já os saberes disciplinares, conhecimento pedagógico do conteúdo ou saberes específicos divergem um pouco na nomenclatura, porém, apresentam características bastante comuns entre si. Além disso, embora alguns desses saberes não estejam presentes de forma clara nos conceitos de Shulman (2014), estão subentendidos em alguma das três categorias trazidas por ele. Entretanto, ainda mais importante para nossa análise é o fato de que as categorias trazidas por Tardif (2012) são de certa forma abrangentes, que todas as demais categorias apresentadas pelos outros autores se encaixam dentro delas, explicando o motivo desse autor ser o mais citado nas pesquisas sobre saberes, conforme estudo elaborado por Neto e Costa (2016).

Neste contexto, vale dizer que estar em consonância com a nova realidade social e tecnológica vigente obriga os professores a se prepararem para oferecer um ensino que possa repercutir com grande impacto nas maneiras de ser, pensar e agir das novas gerações que chegam às escolas. Assim, 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 uteis a um agir docente que seja 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. Assim, semelhante à identidade profissional docente, que se constitui por meio de múltiplas fontes de conhecimento e práticas, também “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes”, como tão bem argumenta Tardif (2012, p. 33). É dele a definição de saberes a qual me aproprio para, por meio da análise dos

depoimentos, buscar compreender qual a contribuição desses saberes para a constituição da identidade profissional docente dos sujeitos desta pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

Retomando, o objetivo geral deste trabalho é de analisar, na perspectiva dos professores bacharéis dos cursos de graduação da UFMG – Campus Montes Claros, o processo de construção de sua identidade profissional docente.

Do mesmo modo, os objetivos específicos são:

- identificar quais saberes são mobilizados no exercício da docência no Ensino Superior, na perspectiva dos sujeitos investigados;
- identificar quais aspectos da história de vida desses docentes contribuíram para a escolha da profissão de professor;
- identificar, na visão dos participantes da pesquisa, quais são as condições de adaptação e possibilidades de formação, e, ou qualificação pedagógica que a UFMG – Campus Montes Claros oferece aos docentes bacharéis, ingressantes no magistério superior, que venham a contribuir para a construção da sua identidade profissional docente;
- identificar os principais desafios e possibilidades enfrentados pelos professores bacharéis frente às práticas cotidianas das salas de aula.

Realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória foi o tipo de estudo escolhido para responder às questões sobre a constituição da identidade profissional dos docentes bacharéis do ICA - UFMG. Segundo Gil (1995), os métodos descritivos são usados, principalmente, para perceber as características de determinada população ou objeto de estudo, podendo assumir as características das pesquisas exploratórias e compreenderem a primeira etapa de uma investigação mais ampla.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pelo fato de o presente estudo apresentar 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).

### 3.1 Contexto da investigação

#### 3.1.1 Local

O local de realização da pesquisa foi o Instituto de Ciências Agrárias da UFMG – *Campus* Montes Claros, que está inserido em uma fazenda-escola, com área total de 232,32 ha. Criado pelo Ministério da Agricultura em 1964 com o objetivo de formar Técnicos em Agropecuária, o então Colégio Agrícola “Antônio Versiani Athayde” foi incorporado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em outubro de 1968. Em dezembro de 1987 passou a se denominar Núcleo de Ciências Agrárias (NCA) e foi incluído no Estatuto da UFMG como Unidade Especial vinculada à Reitoria. Em 1999 deu-se início ao curso de Agronomia, primeiro curso de graduação ainda como Unidade Especial, seguido pelo curso de Zootecnia em 2005 (PDI/UFMG, 2008).

No ano de 2008 o *Campus* Regional de Montes Claros foi transformado na vigésima Unidade Acadêmica da UFMG, passando a se chamar Instituto de Ciências Agrárias. Em 2009, no âmbito do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, foram criados os cursos de Administração, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia de Alimentos e Engenharia Florestal. A partir destes fatos, o ICA ampliou a sua inserção tanto no ensino de Graduação, quanto no de Pós-Graduação, dando início, a partir dessa nova realidade, ao processo de adequação do número de servidores docentes e técnico-administrativos em educação, bem como, das suas instalações físicas (PDI/UFMG, 2008).

Este *Campus* conta uma boa infraestrutura física, composta por laboratórios de ensino e pesquisa, salas de aulas, gabinetes, setores administrativos, restaurante universitário, moradia estudantil, ginásio poliesportivo, viveiro de mudas, áreas de plantação e de criação animal, dentre outras edificações. Quanto à organização administrativa, além da Diretoria, à qual estão vinculados a Secretaria Geral, Setor de Registro Escolar, Biblioteca e Fazenda Experimental, o Instituto de Ciências Agrárias conta em sua Estrutura Organizacional com os Colegiados de Curso e com quatro Coordenadorias. A grande extensão da área ocupada representa um desafio para o ICA, que é gerir todo esse *Campus* com somente os recursos destinados a uma unidade



acadêmica e, ao mesmo tempo, conduzir a unidade a procurar caminhos alternativos e a se reafirmar perante sua vocação regional (PDI/UFMG, 2018).

A escolha desse local se deu pelo fato de ser onde estou lotada como servidora técnico-administrativa em educação desde o ano de 1994. Além disso, pode ser considerado um fator facilitador para o bom êxito da presente pesquisa o fato desta pesquisadora possuir conhecimento prévio da unidade e tendo acompanhado, não somente, a evolução e a expansão do Ensino Superior no ICA em detrimento do curso técnico anteriormente ofertado, como também, a formação e composição do atual corpo docente.

### **3.1.2 Sujeitos da investigação**

O grupo de sujeitos desta pesquisa é formado por docentes bacharéis que atuam nos cursos de graduação da UFMG – *Campus* Montes Claros, e que se encontram na situação de concursados e efetivos. Não se constituíram como sujeitos desta pesquisa os docentes com formação inicial em cursos de licenciatura e os docentes que estiverem ocupando cargos de professores substitutos, visitantes e voluntários. Também não se constituíram sujeitos desta pesquisa os discentes dos cursos de graduação e dos Programas de Pós-Graduação, monitores e estagiários.

Para efeito de facilitar a apreciação e o entendimento do conteúdo das entrevistas, os sujeitos desta pesquisa 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. Ao optar por essa denominação dos sujeitos, atendo ao estabelecido no TCLE quanto à segurança e sigilo, resguardando a identidade dos entrevistados.

No Quadro 7, com a finalidade de contextualizar e auxiliar a presente análise, apresento algumas particularidades dos sujeitos desta pesquisa, bacharéis docentes que atuam nos cursos de Administração, Agronomia, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia de Alimentos, Engenharia Florestal e Zootecnia do Instituto de Ciências Agrárias da UFMG – *Campus* Montes Claros.

Quadro 07 – Apresentação dos sujeitos da pesquisa

DOCENTE / SEXO	IDADE	CURSOS EM QUE ATUAM	TEMPO TOTAL DOCÊNCIA ENSINO SUPERIOR	TEMPO DOCÊNCIA ENSINO SUPERIOR NO ICA	TÍTULO
D1 - Ana (F)	36 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Engenharia de Alimentos</li> <li>• Engenharia Agrícola e Ambiental</li> </ul>	10 anos	09 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bacharelado Ciências Agrárias 2006</li> <li>• Mestrado Ciências Agrárias 2007</li> <li>• Doutorado Ciências Agrárias 2010</li> </ul>
D2 - Beatriz (F)	45 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agronomia</li> <li>• Zootecnia</li> </ul>	07 anos	07 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bacharelado Ciências Agrárias 1999</li> <li>• Mestrado Ciências Agrárias 2001</li> <li>• Doutorado Ciências Agrárias 2005</li> </ul>
D3 - Carlos (M)	45 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zootecnia</li> </ul>	14 anos	14 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bacharelado Ciências Agrárias 1999</li> <li>• Mestrado Ciências Biológicas 2000</li> <li>• Doutorado Ciências Biológicas 2004</li> </ul>
D4 - Diana (F)	40 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Engenharia de Alimentos</li> </ul>	08 anos	05 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bacharelado Ciências Agrárias 2003</li> <li>• Mestrado Ciências Agrárias 2006</li> <li>• Doutorado Ciências Agrárias 2010</li> </ul>
D5 - João (M)	47 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administração</li> <li>• Agronomia</li> <li>• Engenharia Agrícola e Ambiental</li> <li>• Engenharia Florestal</li> <li>• Zootecnia</li> </ul>	14 anos	09 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bacharelado Ciências Sociais Aplicadas 1996</li> <li>• Mestrado Ciências Sociais Aplicadas 2004</li> <li>• Doutorado Ciências Sociais Aplicadas 2019</li> </ul>

D6 - Pedro (M)	46 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administração</li> </ul>	15 anos	09 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bacharelado Ciências Sociais Aplicadas 2000</li> <li>• Mestrado Engenharias 2005</li> <li>• Doutorado Ciências Humanas 2016</li> </ul>
D7 - Mara (F)	51 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Engenharia Agrícola e Ambiental</li> <li>• Engenharia de Alimentos</li> <li>• Zootecnia</li> </ul>	09 anos	06 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bacharelado Ciências Agrárias 1992</li> <li>• Mestrado Ciências Agrárias 2007</li> <li>• Doutorado Ciências Agrárias 2010</li> </ul>
D8 - Olavo (M)	46 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administração</li> <li>• Agronomia</li> <li>• Engenharia de Alimentos</li> <li>• Zootecnia</li> </ul>	09 anos	09 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bacharelado Ciências Agrárias 2000</li> <li>• Mestrado Ciências Agrárias 2004</li> <li>• Doutorado Ciências Agrárias 2008</li> </ul>
D9 - Sandra (F)	34 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agronomia</li> <li>• Engenharia Agrícola e Ambiental</li> <li>• Engenharia Florestal</li> </ul>	07 anos	04 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bacharelado Ciências Biológicas 2006</li> <li>• Mestrado Ciências Biológicas 2009</li> <li>• Doutorado Ciências Biológicas 2013</li> </ul>
D10 - Ruy (M)	34 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agronomia</li> <li>• Zootecnia</li> </ul>	07 anos	04 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bacharelado Ciências Agrárias 2006</li> <li>• Mestrado Ciências Agrárias 2008</li> <li>• Doutorado Ciências Agrárias 2012</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Considerando que os sujeitos desta pesquisa foram “escolhidos” aleatoriamente, ao aceitarem participar da mesma, considero que obtive uma amostra bastante adequada

para análise, mediante os objetivos propostos. Os sujeitos desta investigação estão divididos 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. Vale observar, no entanto que, ainda que possam ser percebidos como “jovens”, nenhum desses docentes possui menos do que sete anos de docência no Ensino Superior(tempo total).

Nesta amostra, 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. Exemplifica, com nitidez, esta situação o caso do professor João, que, bacharel na área de Ciências Sociais e Aplicadas, atua, do mesmo modo, em curso da sua área e em “cursos” da grande área das Ciências Agrárias.

### **3.2 Produção de dados**

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri – CEP/UFVJM, tendo sido apreciada e aprovada para execução sob o parecer nº 3.445.788 de 09 de julho de 2019. Após aprovação pelo CEP/UFVJM, o desenvolvimento deste trabalho se deu em quatro momentos, sendo:

Primeiro momento – Foi realizada busca de dados por meio de uma pesquisa documental, que consistiu em realizar um levantamento e coleta de informações no Departamento de Pessoal da Unidade e na Plataforma Lattes com o objetivo de identificar aspectos importantes das áreas estudantil e profissional dos sujeitos pesquisados e obter informações como: dados pessoais, formação inicial, pós-

graduação, tempo de docência, dentre outras, dos 95 (noventa e cinco docentes) lotados no ICA/UFMG, quando do início da pesquisa, nos meses de agosto e setembro de 2019.

A pesquisa documental, segundo Marconi e Lakatos (2010), se apoia em informações que não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaboradas, conforme o objeto da pesquisa.

Nesta pesquisa entendo documento como Appolinário (2009), que o identifica como “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros” (APPOLINÁRIO, 2009, p.67).

Segundo momento – Foi enviado, entre os meses de setembro e novembro de 2019, um e-mail-convite aos 85 (oitenta e cinco) docentes do ICA/UFMG que apresentam formação inicial apenas em cursos bacharelado. Desses, 13 (treze) docentes responderam aceitando participar da pesquisa. No entanto, ao agendar as entrevistas, 03(três) docentes não confirmaram presença, fato que os impediu de continuar participando do estudo.

Terceiro momento – Foram entrevistados os 10 (dez) docentes que confirmaram o agendamento. No momento das entrevistas, os docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas cópias, ficando uma com o entrevistado e outra com a pesquisadora. Para realização das entrevistas foi utilizado o aplicativo “Gravador de Voz Fácil”, instalado em um smartphone Samsung J7 Prime. As entrevistas tiveram duração entre 28 minutos e uma hora e 24 minutos.

Visando resguardar a dignidade da pessoa humana, na presente pesquisa os participantes não foram identificados; suas identidades foram mantidas em sigilo absoluto. As entrevistas desta investigação foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes, em dias e horários pré-definidos e foram realizadas em sala reservada, com o intuito de manter a privacidade do entrevistado.

A entrevista semiestruturada foi o principal instrumento de produção de dados desta pesquisa. 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.

De acordo com Costa (2014), a entrevista, como instrumento de produção de dados, tem sido bastante utilizada em pesquisas qualitativas, uma vez que permite ao pesquisador tomar conhecimento de tópicos complexos como sentimentos, opiniões sobre fatos e pessoas, percepções e condutas em tempos distintos, dentre diferentes informações que fogem ao alcance de outros instrumentos.

Nesta entrevista, que foi gravada e posteriormente transcrita com vistas a facilitar a compreensão dos dados, foram utilizadas questões norteadoras (vide Apêndice A) 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.

### **3.3 Análise e interpretação de dados**

Após a conclusão da etapa anteriormente descrita, os dados foram organizados de maneira a possibilitar a realização de uma análise de conteúdo. De acordo Bardin (2009) a análise de conteúdo se configura como um

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 47).

Com base nas ideias de Franco (2018, p.21), “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Nesse sentido, a autora sugere que “toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais”, sendo que, a depender da sensibilidade e da intencionalidade do pesquisador, as comparações podem ser multivariadas e nesse processo representam importante requisito “para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens” (FRANCO, 2018, p. 16-17).

Esclarecendo ainda mais, Franco (2018, p.16) considera que “um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo a outro dado”. Continuando a considerar, essa autora ressalta ainda que é importante que as descobertas obtidas por meio da análise de conteúdo apresentem relevância dentro do contexto do referencial teórico adotado. E, como decorrência, mas não menos

importante, para Franco (2018, p.17), no desenrolar do processo de análise de conteúdo, “a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens”.

Destarte, de acordo com os ensinamentos de Bardin (2009), que é considerada uma importante estudiosa da análise de conteúdo, essa análise obedece a três etapas, que são: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Estas etapas da análise de conteúdo são vistas por Franco (2018, p.74) “como indispensáveis e fundamentais para auxiliar a posterior criação de categorias e, conseqüentemente, a efetiva possibilidade de inferir, analisar e interpretar os dados a serem submetidos a uma Análise de Conteúdo”.

No primeiro momento da pré-análise, representando a preparação dos dados, foi realizada a escuta e transcrição das entrevistas semiestruturadas. Concretizada de maneira minuciosa e atenta a todos os detalhes e comentários dos docentes, este momento me permitiu adentrar na realidade investigada, ao mesmo tempo em que originou informações que se mostraram carregadas de relatos de fatos vividos pelos dez sujeitos participantes da pesquisa, em sua trajetória pessoal e profissional.

A leitura flutuante e, ou, exploração dos dados, que para Franco (2018, p.54) “consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas”, foi realizada na sequência. Dessa forma, oportunizando uma interlocução entre o referencial teórico descrito ao longo deste estudo e o problema de pesquisa, os relatos foram analisados com o intuito de, por meio dos seus depoimentos, problematizar as ideias centrais e mais destacadas pelos docentes.

Com o objetivo de viabilizar a inferência e interpretação dos dados, a exploração dos dados, me possibilitou distinguir no texto os relatos que se aproximavam de cada categoria (Quadro 7). Após exaustivas leituras do material transcrito, os dados brutos foram organizados em quatro unidades de sentido, correspondendo, cada unidade a uma determinada categoria. Vale aqui destacar, que, em consonância com os objetivos específicos previamente apresentados nesta pesquisa, foram criadas *a priori* quatro categorias principais. No entanto, após sucessivas aproximações aos dados, e com a finalidade de promover um procedimento de análise mais fidedigno aos relatos e proporcionar um maior entendimento para o leitor, foram, no desenrolar da pesquisa,

criadas subcategorias de análise bem como uma quinta categoria de análise como indicadas no Quadro 8.

Outrossim, para demarcar, no corpo das entrevistas, as unidades de sentido indicativas de uma mesma categoria de análise, foi utilizada uma legenda de cores com a finalidade de, em seguida, criar quatro arquivos, um para cada categoria. O Quadro 7, foi construído para ilustrar a correspondência entre objetivos específicos e as quatro principais categorias de análise.

**Quadro 08 – Categorias de análise em relação aos objetivos específicos**

<b>Objetivo específico</b>	<b>Categoria</b>
	Categoria i – Saberes
Identificar quais saberes são mobilizados no exercício da docência no Ensino Superior, na perspectiva dos sujeitos investigados;	Subcategoria i: saberes da formação Subcategoria ii: saberes disciplinares e curriculares Subcategoria iii: saberes experienciais
Identificar quais aspectos da história de vida desses docentes contribuíram para a escolha da profissão de professor;	Categoria ii – História de vida (nesta pesquisa será considerada “história de vida” os fatos ocorridos até o ingresso na graduação/ formação inicial)
Identificar como a UFMG – Campus Montes Claros recebe os docentes ingressantes e quais condições influenciam a adaptação e construção da sua identidade profissional docente;	Categoria iii – A inserção do docente na Universidade e o perfil do estudante
Identificar os principais desafios e possibilidades enfrentados pelos professores bacharéis frente ao cotidiano das salas de aula.	Categoria iv – Alguns desafios e possibilidades a realidade em sala de aula
	Categoria v – Crenças sobre identidade profissional docente

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

De acordo com Bardin (2009, p.37), “as categorias são uma espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem”. Assim sendo, vale destacar que as ações desenvolvidas neste momento promovem visibilidade aos sujeitos e garantem uma maior aproximação do pesquisador com o material examinado, ainda que, em alguns casos, estas ações sejam consideradas longas, exaustivas e desafiantes.

Reiterando, as ações até aqui descritas serviram para facilitar a execução do próximo momento da análise, o tratamento de dados. Este, que representa o terceiro



momento da análise de conteúdo, compreende a inferência e a interpretação daquilo que foi dito pelos sujeitos. A inferência consiste em um importante recurso dentro da análise textual, pois, permite enxergar além da comunicação escrita e chegar a conclusões a partir de fatos, indícios ou dedução lógica de um raciocínio, posto que, “quanto ao conteúdo de uma comunicação, a fala humana é tão rica que permite infinitas extrapolações e valiosas interpretações.” (FRANCO, 2018, p.29)

Na medida em que foram destacados os trechos para análise, procurei “prestigiar” todos os sujeitos participantes da pesquisa, de forma a obtenção de um panorama o mais fidedigno possível quanto à construção da identidade profissional docente. Esta ideia é importante uma vez que, no dizer de Franco (2018, p.30) “os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas”.

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

*...o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.  
João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas*

Tomando como referência a seguinte questão de investigação: “**Quais elementos influenciam a construção da identidade profissional docente pelos professores bacharéis que atuam nos cursos de graduação da UFMG – Campus Montes Claros?**”, e, utilizando como procedimento metodológico a análise de conteúdo descrita por Bardin (2009) e Franco (2018), busquei identificar e trazer à tona informações que tornasse possível clarificar as curiosidades e indagações demandadas pelo presente estudo. Sendo assim, os resultados desta investigação foram organizados em cinco categorias de análise, como passo a descrever a seguir.

##### **4.1. Categoria i: Saberes docentes**

Retomando ao referencial teórico, destaco que, dentro das perspectivas dos estudos sobre identidade profissional docente, os saberes são considerados importante marcador identitário. De acordo com Tardif (2012), a construção da identidade profissional do professor é mobilizada e imbuída na prática pedagógica das salas de aula, por meio dos saberes docentes.

Por conseguinte, em se tratando de saberes docentes, os achados teóricos de Maurice Tardif representam importante ponto de reflexão dentro desta análise. Considerado um autor de grande destaque entre o público que estuda a docência no Ensino Superior no Brasil, Tardif (2012) traz em sua obra conceitos e exemplos que fazem parte do aporte teórico que nos permitem, a partir da análise das características dos saberes, que de fato possuem os sujeitos entrevistados, identificar como ocorre a constituição do conhecimento que é desejável a eles e por eles.

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

De acordo com Tardif (2012) os saberes da formação profissional, objeto de estudo das ciências humanas e das ciências da educação, são aqueles destinados à

formação científica ou erudita dos professores. Transmitidos pelas instituições de formação docente através da formação inicial ou continuada dos professores, são fruto da articulação entre essas ciências e a prática docente. Também os saberes pedagógicos, originários de reflexões sobre a prática educativa, são incorporados à formação profissional dos professores, resultando em técnicas e formas de saber-fazer.

Contudo, ainda que na prática o trabalho docente deva ser uma atividade que integre alunos e docentes, comprometidos em participar do processo de construção coletiva do conhecimento, Pimenta e Almeida (2011, p.36) afirmam que “as análises teóricas que vêm sendo construídas no campo da docência no Ensino Superior apontam que raramente se exigiu dos docentes que aprendessem a ensinar [...]”. Para tanto, entendo ser fundamental que existam profissionais proativos, que corram atrás de outros cenários de aprendizagem e que valorizem diferentes metodologias, para que sejam capazes de organizar e gerir a sua prática.

Nesta perspectiva, foi possível inferir, a partir dos dados, 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 mais intensa e significativa. Este é um sentimento que reflete aquilo que é esperado do docente como profissional, uma “identidade atribuída”, aquilo que sou para o outro.

Neste contexto, destaco 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 meu).*

Para reforçar, recorro ao que nos diz Hall (2014, p.110) em seus estudos sobre identidade e diferença, “as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é”.

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 maior valor a saberes específicos, Gauthier nos apresenta 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 destacado por Tardif (2012, p.87), ao afirmar que “com o passar do tempo, os professores aprendem a compreender 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 às necessidades 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.** Você precisa ser justo, ser justo e não ter medo. [...] um dos principais pontos aí desses saberes pedagógicos, que é quando você chegar à sala de aula, o aluno já tem que saber ali o que você vai lecionar, o que você vai dar naquela aula. Então, se você deixa perder foco, de cumprir um cronograma, para aquele processo de ensino e aprendizagem do aluno eu acho que ele fica defasado, ele fica prejudicado. [...] Eu faço essa pesquisa com os alunos, “gente, no que eu posso melhorar?” (Ana, entrevista, 2019, grifo meu).*

O professor Olavo salienta que se não houver interesse dos alunos, não haverá aprendizagem.

*Vamos lá! Então, eu acho que a relação eficaz, eficiente, ou o sucesso da relação ensino e aprendizagem, ele começa, ou ele pode começar com uma pergunta que deve ser feita para os discentes: “**O quê que vocês estão fazendo aqui?**” Eu posso ser o melhor, o maior conhecedor de [...] do mundo, eu posso ter as melhores práticas pedagógicas, que eu vou ser melhor do que um que não tem. Mas, a eficiência do ensino e aprendizagem ali vai ser muito baixa. Então eu acho que **o professor precisa identificar a verdadeira vocação do estudante, para ele ter sucesso maior na relação ensino e aprendizagem.** [...] o professor, ele tem que mostrar para o aluno ou tentar fazer com que o aluno encontre aquilo dentro do curso que ele mais gosta [...]. Por quê? Porque gosto de dar aula sobre um assunto que é de interesse dos estudantes (Olavo, entrevista, 2019, grifo meu).*

Levando em conta que o desenvolvimento profissional dos professores e o seu processo de construção identitária é influenciado pela formação inicial, pela pós-graduação, e, também pela formação pedagógica e/ou continuada, identifico, nos dados

produzidos, relatos que expressam o julgamento dos entrevistados quanto a sua própria formação.

#### 4.1.1.1 Graduação

Pensando a graduação como primeira etapa da formação profissional docente, e, ponderando que nesta pesquisa todos os sujeitos são egressos de cursos cuja formação é o bacharelado é que inicio minha análise com um depoimento que, a meu 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 meu).*

Interessante refletir, através desta fala, como é que esses docentes exercem a sua professoralidade, se, segundo Tardif (2012), a formação inicial é responsável por municiar ao futuro professor de parte dos saberes que fundamentam o ato de ensinar? Beatriz tão bem relembra que a falta de conhecimento sobre a docência a fez sentir 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 correu atrás de 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).*

De acordo com Masetto (2003), 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 apenas possuir conhecimentos em uma área específica. A propósito, nem sempre é possível inferir se

um docente bacharel escolheu o seu curso pensando que no futuro iria atuar no magistério superior. Considerando o rol de oportunidades de trabalho em suas áreas específicas de formação, muitas vezes, estes profissionais se veem estimulados a se decidirem pelo caminho da docência.

Essa realidade se reflete nas falas de Mary, João 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 se trata de capacitá-los ao exercício da docência:

*Mas, essa parte didática, no curso em si, não tem nada. Então, eu vejo aí professores, que são muito pesquisadores e acabam falhando na docência (Mary, entrevista, 2019).*

*Bom, o curso em si, não deu nenhuma contribuição direta para a docência (João, entrevista, 2019).*

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

*O quê que esse curso ajudaria para minha carreira docente? Nada! Zero! Zero, zero, zero! Éh , eu me coloco assim, 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 meu).*

Contudo, diferentemente dos seus colegas, as professoras Diana, Mary e Sandra, embora conscientes da carência de saberes específicos para a docência, reconhecem que a graduação contribuiu para a formação delas ao afirmarem 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 meu).*

*A minha formação inicial foi, digamos assim, foi essencial, porque eu como engenheira [...] essa formação me ajudou muito a entender e compreender melhor o conteúdo que eu preciso passar para os meus alunos. Mas, essa parte didática, no curso em si, não tem nada (Mary, entrevista, 2019).*

*Aprendi, mas nada pedagógico [...] eu repeti, prática de sala de aula, dinâmica que algum professor fez e eu copio e não necessariamente esse professor tem embasamento metodológico para fazer aquilo. Então, **foi importante a graduação, a vivência em sala de aula** (Sandra, entrevista, 2019, grifo meu).*

Nesse sentido, mediante os depoimentos analisados nesta subcategoria, é possível inferir 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, foi possível perceber que os profissionais aqui representados, grande parte deles, engenheiros, declaram-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)

*Então assim, por mais que eu não tenha o conhecimento da questão da licenciatura, da didática [...] quando eu estou falando lá na frente [...] porque talvez esteja correlacionado com a forma de eu abordar o conteúdo* (Ruy, 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, cito o estudo de Ferreira (2016), que traduz muito bem a realidade à qual me refiro:

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)

Importante aqui pontuar que, apenas sob a ótica da formação inicial, estes relatos refletem uma realidade diferente daquela anunciada por Tardif (2012, p.37), ao afirmar que “é sobretudo no decorrer da sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação”. Ponderando que os saberes anunciados por esses docentes, como fruto da sua graduação, deveriam ser essenciais para distinguir a sua profissão docente das demais profissões, infiro como sendo incipiente a contribuição destes para a constituição da identidade de professor.

Assim como Costa (2014), em sua investigação “A construção do saber pedagógico do professor bacharel: percepções de professores do IFMT/Rondonópolis” aponta que os seus entrevistados, docentes inicialmente formados em cursos de bacharelado, reconhecem a importância da formação pedagógica, também, os sujeitos

desta pesquisa, em relatos parecidos, sinalizam o quanto é comprometedor a falta desta formação e de conhecimentos específicos para a docência. Para além desta semelhança, os nossos sujeitos reconhecem a necessidade de se capacitar cada vez mais, a fim de compreenderem os interesses e anseios dos alunos, bem como, contribuírem 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.

*Como docente, nós deveríamos estar nos capacitando cada vez mais a cada ano em novas técnicas* (Carlos, entrevista, 2019).

*Eu acho que essa questão da formação continuada, da formação pedagógica, iria nos clarear em determinados pontos, **com ferramentas que a gente pudesse usar para enfrentar essa geração que está vindo, de forma que a gente consiga ter essa interlocução entre o aluno e o professor, de uma forma mais amigável em que eles pudessem aproveitar mais a disciplina*** (Ana, entrevista, 2019, grifo meu).

*Então, acredito que **essa compreensão da identidade, ela deva ser repensada por leituras, ou por outras fontes, ou por discussões, observações.** A gente percebe que nem sempre alguns profissionais estão preocupados com essa defasagem, ou com exercer a prática docente de forma pedagógica* (João, entrevista, 2019, grifo meu).

*[...] 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 meu).

Os extratos acima apresentados retratam muito bem a realidade vivenciada pelos docentes bacharéis, comprovando o quão eles se sentem necessitados de buscar alternativas que os permitam se identificar cada vez mais com a profissão.

#### 4.1.1.2 Pós-graduação – Estágio em Docência

A interação entre o ensino e a pesquisa no espaço acadêmico é considerada necessária e essencial para a prática docente. Se compreendidas as suas especificidades, estas atividades 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).

Após estas considerações, ao iniciar a análise sobre a pós-graduação, começo trazendo a seguinte questão: como é formado o professor do Ensino Superior? A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394-96 traz a resposta a esse questionamento no seu art. 66, ao dizer que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

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?

Perguntado sobre a importância da pós-graduação na constituição da sua identidade docente, o professor Olavo faz a seguinte observação:

*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 meu).*

À medida que realiza suas considerações afirmando que “*doutores são pessoas que possuem o maior grau de instrução formal*”, considero que o professor Olavo reconhece a pós-graduação como importante, no contexto da sua formação. 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, percebo, nas entrelinhas, que 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.

Ana, por sua vez, apresenta um depoimento mais duro em relação à pós-graduação. Convém aqui mencionar que, ao anunciar que a preparação para o exercício do magistério superior deverá ocorrer em programas de pós-graduação, 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.

*Porque **ninguém explica** para a gente lá no mestrado e doutorado, que a gente tem que ter um plano de ensino, que a gente tem que lançar aula (Ana, entrevista, 2019, grifo meu).*

Diferentemente do que dizem Olavo e Ana, apresento a seguir os depoimentos de alguns sujeitos, para quem a pós-graduação auxilia o despertar para a vida acadêmica, representando um espaço-tempo importante de aprendizagem. No entanto, ao observarmos o que Tardif (2012) considera como saberes docentes, é possível constatar que os conhecimentos relacionados por estes sujeitos como resultantes da pós-graduação não parecem ser tão relevantes para os sujeitos 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 meu).*

*[...] a pós-graduação, ela te prepara **tecnicamente** (Carlos, entrevista, 2019, grifo meu).*

*[...]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 meu).*

*Eu costumo dizer que foi uma **ponte**, uma ponte muito importante para uma mudança de vida, inclusive, pessoal, cidadã, profissional, (eh) e no caso aqui, **para o exercício da docência** (João, entrevista, 2019, grifo meu).*

*O mestrado, [...] eu tive uma carga de leitura muito grande e a pesquisa foi uma experiência muito intensa. Eu fiz o concurso para professor assistente, então eu fiz o doutorado depois que eu já tinha ingressado. [...] aí sim, foi algo que eu busquei talvez para preencher uma lacuna desse conhecimento sobre estratégias, sobre metodologia, sobre fundamentos didáticos, então, talvez o **doutorado trouxesse algo mais instrumental** (Pedro, entrevista, 2019, grifo meu).*

Neste contexto, mediante as falas aqui apresentadas, foi possível constatar, 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 nesta dissertação 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 admitem que, na qualidade de pós-graduandos que viam a docência como uma opção profissional e que precisavam aprender a administrar situações concretas de trabalho, o estágio representou uma vivência importante.

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 importante recurso na formação dos professores universitários. Neste contexto, reporto-me ao atual dispositivo legal que regulamenta o funcionamento do Programa de Demanda Social, a Portaria nº 76/2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ao estabelecer em seu artigo 18 que “o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação, sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social”. (Brasil, 2010, p. 32).

Contudo, é importante frisar que a “obrigatoriedade” a que se refere a Portaria da Capes é direcionada somente aos bolsistas do Programa Demanda Social. Aos demais alunos, cabem, em concordância com o seu orientador, optar ou não pela realização do estágio. Entretanto, ao ser entendido como uma alternativa metodológica, o estágio em docência poderá ser capaz de reduzir a carência de formação de caráter pedagógico para aqueles discentes dos cursos de pós-graduação que distinguem no magistério no Ensino Superior um campo de trabalho possível.

Nesse entendimento, a partir dos depoimentos dos sujeitos desta investigação é possível inferir 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.

*Então, no mestrado e no doutorado a gente dá aquelas aulas, **tem a livre docência**, e eu gostei e aí fui prestar concurso. [...] fui aprovada e comecei a dar aula* (Mary, entrevista, 2019, grifo meu).

*Eu não tive formação em docência do Ensino Superior. Não tive no mestrado, inclusive. Como eu era bolsista, eu tinha que fazer o **estágio em docência** e fazia isso* (Pedro, entrevista, 2019, grifo meu).

*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, ele vai fazendo com que você aprenda sem ler, sem estudar sobre o assunto. **Você aprende na marra, na prática né?*** (Ruy, entrevista, 2019, grifo meu).

*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 meu).

Em sua fala, 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, infiro 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).

Destarte, amparada pelas palavras da professora Ana e dos professores Carlos e João, ao considerarem que o estágio em docência auxilia o aluno da pós-graduação a identificar os elementos que constituem uma sala de aula, infiro que esta prática contribuiu para a escolha pela carreira docente, como uma importante ferramenta na formação destes profissionais.

*Eu tive a oportunidade de fazer as disciplinas estágio em docência, que me facilitou, com isso, **foi aumentando o meu desejo pela docência** e é por isso que eu estou aqui hoje no Instituto* (Ana, entrevista, 2019, grifo meu).

*Durante a pós-graduação a gente tem a disciplina de estágio em docência, que realmente nos prepara. Então, eu peguei com minha orientadora as aulas práticas e eu conduzia junto com ela ao meu lado, e eu treinando ministrar*

*essas aulas com ela durante um semestre todo. E realmente assim, foi um marco que me ajudou muito até mesmo a definir que eu queria realmente ser professor* (Carlos, entrevista, 2019, grifo meu).

*E no estágio docência [...] eu percebi que meu caminho seria por esse mesmo da, do trabalho na universidade* (João, entrevista, 2019, grifo meu).

Ao estudar a identidade docente de licenciandos em Matemática, os achados de Rocha (2017) com relação à importância do estágio supervisionado se assemelham à opinião dos sujeitos desta pesquisa. Adquirir consciência da necessidade de refletir sobre as estratégias didáticas, de ter domínio da disciplina que irão ministrar, poder observar a prática docente e dar sentido à mesma, representam alguns resultados do estágio, apontados pelos entrevistados em ambas as pesquisas.

No entanto, assim como Félix (2015) apontou, dentre os sujeitos da sua pesquisa, aqueles cuja opinião sobre o estágio é contrária às acima destacadas, aponto, também, nesta pesquisa a existência de consideração diversa à da maioria. Ou seja, corroboram com a opinião da professora Diana os docentes, entrevistados por Félix (2015), que se referiram ao estágio como um recurso que não dá subsídios suficientes para manter uma formação próxima da realidade escolar.

*Eu fiz até a disciplina de estágio em docência porque era obrigatório, mas era você dar uma aula, mais ou menos, para os alunos de graduação, por um período muito curto* (Diana, entrevista, 2019, grifo meu).

Por conseguinte, ainda que todos os sujeitos deste estudo tenham em seus currículos diplomas de mestrado e doutorado, fica claro que, os programas de pós-graduação, aos quais estiveram vinculados, não os propiciaram adquirir os saberes docentes que os tornassem “preparados” para a docência do Ensino Superior, tal como reza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Entretanto, vale lembrar que o percurso formativo do docente universitário é repleto de significados e de experiências vividas nas salas de aula como discentes e, por vezes, como docentes. Experiências que, no dia a dia permeiam a construção de sua identidade profissional, posto que, de acordo com Nóvoa (2000, p.16), é por meio da inserção no contexto da sala de aula que os professores vão tecendo “[...] maneiras de ser e estar na profissão”.

#### 4.1.1.3 Demanda por formação continuada

Ao serem questionados sobre a formação pedagógica e/ou continuada, se eles possuem e se reconhecem este tipo de formação como estratégia significativa para ajudar no desenvolvimento do docente como pessoa e como profissional, obtive uma resposta afirmativa de todos os sujeitos. Por unanimidade, todos 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, destaco outros extratos que ressaltam o quanto esses docentes consideram importante vivenciar um processo constante de formação. Docentes que buscam uma formação continuada, 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 meu).*

***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 meu).*

*Eu não possuo nenhuma formação pedagógica continuada. E acho que com certeza é **uma estratégia importante aí para poder ajudar no desenvolvimento, na melhoria**, ainda mais porque eu acho que **o cenário no ensino, ele está mudando, o perfil dos alunos** (Ruy, entrevista, 2019, grifo meu).*

***É extremamente importante, em minha opinião**. Eu não possuo, formalmente, eu não possuo. Hoje, o mundo é outro. Hoje, a informação, ela é acessível para*

*todo mundo. Hoje, a gente tem que ensinar o aluno a aprender. [...] Esses cursos são conjuntura em um novo mundo* (Olavo, entrevista, 2019, grifo meu).

Importa evidenciar a ênfase que os docentes (Ana, Ruy) dão às constantes mudanças “das coisas”, do “cenário no ensino”, do “perfil dos alunos”, ou quando se refere (Olavo) a essa formação como “conjuntura em um novo mundo”. Neste momento, os estudos culturais de Hall (2014) nos ajudam a entender estas falas, na medida em que ele nos apresenta a ideia de que estruturas, consideradas sólidas, estão ruindo nos tempos da modernidade tardia. Outra possibilidade, também defendida por Hall (2019), é a da globalização, onde as distâncias são suprimidas e as pessoas são impactadas pelos acontecimentos em escala global.

E como a identidade profissional docente é totalmente passível de ser influenciada pela formação continuada, será que, ao trazer para os seus discursos esta ideia das constantes mudanças a que precisam se adaptar, Ana, Ruy e Olavo afirmam que, também eles, ou seja, suas identidades profissionais docente, estão em constante transformação? Infirmo que sim. A necessidade, proclamada por esses docentes, de estarem em constante formação, acompanhando a mudança “das coisas”, representa um importante marcador identitário no processo de constituição de suas identidades profissionais docente.

Atribui-se, em virtude de ser bacharela, que a professora Mary, como comprova o extrato a seguir, confere uma importância 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**. Eu acredito, inclusive, que, a gente deveria de passar por reciclagens periódicas para melhorar esse aspecto* (Mary, entrevista, 2019, grifo meu).

Ademais, para além da associação entre formação continuada e docente bacharel, a professora Mary chama atenção para o que ela chama de “falha muito grande nas universidades”, por entender que seria função dessas instituições de ensino zelar pela formação dos seus profissionais docentes. Oportunamente, esclareço que essa

demanda será devidamente tratada na Categoria iii A inserção do docente na Universidade e o perfil do estudante.

A professora Sandra em seu relato, apresentado mais adiante, faz um desabafo. Importa aqui destacar o fato de que ela, aos sete anos de docência, reconhecer que ainda não possui formação para a docência, e que, inclusive, já solicitou apoio da Diretoria de Inovação e Metodologia de Ensino (Giz), contudo, parece não ter obtido sucesso, pois, confessa ao final que “apanha ainda muito”. Situação semelhante a da professora Sandra foi encontrada por Marques (2008), 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 a gente fazer isso, porque o quê que acontece, a gente passa por um concurso de escrita, aula e currículo. Então, acaba que o que te fez passar naquele concurso é a linha que você vai seguir. **Mas não tenho formação e gostaria de o apoio, talvez do Giz<sup>1</sup> aqui, já pedi esse apoio, e infelizmente eu apanho ainda muito** (Sandra, entrevista, 2019, grifo meu).*

Observo que a professora Sandra, além de concordar com a professora Mary que, “teoricamente”, papel da Universidade seria “exigir” que o docente, ao entrar na instituição se preocupasse com a sua formação, ela faz, em sua fala, uma alusão interessante à forma como são realizados os concursos públicos para docentes do Ensino Superior. Como tão bem se recorda a docente, os concursos costumam priorizar muito mais o currículo do que os conhecimentos pedagógicos, considerados fundamentais para que esse professor exerça sua prática com excelência.

Neste contexto, com o objetivo de ancorar o depoimento da professora Mary, esclareço que a Resolução Complementar que regulamenta a realização de Concursos Públicos para o Magistério Superior no âmbito da UFMG dispõe que o ingresso nos

---

<sup>1</sup> Giz - A Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino foi criada em 2008 a partir do Programa REUNI com o objetivo de aprimorar as práticas de ensino na graduação. As assessorias pedagógicas que a Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino oferece são voltadas para professores efetivos da UFMG, coordenações e colegiados de cursos de graduação e diretorias de unidades acadêmicas. O propósito das assessorias é oferecer apoio pedagógico para questões relacionadas aos cursos de graduação e às demais atividades relacionadas direta ou indiretamente à melhoria da graduação na UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/giz>>. Acesso em: 25 jan 2021.



cargos será mediante Concurso Público de Provas e Títulos. Entretanto, conforme consta da supracitada resolução, a prova de títulos é item obrigatório, seguido por duas outras provas, escolhidas pela comissão julgadora, entre prova escrita, prova didática, apresentação de seminário, arguição de memorial ou prova prática. Como experiência avalia-se o tempo efetivo de docência do candidato, sendo que os conhecimentos didáticos e pedagógicos não são oficialmente valorados e não constam do barema, onde está discriminada a pontuação para cada quesito.

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”.

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

Conforme anunciam as concepções que dão forma ao referencial teórico desta pesquisa, 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”.

Desse modo, busquei, na perspectiva dos sujeitos desta pesquisa, identificar, de que maneira os saberes disciplinares (relativo à disciplina que lecionam) e curriculares são percebidos e valorados. E por assim dizer, quais os tipos de saberes, na opinião dos nossos entrevistados, que são conjugados no exercício do seu ofício? Pedagógicos, disciplinares, curriculares, experienciais?

Em concordância com Pimenta e Almeida (2011), 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. São ferramentas novas, existem coisas muito novas hoje que estão sendo publicadas. [...] essas ferramentas ajudam na nossa formação. Então, primeiro, o professor tem que ter conhecimento suficiente daquilo que ele vai transmitir, junto do teórico, o prático. Eu acho o prático fundamental. Segundo, então estudar as ferramentas e o público, para que a gente consiga passar a informação e terceira, eu acho fundamental ter empatia com o público, entender psicologicamente, não precisa ser um psicólogo né, para compreender aquele seu público, não ser uma pessoa fria, saber que não são números, exatamente. (Beatriz, entrevista, 2019, grifo meu)*

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 meu).*

*[...] 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. [...] eu acho que o principal saber é o domínio do conteúdo, e de outros saberes que são parte dessa relação professor-aluno (Pedro, entrevista, 2019, grifo meu).*

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 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.

A imagem defendida pelos docentes, nestes extratos das entrevistas, é de uma formação que não cessa, de uma construção do conhecimento que é contínua, dinâmica. 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. Assim sendo, penso que é exatamente isso o que acontece com nossos sujeitos. Muito provavelmente, a constituição de sua identidade profissional docente é influenciada pela grande necessidade de se adaptar e de acompanhar a evolução dos saberes docentes.

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. Estas particularidades os identificam como profissionais que são, docentes do Ensino Superior, e os faz reconhecer que devem ter o cuidado de, em sua prática, se apoiar em ensinamentos resultantes das reflexões provocadas pelas ciências da educação.

### 4.1.3 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 estar apto 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 pregressas, 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).

#### 4.1.3.1 Saberes provenientes da experiência como estudantes

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.

*Eu acho que essa experiência como aluno, vem muito da visão que a gente tinha dos professores. Então, aquele professor que a gente achava, como se diz, menos assim, a gente tenta não repetir os passos dele. Aquele professor que a gente tinha mais admiração, que a gente tinha mais facilidade, a gente tenta repetir os passos dele. Então eu acho que como aluno ficou isso, a influência dos nossos professores (Mary, entrevista, 2019, grifo meu).*

*[...] 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 meu).*

*Mas, eu não posso deixar também de fazer justiça e agradecer e reconhecer a própria prática docente que eu tive de alguns professores que eu tive ao longo da pós-graduação (João, entrevista, 2019).*

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 meu).*

*Os docentes das instituições que eu estudei, aí sim, eles são a base para mim, àqueles que eu considero que foram fundamentais para formar a profissional que eu sou hoje. Então assim, eu tive um professor que, dentro da minha área que eu trabalho, que para mim é a minha base que eu usei quando eu trabalhei na indústria, e eu tento usar ele, como minha referência como professor. A forma que ele dá aula, que ele dava aula, que eu me apaixonei e aprendi muito com ele (Beatriz, entrevista, 2019, grifo meu).*

Estes primeiros trechos deste tópico parecem se referir a professores que tiveram na graduação, sendo que, pela forma de se expressarem, fica claro que eles “absorvem” a prática do “bom” professor e “repelem” às do “ruim”. Neste sentido, o que segundo Tardif (2012) podem ser chamados de saberes profissionais e experienciais, e, que, certamente, influenciaram na constituição da identidade profissional docente dos nossos sujeitos, foi o movimento de assimilar e replicar em suas práticas os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes destes professores.

A figura dos orientadores de iniciação científica, mestrado e doutorado, aparece, também, nas falas dos nossos sujeitos tanto como exemplo de profissional a ser seguido, quanto no incentivo ao exercício do magistério.

*A minha orientadora de mestrado e minha orientadora de iniciação científica, ela começou a me orientar na época da graduação na iniciação científica, ela me estimulava, **ela foi a principal pessoa que me estimulou a ser professora, até por causa da conduta dela** (Diana, entrevista, 2019, grifo meu).*

*[...] A pessoa que me influenciou, até na postura atual que eu tenho, foi por fim, meu orientador de doutorado (Sandra, entrevista, 2019, grifo meu).*

Além de mencionar seus orientadores, o professor Ruy e a professora Ana citaram em suas falas dois novos elementos, que certamente serão considerados como parte integrante de seus saberes experienciais, que são a monitoria e a interlocução entre professor e aluno.

*Também tem os orientadores, né! Na graduação, orientador de IC, orientador de mestrado, eles também influenciaram isso. **Na vida profissional, são os professores né, não tem jeito.** Apesar de eu não ter formação de licenciado, eu estive sempre envolvido com PMG (Programa de Monitoria de Graduação), foi por muito tempo bolsista de PMG, então fui despertando interesse (Ruy, entrevista, 2019, grifo meu).*

*E a minha coorientadora foi assim a pessoa luz na minha vida, que me ensinou, não só na matéria como docente, como excelente profissional, mas em questão de como lidar com essa situação, como ser humano. [...] Eu sempre tive um vínculo muito bom, enquanto aluna, com o professor. E eu sempre prezei muito a questão do diálogo na minha graduação. Sempre busquei, de maneira respeitosa, **conversar com professores,** [...] então essa interlocução do professor e aluno, ela era bem estreita. Acho **que isso me ajudou e eu tento fazer isso hoje com os meus alunos** (Ana, entrevista, 2019, grifo meu).*

Por conseguinte, ao trazer, na fala dos sujeitos desta pesquisa, 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.

#### 4.1.3.2 Saberes provenientes da experiência como docentes no Ensino Superior

O espaço educacional é marcado pela diversidade, pela variedade de conhecimentos e de múltiplas personalidades. Neste espaço 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.** Eu convivi, por exemplo, com o professor [...] ele tinha uma prática enorme. Então a gente visitava as fazendas e eu via como ele abordava, via a postura dele, então **essa troca com outros professores eu acho fundamental.** Ter contato com outros profissionais para me capacitar foi fundamental e é até hoje (Carlos, entrevista, 2019, grifo meu).*

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, mesmo sendo 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 concordância com o que Hall (2014) chama de processo identitário. Segundo Hall, tanto a identidade pessoal, quanto a cultural estão em constante transição, para ele, ninguém permanece de um único jeito durante toda a vida. Em sua opinião, as relações com outros provocam trocas que irão gerar mudanças no próprio indivíduo.

O professor João 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**. [...] eu falei que comecei, quase que autodidata 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**, educador, mais no início eu senti muito, só lá na frente foi que eu pude ver por conta própria, eu pude perceber e compreender e acredito que, **melhorar a minha atuação docente** (João, entrevista, 2019, grifo meu).*

Por sua vez, a professora Mary cita sua experiência com o uso da interdisciplinaridade, proveniente dos ensinamentos práticos, e o relaciona como um importante recurso que ela utiliza para amenizar o desinteresse e prender a atenção dos alunos.

*Então, tem a nossa parte também de **se desdobrar para fazer a aula ficar mais interessante e mais ainda porque eles têm um desinteresse muito grande**. Então, é procurar dar o máximo para que eles consigam né, **eu sempre tento fazer uma interdisciplinaridade, colocar outras disciplinas**, sempre quando eu vou fazer uma visita técnica eu sempre mostro para eles as várias disciplinas que estão envolvidas ali naquela atividade (Mary, entrevista, 2019, grifo meu).*

Embora já se considerasse com alguma experiência quando chegou ao ICA, a professora Ana reconhece ter aprendido muita coisa, inclusive, a perceber a realidade, ser talvez mais crítica e conhecer melhor os colegas. Lembra-se dos “aprendizados forçados” de quando começou na Universidade, da necessidade de priorizar o ensino e ainda ter que dar conta de fazer pesquisa e extensão, sem contar algumas atividades administrativas. Ana faz uma referência importante à questão do perfil e da aptidão, que nos reporta mais uma vez à perspectiva identitária defendida por Hall (2014), que cada um é um; que o sujeito vai construindo sua identidade, seu jeito de ser, a partir das suas experiências, daquilo que gosta e vai aprimorar, bem como, daquilo que gosta menos e não vai ser tão bom.

*Apesar de eu ter chegado aqui já com experiência docente, porque eu vim de transferência, os ambientes eram diferentes e ele (o professor...) **me ensinou muita coisa**. A gente, quando chega à universidade, a gente cai numa sinuca assim, um ponto é ensino, o outro é administração, o outro é extensão, o outro é*



*pesquisa. Eu já passei por todas as áreas. Eu acho assim, que de acordo com o perfil de cada um, a gente tem mais aptidão para uma área do que outras. O ensino, a gente tem que ter, afinal de contas a gente passou aqui para lecionar. Só que quando a gente entra, a gente é cobrado outras coisas também. No início da minha carreira, eu tive alguns aprendizados forçados assim, que eu achava que todo mundo, não é que todo mundo era bonzinho, mas que todos os docentes do curso no qual eu estava inserida, eles queriam o melhor para o curso, e, eu fui vendo que não era tão assim (Ana, entrevista, 2019, grifo meu).*

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. Essa afirmação se sustenta nas ideias de Pimenta e Anastasiou (2014) quando elucidam que:

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.79).

Dentro desta perspectiva, e tendo como referência a diversidade de informações provenientes das experiências vivenciadas e avigoradas infiro que os sujeitos desta investigação as consideram como parâmetros que servirão para orientar o trabalho docente, ao mesmo tempo em que podem ser assumidos como saberes apropriados a sua formação pessoal e profissional docente.

#### 4.1.3.3 Saberes provenientes da experiência com outras profissões

Outra ocorrência interessante é a relação que os docentes bacharéis mantêm com seus próprios saberes, relação que muitas vezes é amparada por conhecimentos que foram adquiridos em uma vivência profissional própria, antes de seu ingresso no magistério superior. A partir desta observação, é possível inferir que a junção dos saberes específicos da docência no Ensino Superior, também sobre influência dos “saberes práticos” originários da vivência em outras profissões, se revelam nos chamados saberes experienciais que são utilizados no cotidiano das salas de aula.

De acordo com os fragmentos destacados, os sujeitos desta investigação explicitaram a importância da experiência que eles adquiriram em empresas privadas, na indústria, e, até mesmo na prática da Extensão Universitária.

*[...] o professor tem que ter conhecimento suficiente daquilo que ele vai transmitir, **junto do teórico, o prático**. Eu acho o prático fundamental, não só de livros, eu acho. Eu vim da Indústria. Antes de vir aqui para a UFMG eu tenho mais tempo de indústria, do que como professor. Antes de terminar o doutorado eu já fui trabalhar na indústria. **Isso que eu leciono hoje não tem em livros**. Foi aquilo que eu vi e que eu aprendi na realidade, e, é uma ciência que está sempre mudando. Então eu acho que isso **torna a aula mais dinâmica**. (Beatriz, entrevista, 2019, grifo meu).*

*A **minha experiência como profissional**, [...], e atuando no campo aqui com a extensão, ela contribui muito para minha atuação como professor, porque eu tenho a possibilidade de estar me reciclando como profissional, tecnicamente, e **colocar situações reais para o aluno**. Ao ir para o campo com eles eu me capacito muito, e procuro sempre me atualizar muito na minha área profissional para **enriquecer as experiências didáticas dentro de sala de aula** (Carlos, entrevista, 2019, grifo meu).*

*[...] quando a gente fala de outros saberes, eu acho que a vivência profissional acaba ajudando um pouco, porque, **ao relatar experiências aí da vivência profissional na sala de aula**, eu acho que é o momento que uso para poder os fazer voltarem a prestar atenção, ou quando eles estão meio cansados, para chamar a atenção deles. Então, acaba que a vivência na profissão, ela auxilia nesse sentido (Ruy, entrevista, 2019, grifo meu).*

*Se eu preciso falar sobre [...] **eu não preciso dar exemplos de livros**. Eu tenho uma série de exemplos próprios que eu vivi, em diversos lugares. Eu busco trazer um pouco do que eu vi lá na prática, cotejado pelo que os estudos me possibilitaram de análise e é essa a ideia, de **fazer essa combinação entre teoria e prática**, é o que mais me inspira e me orienta na conduta em sala de aula. Eu tento buscar elementos da prática para poder ancorar a teoria e colocar a teoria a serviço da prática e não o contrário, **a prática é o mundo real sendo laboratório para testar as teorias** (Pedro, entrevista, 2019, grifo meu).*

Na opinião desses docentes, a possibilidade de utilizar de exemplos práticos, que são oriundos de suas experiências profissionais em áreas distintas à do ensino universitário, para “ancorar a teoria”, ajudam a “enriquecer as experiências didáticas”, que tem a potencialidade de “fazer voltarem a prestar a atenção” e, conseqüentemente, representam um importante recurso a ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem, já mencionado em outros momentos da entrevista.

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.

#### 4.1.3.4 Saberes pedagógicos provenientes dos saberes da experiência

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. 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, porque ainda está no meio termo. [...] 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 e, pelo menos, cada um tem, tem sua forma de dar aula, suas limitações, suas capacidades, mas pelo menos tentar, é, cada um tem as suas dificuldades, então a gente tem que tentar podar nossos problemas, compensando de outras formas (Carlos, entrevista, 2019, grifo meu).*

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 redor. 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.

O domínio/manejo de classe é um dos mais importantes saberes pedagógicos. “Ter autoridade dentro de sala de aula”, como bem destaca Carlos, é um saber que se não for construído e dominado pelo professor, inviabiliza o trabalho em sala de aula. Os extratos a seguir mostram, além desta habilidade, outras, como “conhecer os alunos”, “saber lidar com as diferenças”, planejar para tentar “cumprir um cronograma” e “despertar o interesse dos alunos”, que, na opinião dos sujeitos, aos poucos vão sendo aperfeiçoadas.

*Cada turma é um novo aprendizado [...] saber o nome de todos os alunos e conhecê-los e tentar aprender com eles. Nós estamos tendo oportunidade de ter alunos de locais diferentes, cada vez mais, e isso tem enriquecido muito a minha formação como profissional. 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**. E a partir de então, foi um semestre de treinamento, eu tentei várias técnicas. O aprender fazendo funcionou muito comigo (Carlos, entrevista, 2019, grifo meu).*

*Eu costumo fazer um cronograma de atividades no início das minhas disciplinas, que eu não coloco por dia. [...] **Eu não consigo, porque depende muito da resposta do aluno naquela aula**. Então, se eu coloco e não cumpro, eu acho pior. Então eu coloco por mês. Aquele mês eu vou lecionar isso, isso e isso para vocês. E aí eu consigo cumprir. Eu acho que a importância é gigantesca dessa questão desses saberes pedagógicos, para você passar para o aluno... O aluno ali na verdade, ele é seu orientando. Você é o orientador daquele aluno. A gente age assim também. Então, **se você deixa perder foco, de cumprir um cronograma, para aquele processo de ensino e aprendizagem do aluno eu acho que ele fica defasado, ele fica prejudicado** (Ana, entrevista, 2019, grifo meu).*

*Então eu tinha muito receio de ser desrespeitada em sala de aula [...] Então assim, **a turma era muito heterogênea**. E era assim, eu ia dar aula e em dez minutos metade terminava e os outros demoravam cinquenta minutos. **Isso é uma coisa que eu tenho tido dificuldades** (Sandra, entrevista, 2019, grifo meu).*

*[...] quando estão em sala de aula é uma dificuldade para você fazer com que eles se interessem. Então, tem a nossa parte também de se desdobrar para fazer a aula ficar mais interessante (Mary, entrevista 2019).*

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 meu).*

Em sua resposta, a professora Mary admite o quão importante é assumir o compromisso com a “transmissão” do saber, mas que é indispensável que o aluno seja um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento.

*Hoje, a gente tem que ensinar o aluno a aprender. Se você quer aprender, se você quiser, você aprende. Eu estou aqui para te mostrar o que existe, para encurtar o caminho para o seu aprendizado [...] (Mary, entrevista, 2019).*

Convém aqui reforçar o fato de que a aprendizagem não deve acontecer em uma via de mão única, como tão bem evidencia o relato do Professor Pedro. Ao utilizar o termo “processo ensino e aprendizagem”, ele sinaliza a relação existente entre professor e aluno. Um contexto em que ele assume a sua identidade de professor. Um professor que prioriza a construção conjunta do conhecimento, em detrimento daqueles que colocam o conteúdo, as disciplinas, as regras em evidência.

*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 meu).*

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. Destacada pelos sujeitos, esta prática mais uma vez me reporta à ideia mesmo da incompletude de Hall (2014), que pode muito bem ser aplicada à docência: estou sempre me formando, me tornando professor, nunca sou completo, sempre posso me qualificar mais, saber mais, ensinar melhor.

*Quando a gente usa uma **metodologia nova**, eu tenho visto que eles têm sido bastante solícitos e tem dado certo até agora. Tem hora que não dá certo não! **Tem hora que dá errado a metodologia**. **A gente muda, não a usa mais, e busca uma nova ferramenta**. [...] porque minhas disciplinas, elas não se*

*repetem. Ela não é igual ao semestre anterior, porque a gente evolui, tudo muda, não é igual (Beatriz, entrevista, 2019, grifo meu).*

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

*A gente precisa dessa base pedagógica, inclusive com essas novas tecnologias para auxiliar no ensino, na aprendizagem dos alunos, eu acredito que a gente precisa sim de algum tipo de suporte, de recurso. Já comentei com vários colegas a respeito disso, que 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 meu).*

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 meu).*

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, para refletir sobre as coisas que não deram certo, né, para refletir sobre as diferentes turmas e imagino essa vontade de aprender, [...] 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. [...] e no diálogo com outros professores, nessa abertura para dialogar, para expor situação com outros professores, sobretudo que tinham essa base, essa formação da licenciatura e da didática, poder superar esses desafios, mas não foi fácil no início, sinceramente, e, enfim, imagino que mais que aquelas atividades ou experiências que me ajudaram a ser professor, educador [...] autodidata, por conta própria, eu pude perceber e compreender e acredito que, melhorar a minha atuação docente* (João, entrevista, 2019, grifo meu).

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.

Oportunamente, recorro mais uma vez aos estudos de Tardif (2012), para dizer que os saberes que os professores se utilizam nas suas práticas cotidianas são plurais, originados de diversas fontes e em tempos distintos. Por ser deste importante pesquisador no campo dos saberes docentes os ensinamentos teóricos que ancoraram esta análise, e, partindo do princípio que a questão do saber representa um ponto forte da docência universitária, completo mencionando que:

Os professores em suas atividades profissionais se apoiam em diversas formas de saberes: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão, e, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos. (TARDIF, 2012, p.297)

Por conseguinte, considero, mediante a opinião da maioria dos nossos sujeitos, cujos relatos estão destacados neste tópico, que os saberes da experiência, e aqui incluo os saberes pedagógicos que são adquiridos pelos docentes bacharéis por meio do aprendizado cotidiano, esses saberes representam importante marcador identitário na constituição da identidade profissional docente. Ademais, remato, 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).

#### **4.2 Categoria ii: História de vida – infância e primeira fase escolar**

*Antes de ser profissional do magistério e lecionar uma determinada disciplina, o professor é uma pessoa que tem as marcas de sua história de vida e de sua experiência individual e coletiva.*  
(PIMENTA; LIMA, 2013, p. 146)

Realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa me permitiu, de acordo com Bogdan e Biklen (2013), “recolher” dados que ajudasse a identificar que aspectos da história de vida dos sujeitos investigados foram significativos para que viessem a se constituir um profissional do magistério superior. Neste contexto, detenho-me neste tópico, a analisar os movimentos socioculturais vivenciados dentro do contexto familiar e educativo, numa junção do individual e social, com o objetivo de me aproximar dos sentidos subjetivos, produzidos pelos professores ao longo de suas histórias e de seu percurso formativo e profissional.

Importante aqui informar que os relatos da história de vida dos sujeitos referentes às experiências vivenciadas desde o seu ingresso na graduação, passando pela pós-graduação e algum tipo de formação continuada até as experiências profissionais



anteriores ao magistério, suas narrativas e as repercussões dessas sobre sua prática docente, foram contempladas na Categoria i - Saberes. O entendimento de Tardif (2012, p.19), de que “o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, como foi dito anteriormente, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”, explica o porquê desta contextualização no tópico Saberes.

Por conseguinte, compreender como a concepção de indivíduo interfere no processo de constituição da identidade profissional docente não é uma tarefa fácil, até porque, a própria definição de identidade não é tão simples. O que fala e pensa o professor sobre sua história de vida, sobre as influências sociais das relações de que fez e faz parte, dos valores e modos de vir a ser, sobretudo, no que diz respeito à constituição de sua identidade, emite ecos na sua vida profissional. Neste contexto, retomo, mais uma vez, à perspectiva teórica defendida Hall (2014) e adotada nesta pesquisa, de que a identidade não é concebida sob a égide da natureza, nem tampouco como algo estanque e definitivo, ela é sempre um processo. Nos sujeitos contemporâneos, inclusive, é experimentada a partir de sua fragmentação e descentramento.

É possível observar nos extratos a seguir, que, em sintonia com suas histórias de vidas, os professores trazem à tona lembranças que se mantiveram significativas em sua memória, lembranças que exercem algum grau de influência sobre o profissional docente que são hoje.

O professor Carlos faz referência aos “*excelentes*” professores que teve durante a primeira etapa da sua vida estudantil. Faz questão de mencionar o fato de ter estudado em “escolas públicas”, como que orgulhoso deste detalhe, e, soma-se a isso, o reconhecimento de ter tido “*exemplos fantásticos*” que o influenciaram ao longo da vida. Relata que, desde pequeno acompanhava uma prima professora que lecionava para uma classe multisseriada. Muito utilizada nas escolas rurais, classe multisseriada é um tipo de organização escolar, onde o professor trabalha, simultaneamente, com várias séries em uma mesma sala de aula, tendo que atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes. Este trabalho, realizado pela prima, suscitou em Carlos respeito e fascínio pela docência, sentimentos que parecem seguir sendo fonte de inspiração para a sua identidade profissional.

*Com relação às pessoas que influenciaram a minha escolha, os meus professores da escola básica. Eu tive excelentes professores estudando em*

*escolas públicas em Pará de Minas, desde a minha professora que me alfabetizou, eu tenho exemplos fantásticos de dedicação, de caráter, na minha formação e que me influenciaram sim ao longo dos anos. **E familiar**, eu tinha uma prima, eu me lembro, desde pequeno, eu acompanhando ela em uma escola rural, ela trabalhava com multiclases. Então tinha várias séries e ela contava para mim como era e eu fiquei fascinado com a disposição dela de dar aula para alunos de classes diferentes. Esse foi um marco assim que me despertou para admirar a profissão de professor. [...] eu iniciei a docência quando eu terminei o segundo grau, fui dar aula de ciências básicas para os alunos. Essa foi a minha primeira experiência. Justamente na escola onde eu tinha formado. A professora me convidou e foi uma alegria muito grande (Carlos, entrevista, 2019, grifo meu).*

Esta primeira fase do ensino fundamental e básico, aqui referida, ela é importante porque, ao fazer parte do processo educacional dos sujeitos da pesquisa, revela memórias de experiências vivenciadas nesta fase da história de vida que influenciaram o movimento de constituição da identidade destes sujeitos.

O professor João, por sua vez, em sua fala, demonstra um sentimento de orgulho por pertencer a uma estrutura familiar tradicional, mãe professora e pai comerciante, ambos “preocupados” com a educação dos filhos. João descreve sua casa como um ambiente favorável à construção do conhecimento, e, deixa transparecer que este contato inicial com os livros, muito provavelmente, despertou nele o “gosto pelos estudos”, e mais, admite que este contato possa representar um primeiro movimento em direção à profissão docente.

*Em minhas origens, a minha mãe foi professora e sempre preocupou com a nossa educação, assim como também meu pai, que não foi professor, trabalhava no comércio, mas, sempre também se preocupou. De modo que, o ambiente em casa, de pequeno, era cercado de livros, de preocupação com a arte, com a cultura, e isso também, né, repensando a trajetória, a vida, né, a minha história, acredito que tenha contribuído, né, que seria a semente, seria o início então desse gosto pelos estudos e de perceber a possibilidade de trabalhar com outras pessoas. [...] Mais, depois de passar pela trajetória do estágio, indústria, de trabalhar em empresa de [...], eu percebi que ainda não era esse caminho, aquilo que eu gostaria de dedicar a minha vida (João, entrevista, 2019, grifo meu).*

Semelhante ao professor João, a professora Ana se descreve como sendo de uma “família de educadores”, mãe e tias. Entretanto, ainda que ela sugira, que sua vida escolar foi favorecida e norteadada pela sua proximidade com professoras e pedagogas, admite que, inicialmente, seu sonho não era a docência e sim, trabalhar na indústria. Em

sua fala, a professora deixa transparecer que, “mais tarde”, sua origem familiar viria a ser um marcador influente na constituição da sua identidade profissional docente.

***Eu venho de uma família de educadores. Eu sou ligada mais a família da minha mãe, e na família da minha mãe, todos eles, os irmãos da minha mãe são educadores, são pedagogos. A minha mãe é pedagoga, hoje ela trabalha em uma escola estadual. A minha tia foi professora do primário. A minha outra tia, irmã da minha mãe, é professora universitária. Então, eu já tinha, eu sempre tive, na verdade, essa proximidade com professores, com a parte de ensino, né. E isso até me facilitou na época do ensino fundamental e ensino médio, o fato de eu ter essa proximidade, de saber como estudar, delas me auxiliarem nesse aspecto. E aí, quando eu entrei na graduação, apesar de não escolher a área da educação, eu escolhi a área da engenharia. [...] Meu sonho era trabalhar na indústria. A partir do momento que eu fiz alguns estágios, eu vi que eu não queria indústria*** (Ana, entrevista, 2019, grifo meu).

O professor Olavo em sua fala faz referência a uma forma de influência familiar que é diferente da maioria dos seus colegas. Enquanto, nos extratos acima é revelada a influência causada pela existência de membros da família que atuam na área da educação, ao narrar algumas passagens da sua infância, Olavo parece insinuar que seu pai, o “incitava” a “ensinar” algo às irmãs, utilizando como moeda de troca a realização de um desejo, como por exemplo, ganhar uma bicicleta nova. O professor então demonstra, que esta prática de ensinar alguma coisa, ou mesmo, dar aula particular para a irmã mais nova, figurou para ele, como sendo um estímulo em direção à escolha da docência como profissão. Segundo ele, pode também ter influenciado esta escolha o fato de que, quando criança, ele sempre gostou “muito de “aparecer” de “falar”, [...] eu queria ler sempre”, caracterizando uma aptidão para a comunicação oral, que viria a ser útil no cotidiano de sala de aula.

*Eu lembro que o meu pai, ele sempre, eh, sempre para dar alguma coisa para a gente, ele exigia algo em troca. Então, eu queria uma bicicleta nova e o meu pai chegou e falou que ele me daria, se eu ensinasse a minha irmã a andar, [...] e eu me vi naquela situação de ensinar a minha irmã a andar e eu não tinha lido nenhum protocolo de como ensinar alguém a andar, e fui na tentativa e erro. Então assim, desde a minha mais tenra idade, eu não lembro de ter pensado em ser outra coisa, a não ser professor, porque eu achava que eu tinha nascido para ser professor, [...] acabei vindo com esse pensamento de ser professor desde seis, sete anos. E eu lembro que sempre gostei muito de “aparecer” de “falar”, [...] eu queria ler sempre. Eu sempre dei aula particular para minha irmã mais nova. E, o desempenho da minha irmã melhorava a ponto de pais das colegas dela me chamarem também para dar aula particular para as amigas dela. Então eu passei o ensino fundamental dando aula particular de português, de matemática, para minha irmã e para os amigos, colegas da sala dela* (Olavo, entrevista, 2019, grifo meu).

Diferentemente de Olavo, Ana, João e Carlos, que parecem concordar que tiveram a constituição da sua identidade profissional docente influenciada de maneira “positiva” pelas suas histórias de vida familiar e escolar, Mary, Diana e Beatriz assumem, por meio de posturas e opiniões distintas, que, nesta fase da vida, a docência não era nem cogitada por elas como carreira profissional.

A professora Diana afirma em sua fala, que, naquela época não passava pela sua cabeça ser professora, inclusive, admite ter sido uma menina tímida, um adjetivo que não “combina” muito bem com a profissão docente. Contudo, ainda assim, foi “estimulada” pela sua mãe, em virtude da sua condição de filha mais velha, a “*ser uma espécie de professora particular dos meus irmãos mais novos*”. Tomar conta dos mais novos, e isso incluía “ensinar” tarefas e outras coisas mais, era uma prática bastante comum nas famílias tradicionais. Dessa forma, ainda que esta seja uma lembrança que a mesma parece considerar significativa, não fica claro na fala da professora que ela associa este fato a sua profissão docente.

*[...] na verdade eu não pensava em ser professora não. Pensei em várias profissões, mas professora não era uma profissão que me vinha à cabeça não. Até por causa da timidez, eu nunca me imaginei como professora. Mas eu acho que, em parte, **minha mãe estimulava**, não que ela quisesse que eu me tornasse professora, mas como eu sou a filha mais velha, ela me incentivava a ser uma espécie de professora particular dos meus irmãos mais novos* (Diana, entrevista, 2019, grifo meu).

Num relato interessante, a professora Mary é incisiva ao afirmar que “*não queria ser professora*”. Recorda, com certo pesar de que, na época em que deveria cursar o ensino médio, na sua cidade de origem só possuía o magistério como opção de estudo. Em seu dizer, ela é de uma pequena cidade do interior, “*onde o máximo que as mulheres conseguiam era serem professoras lá do ensino fundamental e médio*”. Esta fala da professora se aproxima do olhar de Hall (2014), quando, em seus estudos culturais discorre sobre a identidade. Para Hall, o “pertencimento” a determinados marcadores sociais como classe, gênero, origem, dentre outros, exerce grande influência sobre a identidade profissional.

*Meu ingresso na docência se deu bem tarde, inclusive, quando eu ainda cursava o segundo grau, a minha cidade só tinha o curso de magistério, e **eu não queria ser professora**. Então eu fui fazer o antigo científico [...] gostei, fiz a faculdade, passei muito tempo longe. Quinze anos depois, eu já não estava muito satisfeita com a minha vida profissional, e **eu tive uma oportunidade de dar aula em uma***

*escola particular que abriu em minha cidade. E aí naquele um ano que eu fiquei, eu gostei de ser professora. [...] Em relação às pessoas que marcaram, meu pai marcou muito a minha vida profissional em tudo, porque ele sempre foi grande admirador. Eu sempre fui muito estudiosa, sempre fui muito dedicada. Sempre gostei muito de estudar, sempre tive boas notas, nunca tive problema na escola. E tanto o meu pai, quanto a minha mãe sempre me deram muita força. Eu sou de uma cidade muito pequena, onde o máximo que as mulheres conseguiam era ser professoras lá do ensino fundamental e médio, e eu não queria aquilo. A minha irmã, ela também ajudou muito nisso, ela é pedagoga, tinha que dar aula na roça, tinha que morar na fazenda. Então eu não queria isso. Eu acho que essa experiência como aluno, vem muito da visão que a gente tinha dos professores. Eu fui fazer engenharia para não ser professora, porque a visão que eu tinha de professora era daquele professor de ensino fundamental, com aquelas dificuldades lá com a criançada (Mary, entrevista, 2019, grifo meu).*

Por não desejar ser professora, a saída encontrada por Mary foi mudar-se de cidade e cursar engenharia. E aqui a presença forte dos marcadores sociais influenciando uma identidade futura, sair da “cidade muito pequena” e escolher uma profissão, “fui fazer engenharia”, que até então, era uma profissão mais comum para homens. No entanto, mais tarde, a insatisfação com aquela profissão escolhida, vai ser suprida justamente pela oportunidade de “ser professora” em “sua cidade”. E aí, os marcadores sociais vão mais uma vez aparecer e dar o tom a sua “nova” identidade profissional, que é ser docente.

A seguir, ainda que se trate de um contexto temporal diferente do que foi proposto neste tópico, entendi ser importante trazer para este ponto da análise a fala da professora Beatriz, que se refere a fatos da sua história de vida após ter concluído a graduação e a pós-graduação. Segundo a professora, tornar-se mãe e sentir necessidade de permanecer mais tempo com o filho foram fatores determinantes para que ela, mesmo admitindo que “em nenhum momento eu quis ser professor na minha vida”, tenha buscado a docência como escolha profissional. Ou seja, procurando satisfazer os anseios em relação a sua qualidade de vida e da sua família e à estabilidade profissional, a professora largou a sua carreira na indústria e foi fazer um concurso público.

*Eu, em nenhum momento eu quis ser professora na minha vida. Em nenhum momento. Eu vim da Indústria. Antes de vir aqui para a UFMG eu tenho mais tempo de indústria do que como professor. [...] Então, sendo bem sincera, se eu não quisesse ter uma mudança da minha qualidade de vida em relação à família, com o nascimento do meu filho, talvez eu não estivesse aqui. Para que eu pudesse ter esse convívio com ele, eu optei por largar essa minha carreira e fazer um concurso público, onde eu pudesse ter estabilidade e ter mais tempo*

*com ele. [...] Não foi, tipo, eu nunca fiz mestrado e doutorado querendo ser professora, eu nunca quis ser professora, e se você me perguntar se hoje eu gosto de ser professora, a única parte da universidade que eu gosto é de dar aula para os meus alunos* (Beatriz, entrevista, 2019, grifo meu).

E aí é possível observar a presença de marcadores sociais, marcadores que ajudam a determinar a atual identidade profissional da Beatriz e que são tão caros para o Hall (2014). Mulher, mãe, emprego público, estabilidade, são exemplos destes. No entanto, embora a escolha da docência não tenha sido fruto de uma predileção, e sim, da necessidade, a Beatriz continua na docência, e, mesmo sugerindo que algumas coisas na Universidade não lhe agradam e não declarando abertamente que gosta de ser professora, ela admite, de maneira muito emblemática que “*a única parte da universidade que eu gosto é de dar aula para os meus alunos*”. Nesta frase a Beatriz assume, ainda que discretamente, sua identidade com o ser e fazer docente. Assim, contribuir com a formação dos seus alunos, a quem se refere de forma quase carinhosa, “*trocando*” experiências e conhecimentos, é algo que faz bem à professora, infiro.

Por conseguinte, fica claro nestes extratos que o processo de constituição da identidade profissional docente dos nossos sujeitos sofre influência também de fatos de suas histórias de vida, que são materializados em memórias da infância e das primeiras fases da formação escolar. Neste contexto, cito Tomaz Tadeu da Silva (2014) que diz que “*a identidade não é uma essência; não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente [...] A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representação*” (SILVA, 2014, p. 96-97).

### **4.3 Categoria iii: A inserção do docente na Universidade e o perfil do estudante**

A fase inicial da carreira docente configura-se, de acordo com Marcelo (2009), como um período complexo, caracterizado por inúmeras aprendizagens e grandes descobertas, mas, também, por incertezas e desafios que são necessários ao exercício da docência e que, por isso, precisam ser vencidos a cada dia. Visto por outro ângulo, esta fase se configura como um novo contexto escolar, marcado pela transição da condição de aluno ao posto de professor.

Sobre o ingresso na profissão docente, a pesquisa realizada por Mirisola (2012) comprova que no Brasil não existe uma tradição de programas ou ações voltadas para o acolhimento e a formação continuada dos professores que iniciam sua profissão nas Universidades. Contudo, apesar de não tão significativas, são percebidas iniciativas isoladas promovidas por grupos colaborativos, ou mesmo, ações institucionalizadas de acompanhamento e/ou avaliação, como o estágio probatório, por exemplo.

Com os sujeitos desta pesquisa não foi diferente. Ao responderem sobre como foram recebidos por ocasião da sua posse como docente e que ações a Universidade tem realizado visando à qualificação dos seus docentes, principalmente, daqueles que originalmente são bacharéis, a maioria respondeu que, de forma geral, foram muito bem recebidos, principalmente, pelos colegas. Porém, em seus relatos, esta mesma maioria revelou, por ocasião do seu ingresso, não ter recebido nenhuma, ou, quase nenhuma orientação e/ou treinamento específico com relação ao desenvolvimento das suas atividades docentes.

Esta situação é agravada pela própria condição do ICA, local onde a pesquisa foi realizada. Uma Unidade Acadêmica distante aproximadamente 420 km da administração central da Universidade (Reitoria, Pró-Reitorias e Órgãos Complementares), onde existe uma equipe de assistência pedagógica, e, onde acontecem, com certa frequência, programas e eventos que contemplam a formação e constituição da identidade profissional docente.

Nesta perspectiva, a professora Ana começa realizando uma avaliação positiva em sua fala, porém, quando chega à parte em que precisa falar sobre o desenvolvimento do trabalho docente, ela se manifesta de forma nada animadora, “*a gente cai realmente de paraquedas*”. Segundo a professora, foi preciso aprender algumas coisas “*na marra*”. Sugere não ter recebido nenhum treinamento, e, que deseja, “*do fundo do coração*”, que seja oferecido um curso de qualificação, do qual pretende participar.

*Bom, em relação ao Instituto, eu não tenho o que reclamar, eu fui recebida muito bem. Enquanto colegas mesmo, eu fui conhecendo aos poucos. Enquanto Universidade, eu não tenho o que reclamar. Em relação ao desenvolvimento do trabalho docente, a gente cai realmente de paraquedas. O respaldo institucional, se ele não é mínimo, ele para mim é nada. Fui aprendendo perguntando onde eram as salas de aula, enfim, ninguém me falou nada. O minha UFMG foi na marra. A gente não passou por nenhum treinamento, então eu não tive, mas eu não sei se é um problema local, eu acho que já é um problema mesmo universal. Em relação à qualificação dos docentes, eu acho que aqui está muito aquém do que poderia ser. Eu acho que também não*

*adianta ter um curso de qualificação e os professores não participarem, mas eu espero, do fundo do coração, que tenha e que tenha uma participação em massa também* (Ana, entrevista, 2019, grifo meu).

Com o professor João, não foi muito diferente. Todavia, quando “entrou”, existia no ICA o Giz, que era uma extensão de um programa de assistência pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação, do qual ele logo começou a participar. Além do Giz, ele concorda com a professora Ana que não houve, em seus 14 anos de ICA, nenhuma outra ação institucional direcionada a qualificação para a atividade docente.

*Bom, eu fui muito bem recebido, eu me senti muito bem recebido pelos colegas. Quando eu entrei aqui na UFMG, havia um Programa chamado GIZ que foi interessante, que foi importante para essa reflexão e essa formação continuada. A participação era por adesão, não era algo imposto, não era uma exigência ao chegar o professor ter que fazer, era livre. Como eu sempre me interessei, eu busquei imediatamente participar aí do Giz. Não houve nada institucional, além disso, do Giz, e nem algo referente a espaços, fóruns ou jornadas pedagógicas ou outras coisas do tipo. O que eu percebi foi uma autonomia, que foi dada, uma liberdade para atuar, mas sabendo da responsabilidade e de contas a prestar contas por meio dos relatórios. Para além de prestar conta, eu trabalho muito a partir do meu compromisso pessoal e da minha consciência. Mas ainda, mesmo assim, não há uma discussão, ou uma oportunidade para refletir sobre a docência, sobre aspectos metodológicos nesse sentido aí, para além da relação ensino-aprendizagem, mas o “como” ensinar, os aspectos mais pedagógicos, educativos, enfim* (João, entrevista, 2019, grifo meu).

O professor Olavo também foi bem recebido pelos colegas. Observa, de forma mais específica, que não recebeu treinamento para preencher os relatórios de avaliação docente, e mantém a mesma opinião dos colegas quanto à inexistência, na unidade, de ações voltadas para a qualificação docente. Menciona os recursos existentes na UFMG, lembrando que são oferecidos no *Campus Pampulha*, em Belo Horizonte.

*Fui recebido maravilhosamente bem por alguns colegas e eu não tenho dificuldade de me adaptar aos lugares, às pessoas. Nunca tive esse problema, nunca tive. [...] eu acho que na época faltou um treinamento maior em relação ao INA, o quê que eu precisava fazer. Então, se você me pergunta que ações a minha instituição têm realizado em relação à qualificação de seus docentes, eu não vejo hoje nenhuma. Da instituição UFMG, eu vejo o Giz. A gente tem uma revista de Docência no Ensino Superior, tem trabalhos lá* (Olavo, entrevista, 2019, grifo meu).

Embora, por ocasião da sua posse já houvesse a figura do “tutor”, a professora Diana se recorda que foi preciso “*tirar dúvidas com os colegas que estavam há mais tempo aqui*”. Ressalta a barreira da distância entre o ICA e o *Campus Pampulha*,



distância que “limita” a participação em muitas ações voltadas para a qualificação docente, ao mesmo tempo em que demonstra o seu desejo de que algumas dessas ações fossem realizadas nesta unidade.

*Em relação a minha recepção aqui na UFMG, eu fui bem recebida. Eu nem sabia que eu tinha uma espécie de supervisor (que é o tutor, né?), sim, eu não sabia. Tanto é que as várias dúvidas que eu tinha, com várias coisas, seja usando o sistema, seja como entrar em contato com alunos, etc., como usar o moodle, eu fui procurando tirar dúvidas com os colegas que estavam há mais tempo aqui. Então eu acho que tem muita oportunidade, mas está lá em Belo Horizonte. Aqui a gente fica meio que limitado por causa da distância, porque, às vezes têm alguns cursos, alguns encontros, algumas coisas interessantes quando a gente abre o e-mail e chama atenção o título e quando a gente olha, é em Belo Horizonte. Eu gostaria que tivesse mais ações voltadas para a qualificação do docente, sim, aqui no Campus. Eu não sei se é às vezes falha nossa também, que a gente só reclama e não demanda, não sei se falta isso também, porque já teve colega que falaram assim, não vem por que a gente não demanda. Talvez seja um erro nosso também de não formalizar essa demanda (Diana, entrevista, 2019, grifo meu).*

A professora Mary declara gostar da convivência com os colegas de trabalho e da instituição, na qual foi muito bem recebida e se sente integrada. Tem a mesma percepção da professora Diana quanto à distância do *Campus* Montes Claros em relação ao *Campus* Pampulha, assim como, às ações que lá são oferecidas. No entanto, a professora vai além, recorda que ela e muitos outros colegas são bacharéis e sugere que seria importante existir a figura de um “*supervisor*”, a quem fosse possível recorrer, quando necessário.

*Eu fui recebida muito bem quando eu cheguei. Eu me sinto sim integrada a esse espaço. Gosto de estar aqui, gosto da convivência com meus colegas de trabalho. Quanto ao respaldo para o desenvolvimento do trabalho docente, eu acho que aqui não existe nenhum. Inclusive, eu me lembro de ter recebido e-mail convidando para aquele programa de formação que tem em Belo Horizonte. Então eu fiquei muito interessada em fazer, eu me inscrevi inclusive, porque eu achei que fosse a distância, mas aí depois que eles marcaram a data, tinha que estar lá em Belo Horizonte. Eu conversei para saber se a gente podia fazer daqui, mas não deu certo e eu não fiz. A gente não tem esse desenvolvimento do trabalho docente. [...] A gente tem autonomia em sala de aula, mas eu acho que falta um pouco, a gente tem autonomia, mas a gente não tem um supervisor, a quem recorrer, a quem perguntar. Eu acho que deveria ter um supervisor pedagógico, principalmente por sermos bacharéis (Mary, entrevista, 2019, grifo meu).*

A importância do Giz, enquanto esteve presente na unidade, também foi ressaltada pelos professores Carlos e Beatriz, que, com entusiasmo, se referem ao

programa como tendo sido “*muito bom*” e “*uma troca de conhecimento muito importante*”. Os professores atribuem ao suporte pedagógico fornecido pelo Giz o aprendizado de novas ferramentas e a possibilidade de aprimorar e buscar novos métodos e alternativas de ensino. O professor Carlos menciona que sente falta de encontros “*menos técnicos*”, onde fosse possível haver uma troca de experiências vivenciadas em sala de aula e falar mais de assuntos relacionados à prática docente.

*Teve uma experiência que acho interessante que é quando tinha o Giz aqui. Então, eu tive contato direto com o [...] que era pedagogo, responsável naquela época, e foi uma troca de conhecimento muito importante; ter um contato e me aprimorar, me abrir para novos métodos, novas alternativas e ferramentas para o aprendizado. Então, esse compartilhamento com a área pedagógica, eu achei fundamental, mas ela interrompeu. [...] Aqui a gente não tem essa oportunidade de trocar experiências didáticas com os professores. Nós encontramos rapidamente em reuniões para discutir aspectos técnicos, uma elaboração de uma norma, mas essa vivência didática, essas experiências, aqui a gente não está tendo oportunidade de fazer isso. Mas eu penso que a instituição deveria promover mais trocas. Depois do Reuni a gente não teve essas ações aqui, não teve uma continuidade. Isso com certeza me enriqueceu muito. E com relação a alguma ação por parte da instituição, hoje não tem e eu acho muito importante ter* (Carlos, entrevista, 2019, grifo meu).

*A única ação que teve foi essa que eu fiz, aí do Giz. Eu achei essa ação importante, porque era uma plataforma online. Para mim foi excelente! O que eu tenho de ferramenta que eu usei nova, eu aprendi lá. Foi muito bom. Esse momento foi muito bom!* (Beatriz, entrevista, 2019, grifo meu).

Muito bem lembrado por Ana e João é o fato de que a docência universitária é composta também por diversas outras atividades, além daquelas inerentes à sala de aula propriamente dita. Neste sentido, os professores reconhecem que é preciso que sejam capazes de organizar o seu tempo entre o planejar e desenvolver as atividades didáticas e de conteúdo e as demais atividades relacionadas à pesquisa, à extensão e de gestão, ou seja, ao espaço acadêmico como um todo.

*A gente, quando chega à universidade, a gente cai numa sinuca assim, um ponto é ensino, o outro é administração, o outro é extensão, o outro é pesquisa. Sem falar que é cobrado da gente fazer outras coisas também, que de acordo com o perfil de cada um, a gente tem mais aptidão para uma área do que outras* (Ana, entrevista, 2019, grifo meu).

*A prática docente na universidade, ela tem as suas exigências exatamente por essas outras dimensões que temos que dar conta. É como se fosse uma vocação, ou uma adaptação, ou uma afinidade, como realizar outras atividades para além da sala de aula. Então como ensino, extensão, as atividades de gestão, e*

*participar desse universo acadêmico, com outras atividades como orientação, orientação de trabalhos de pesquisa* (João, entrevista, 2019, grifo meu).

Semelhante aos nossos achados, Maria (2016), na pesquisa intitulada “Inserção na carreira docente: do probatório ao desenvolvimento profissional”, constata, o quão relevante é para a adaptação dos docentes ingressantes que eles sejam bem recebidos, acolhidos e orientados em seu novo contexto profissional. Este resultado corrobora com a fala dos sujeitos desta pesquisa, que dão mostra da satisfação de terem sido bem recebidos pelos colegas, ao mesmo tempo em que demonstram certa “*decepção*” pela ausência de orientações específicas para o exercício docente por parte da instituição.

Embora não sejam unânimes em suas opiniões quanto ao perfil dos estudantes que hoje “chegam” às universidades, especificamente os do ICA, existe, entre os professores uma concordância em relação à maioria das características apontadas por eles. É o caso dos professores Olavo, Diana, Ruy e Mary, que, de forma semelhante, descrevem esses estudantes quanto à origem, à formação escolar nas séries anteriores à graduação e ao perfil psicológico e comportamental.

*O retrato do meu aluno hoje é um estudante do Norte de Minas, de baixo poder aquisitivo, da Zona Rural, quer, **ele tem deficiência de ensino básico**, muitas vezes, que não sabe nem mesmo o que ele está fazendo aqui. Ele escolheu um curso de engenharia e não sabe o que é engenharia* (Olavo, entrevista, 2019, grifo meu).

*Em relação aos alunos, eu percebo que, muitos desses alunos **eles são oriundos de escolas públicas**, que é um pouco diferente da época da minha graduação, que a gente percebia que os discentes eram outros, tinham outra mentalidade, outras perspectivas. Percebo que parte desses alunos, **eles têm uma baixa autoestima, que se reflete até na hora que a gente pergunta a eles quanto às perspectivas em relação ao futuro, muitos deles não sabem o que responder**. Eu acho que falta um suporte também da Universidade nesse sentido. Da UFMG nos dar um suporte para lidar com esses alunos, como que a gente pode ajudar a identificar esses alunos, como que, a gente não é psicóloga, mas como que a gente pode conversar, encaminhar, para não chegar numa situação mais extrema* (Diana, entrevista, 2019, grifo meu).

*Eu acho que nossos alunos, eles têm um perfil assim, de talvez **uma condição muito carente**. Isso atrapalha um pouco o rendimento, o desenvolvimento deles aqui. A gente tem evasão alta* (Ruy, entrevista, 2019, grifo meu).

*Os nossos alunos, eles são, a maioria, **são muito carentes**. Necessitam de **auxílio**. Mas eles não são carentes apenas financeiramente, eles são carentes de família, aquela carência afetiva mesmo. [...] esses alunos são jovens, tem muitos deles que trabalham* (Mary, entrevista, 2019, grifo meu).

Os professores Carlos, Pedro e João percebem os estudantes de maneira mais humanística. Mencionaram que, apesar das suas dificuldades, os estudantes se mostram interessados em adquirir conhecimentos que os propiciem uma realização pessoal e profissional. Os professores acrescentam o valor da “bagagem” que estes estudantes trazem para a sala de aula, além, é claro, de se referirem à contribuição destes para a constituição da identidade profissional docente.

*Eu gosto de pensar sempre nesses alunos que se tornam, não só profissional, se tornam pessoas e [...] mesmo nas suas dificuldades, tentar trabalhar em conjunto... Porque, sozinho, eu penso que é muito difícil o aprendizado, a manutenção dele. Eu acho muito importante que esse aluno seja formado em grupo, aqui no ICA, eu penso que a gente tem um espaço educativo muito saudável. Vêm alunos diferentes, a gente sabe lidar com eles. O aluno não é um número, que ele recebe aqui na universidade. Ele tem uma história, ele tem uma bagagem e a gente tem que conhecer essa bagagem. Não pode ficar só arquivada lá, um aluno com número de matrícula tal (Carlos, entrevista, 2019, grifo meu).*

*O estudante, ele é plural. Nós temos aqueles estudantes que terminaram o ensino médio e já vieram, têm aqueles que vieram das cidades do entorno, com dificuldades muito grandes, às vezes financeiras, mas, principalmente do ponto de vista da formação no interior. Muita dificuldade, mas também com uma vontade muito grande de chegar. Têm aquelas pessoas que ficaram muito tempo afastadas, já empregadas aí, voltando a estudar, com uma grande experiência, pessoas que ajudam demais na sala, porque quando eu vou buscar exemplo, tem sempre aquelas que dão exemplos que são mais interessantes, conseguem fazer as associações (Pedro, entrevista, 2019, grifo meu).*

*Os estudantes, os discentes, aqueles com quem trabalho, como eu falei, primeiro, percebendo-os como seres humanos e com diversas intenções, ou diversos processos históricos e nas suas diferenças, sociais, culturais, políticas, mas, eu me sinto e eles ajudam e muito, a constituir a minha identidade, que, sem essa relação com o estudante, a meu ver, não haveria o professor (João, entrevista, 2019, grifo meu).*

O perfil do estudante, suas particularidades, comportamentos, formas de se integrar ao processo de ensino e aprendizagem e sua relação com os professores serão preponderantes na definição das características do espaço educativo em questão. Por outro lado, as competências, habilidades e conhecimentos que são mobilizados no exercício da docência, contribuem para que os professores se identifiquem com a docência universitária e têm sua importância demonstradas nos extratos a seguir.

*Plenamente! Eu me sinto realizado. Alegro-me muito esse contato com as pessoas, essa possibilidade, isso é um privilégio eu poder me dedicar a leitura, eu poder me dedicar ao estudo, eu ter contato com pessoas de todo tipo, com pessoas muito bacana que me inspiram, com quem eu possa ter trocas, que eu sinto que são de alto nível. Eu fui muito bem acolhido* (Pedro, entrevista, 2019, grifo meu).

*Eu me sinto aqui falando, com um orgulho imenso de ser professora universitária. Com uma responsabilidade imensa. Eu me vejo em um papel muito sério, de ser exemplo. Eu me sinto muito feliz de estar onde eu estou hoje* (Ana, entrevista, 2019, grifo meu).

*Eu agradeço a Deus todo dia por ser professor, por ser professor em uma faculdade que é uma das melhores do país, que nos dá oportunidade de trabalhar, nos dá liberdade, com responsabilidade. Sinto-me completamente realizado como profissional* (Carlos, entrevista, 2019, grifo meu).

Por último, é possível observar que, a medida que reconhecem a importância do papel do professor no contexto socioeducativo, Pedro, Ana e Carlos se mostram com uma autoestima elevada e realizados profissionalmente. Com relação aos estudantes, assim como muitas vezes são os causadores de desafios, e, até de “entraves” no ambiente das salas de aula, eles são sujeitos centrais no processo de construção do seu conhecimento. Compartilhar ideias e opiniões, aprender, ensinar, dentre muitas outras, são ações que, se realizadas em um ambiente de colaboração entre estudantes e professores, ajudam a vencer obstáculos, tomar gosto pela profissão e por que não, auxiliam a constituição da identidade profissional docente, infiro.

#### **4.4 Categoria iv: Alguns desafios e possibilidades – a realidade em sala de aula**

Com o propósito de revelar um pouco mais sobre o processo de constituição da identidade profissional docente dos sujeitos da pesquisa, exponho a seguir considerações apresentadas por eles, quando perguntados sobre os principais desafios e possibilidades que se fazem presentes no cotidiano da docência no Ensino Superior. Destarte, no decorrer das leituras selecionei alguns desses desafios, os que foram mais ressaltados pelos docentes, e, que percebi ser relevante trazer para esta análise, tais como: as dificuldades iniciais de adaptação com encargo didático alto e diverso; o sentimento de insegurança em relação à atuação profissional, seus conhecimentos e habilidades; a relação professor-aluno e o perfil e as especificidades dos estudantes que

estão chegando a Universidade. Desafios estes, que retratam o quão complexa é a atuação profissional no magistério universitário.

Quando começou a lecionar no ICA, o professor Carlos se recorda que deparou com um encargo didático alto, composto por muitas disciplinas e, se não bastasse, “*com conteúdos muito diversificados*”, o que exigiu dele a habilidade de “*dominar*” e ministrar aulas em diferentes áreas de conhecimento, áreas para as quais, nem sempre se sentia totalmente “*capacitado*”. Esta situação representou um grande desafio para Carlos, que, hoje, aos 14 anos de docência, admite estar bem mais preparado para lidar com as diversas situações que se manifestam na sala, “*os imprevistos*”, como ele mesmo disse.

*Quando eu comecei a lecionar, principalmente aqui no Instituto de Ciências Agrárias, comecei com muitas disciplinas, com conteúdos muito diversificados. Eu tinha que dominar várias áreas. Lecionar disciplinas que você não está devidamente capacitado. Então, lidar com muitas disciplinas, uma carga horária muito pesada, no início não foi fácil. Isso é muito ruim. [...] E hoje em dia eu consigo lidar muito mais fácil com os imprevistos (Carlos, entrevista, 2019, grifo meu).*

Percebe-se nesta fala do professor Carlos que a importância atribuída por ele aos saberes adquiridos por meio da experiência, que o tornam apto a lidar com os imprevistos, equivale à importância dos saberes experienciais, que são proclamados por Pimenta (2012), Gauthier et al (2006) e Tardif (2012), dentre outros estudiosos da área da educação. Adquiridos na prática, fruto das múltiplas interações desenvolvidas pelo docente e resultado da sua inserção em uma determinada instituição, esses saberes, que são próprios e específicos dos professores, dão forma a sua identidade profissional docente.

Situação semelhante foi vivenciada pela professora Mary. Segundo ela, em um mesmo semestre letivo, lhe eram destinadas mais de uma disciplina, com conteúdos distintos. Mary se lembra de que “*algumas coisas ficaram difíceis*” e que foi indispensável “*estudar muito*”. Contudo, para além do “*domínio do conteúdo*” a ser lecionado, a professora lembra-se do seu apego ao data show como recurso didático, que era muito utilizado por ela no início da carreira. Esta fala da professora Mary se aproxima de uma situação bastante comum que é a carência de conhecimentos prévios percebida nos docentes bacharéis, cuja formação não contempla os saberes específicos que compõem o fazer do professor.

Em relação ao domínio do conteúdo, algumas coisas ficaram difíceis porque eu, desde que eu me tornei professora, **eu lecionei muitas disciplinas diferentes**. [...] a cada semestre eu tinha três, quatro disciplinas diferentes. **Então eu tive que estudar muito**. [...] quando eu comecei a minha carreira **eu estava muito apegada em dar aula em data show** e por isso que eu estou tentando tirar cada vez mais das minhas aulas, tornar as aulas um pouco mais dinâmicas (Mary, entrevista, 2019, grifo meu).

Retomando ao referencial teórico, é possível inferir que realizar a transposição dos saberes da formação profissional e da experiência para os saberes específicos da docência representa um grande desafio para o docente bacharel. Nesta perspectiva, a carência desses saberes docentes, que configuram o magistério no Ensino Superior e que servem de suporte para enfrentar as mais diversas e inusitadas situações que surgem em sala de aula, é destacada nos próximos extratos.

Percebe-se na fala da professora Sandra que, mesmo tendo sido aprovada em um concurso público para provimento de vaga docente em uma Instituição de Ensino Superior, ao iniciar nesta profissão ela relata que ainda que preparasse as aulas as mesmas não ocorriam da forma como ela desejava. Importa aqui considerar que em outros trechos do seu depoimento, a professora admite estar mais qualificada para a pesquisa científica, que lhe era, inclusive, uma opção mais atraente. Ainda assim, ela encarou o desafio de ser docente do Ensino Superior, e, atualmente, após 07 anos de carreira, considera que, devido ao seu esforço, essas dificuldades iniciais foram superadas.

*Quando eu comecei a dar aula, eu lembro que tinha muitas aulas que eu saia muito frustrada, que eu preparava, mas eu não conseguia conduzir o discurso da forma que eu queria, não conseguia conduzir a aula e já saia com aquela sensação de nossa essa aula foi terrível, essa aula eu não consegui que acompanhassem o meu raciocínio. Não tenho mais tido essa sensação, então eu acho que pelo menos **eu tenho sido uma professora esforçada**, então eu acho que eu tenho sido uma boa professora sim (Sandra, entrevista, 2019, grifo meu).*

As falas dos professores Carlos, Mary e Sandra evidenciam que o saber da experiência tem um papel fundamental no cotidiano da sala de aula, entretanto, em um sentido amplo, a docência necessita da apropriação de saberes específicos. Sobre isso, Tardif (2012), Gauthier et al (2006) e Pimenta (2000), dentre muitos outros autores que comungam deste pensamento, são unânimes em afirmar que, para além dos saberes da experiência e do domínio do conteúdo, para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, é necessário outros saberes, sobremaneira, são necessários os saberes

pedagógicos. Desse modo, partindo da premissa que ser professor significa ir muito além da transmissão de conhecimentos, estes autores também concordam que, munidos de um referencial teórico que seja ancorado nas ciências da educação, é de grande importância que estes profissionais façam uma reflexão da e sobre a prática docente cotidiana.

Exercendo sua profissão em um ramo de atividade totalmente diferente ao da docência e acostumada a lidar com um tipo de público bem específico, a professora Beatriz deixa transparecer em sua fala que, quando iniciou na docência, precisou se adaptar a uma nova realidade. “*Compreender como que era a base para você passar o ensino de forma correta*”, ou seja, não ter domínio sobre quais recursos e métodos deveria utilizar, representou uma dificuldade para a professora, que, começa sua fala dizendo que “*eu não tenho nenhuma formação pedagógica*”.

*Eu não tenho nenhuma formação pedagógica, e a minha maior dificuldade, porque eu dava muita palestra, né, [...] como você não tem esse aprendizado [...] eu no início, eu não estava dando aula, eu estava dando palestra. E 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. Então, a minha maior dificuldade no início foi exatamente compreender como que era a base para você passar o ensino de forma correta* (Beatriz, entrevista, 2019, grifo meu).

E o desafio representado pela ausência de uma formação específica para o exercício da docência se faz presente também nas falas da professora Ana e do professor Pedro. Mediante as colocações feitas pelos referidos professores, parece ser grande a necessidade que eles sentem de se apropriarem de conhecimentos pedagógicos para que se percebam aptos a lidar com as mais diversas circunstâncias decorrentes da prática docente cotidiana.

*[...] de professor ir para a sala de aula, dá matéria, depois cobrar em prova, o aluno estudar de última hora e ir lá para fazer a prova e passar, tirar nota e pronto, acabou. **Eu acho que esse processo é muito defasado.** Hoje a gente tem uma nova era de alunos entrando na universidade. **E essas gerações, elas estão se modificando de maneira muito rápida e, eu não acho que a gente consegue mudar a cabeça do aluno, do adolescente na faculdade.** Eu acho que a gente está enfrentando várias mudanças. [...] acho que a gente não tem que ter medo desse aluno que está vindo, porque são alunos de gerações completamente diferentes da nossa [...] **é a questão da gente não ter sido preparado para a docência** (Ana, entrevista, 2019, grifo meu).*



Além da carência de uma formação específica para a docência, que os colocam em constante estado de alerta, os professores precisam estar preparados para lidar com a diversidade e especificidades do corpo discente, devendo se adequar, não somente a metodologia e à didática, mas também, às necessidades dos alunos. Neste sentido, “a fim de alcançar os objetivos pedagógicos inerentes à sua tarefa, o professor toma decisões conforme o contexto no qual se encontra. [...] Na sala de aula, ele deve julgar seus próprios atos e os dos alunos; sua ação depende de sua capacidade de julgar a situação”, afirma Gauthier et al (2006, p.341).

Diante do exposto, percebo que encontrar um meio termo que servisse de base para a relação professor-aluno, representou uma dificuldade inicial para o professor Pedro. Saber que atitude tomar mediante determinadas circunstâncias, decidir qual grau de exigência é o mais apropriado para suas aulas, conseguir lidar com o que ele chamou de “*dificuldades instrumentais*”, que são provenientes de características que são próprias dos alunos, configuram exemplos de situações que permeiam esta relação professor-aluno, que para o professor, não eram nada simples, infiro.

*Eu tive muita **dificuldade para calibrar um pouco o nível de exigência que eu poderia ter com os estudantes.** A expectativa que eu poderia ter. [...] algumas dificuldades que eu tenho, como a minha função é ajudar as pessoas a aprender a se desenvolverem, quando eu encontro um obstáculo para isso, **é uma dificuldade que eu tenho, perceber até que ponto que a pessoa pode ir.** Não ficar frouxo demais, porque senão a pessoa acha aquilo sem graça. Não puxar demais, porque senão as pessoas adoecem com isso. Mais algumas **dificuldades instrumentais, por exemplo, as pessoas não leem e aí a minha dificuldade é como estimular as pessoas a lerem.** Como não leem, não conseguem escrever, não conseguem formular uma frase, um parágrafo, não precisa ser um texto (Pedro, entrevista, 2019, grifo meu).*

Com a professora Beatriz não é muito diferente. Ela, numa situação semelhante à vivenciada pelo professor Pedro, faz referência à dificuldade que os alunos têm para com a leitura e ao fato de que eles “*querem as coisas um pouco prontas*”, sem contar a falta de interesse, que, às vezes se acrescenta, para tornar a experiência em sala de aula ainda mais desafiante. A professora então concluiu que “*os alunos têm estudado pouco*”, e esta é uma realidade que precisa ser enfrentada.

*A dificuldade também é às vezes a **falta de interesse do aluno.** Alunos hoje, eu acho que tem certa dificuldade em parar para ler, em parar para estudar, eles **querem as coisas um pouco mais prontas.** E aí, por exemplo, eu não uso apostila, porque eu não acho que tem que ter apostila, eu acho que tem que ter livro. Eu acho que os alunos têm que estudar mais por conta própria. [...] aí tem*

*uns que querem as coisas um pouco mais mastigadas em cima de slides. A dificuldade é que eu acho que os alunos têm estudado pouco* (Beatriz, entrevista, 2019, grifo meu).

A situação exposta pela professora Mary não é diferente, pelo contrário, além das dificuldades com a falta de interesse dos alunos, ela menciona que o seu desafio se torna ainda maior, pois, o tempo que tem disponível não é suficiente para se preparar, de forma a conseguir “*ter um conhecimento mais aprofundado*”, e, ao mesmo tempo realizar as “*tantas outras tarefas*” que compõem o fazer docente.

*Porque hoje o que a gente vê em sala de aula é uma total falta de interesse. Às vezes não vão, ou quando estão em sala de aula é uma dificuldade para você fazer com que eles se interessem. Então, tem a nossa parte também de se desdobrar para fazer a aula ficar mais interessante e mais ainda porque eles têm um desinteresse muito grande. Dentro da sala de aula, você tem que estar bem preparado, e às vezes você vai para um assunto e você queria ter um conhecimento mais aprofundado, mas acaba que chega aula e você não conseguiu fazer esse aprofundamento, porque você tinha tantas outras tarefas né. A questão do tempo seria um desafio. Outra falha também é porque às vezes a gente quer cumprir um cronograma, mas um determinado tema, ele toma mais tempo e o outro tema que você queria aprofundar mais, acaba não aprofundando* (Mary, entrevista, 2019, grifo meu).

Para o professor Carlos, o desafio é perceber todos os alunos de uma mesma maneira, dedicar atenção a todos, sem distinção, e não somente àqueles que demonstram estar interessados em sua aula. Identifica-se como um professor que se preocupa com “cada” aluno, e credita a esse seu jeito de ser a possibilidade de desenvolver uma prática docente mais eficaz.

*Eu tentei enxergar os alunos que eram de trás da sala, porque a gente gosta de dar aula para o que está na frente, né. “Os da frente é fácil!”. Nós temos que enxergar o aluno que está lá no fundo, o último. Aquele que não quer ficar na aula, aquele que está saindo quase todo dia, é desse aí que nós temos que ir atrás. É muito difícil a gente fazer isso, mas a gente consegue perceber quem está e quem não está acompanhando o ritmo, e a gente tem de tentar correr atrás. Eu me identifico com esse professor assim, opa, pera aí, onde você está indo? Então, aquele professor que tenta agrupar muito os alunos, manter todos juntos, para levar a turma em conjunto* (Carlos, entrevista, 2019, grifo meu).

Conforme sugere o professor Ruy, dominar o conteúdo da disciplina sob sua responsabilidade representa condição essencial para o sucesso da sua aula, além de contribuir para despertar o interesse do aluno. No caso específico deste professor, é maior a importância atribuída por ele ao domínio do conhecimento específico, que, a

ausência de “*formação pedagógica*”, comum na sua condição de docente bacharel, torna-se um detalhe menos relevante

*Uma coisa que me atrapalha, é quando eu tenho que lecionar uma coisa fora da área. Então, talvez, por exemplo, não tenho experiência pedagógica, não tenho formação pedagógica, mas o fato de você ser um especialista e dominar aquele conhecimento talvez ajude a organizar mais a forma de passar. Então, quando começa a sair um pouco daquilo, aí surgem as dificuldades. Falta de assunto, a falta de conexão com as coisas, com o dia a dia, com o exemplo prático. Aí o aluno começa a ficar mais disperso na aula, né. Eu acho que essa seria uma das principais dificuldades (Ruy, entrevista, 2019, grifo meu).*

Corroborando estes depoimentos, cito Costa (2014), que se deparou com situação semelhante em sua pesquisa intitulada “A Construção do saber pedagógico do professor bacharel: percepções de Professores do IFMT / Rondonópolis”. Os sujeitos por ela pesquisados, assim como a maioria dos sujeitos desta pesquisa, reconhecem a necessidade de, além de amplos conhecimentos específicos, possuir outros saberes, dentre eles o pedagógico. Para esta autora,

A ausência da formação pedagógica aos professores bacharéis pode suscitar algumas dificuldades em suas práticas na sala de aula, pois muitas vezes os docentes bacharéis, por não dominarem as questões pedagógicas, têm dúvidas a respeito de que estratégias devem adotar para o exercício da docência de forma a que seus alunos alcancem com êxito a aprendizagem (COSTA, 2014, p.64).

No entanto, o contexto atual da sala de aula em uma IES apesar de complexo, é um espaço extremamente rico em experiências, conhecimentos e possibilidades. A evolução das tecnologias e o uso avançado da internet e das redes sociais representa, ao mesmo tempo, desafios e possibilidades para a docência universitária. De acordo com os sujeitos desta pesquisa, as novas gerações que chegam à Universidade anseiam por muito mais do que uma aula expositiva, o aluno não é mais aquele ser passivo de outros tempos. Tanto que, lidar com a heterogeneidade dentro da sala de aula, com o jeito de comportar, exigir e aprender de cada aluno, e, ainda assim, assumir uma postura condizente com o seu papel de professor, buscando novas metodologias que possibilitem a otimização do processo de ensino e aprendizagem, não tem sido uma tarefa tão simples de ser executada, avalia a professora Sandra.

*Um desafio, um problema que eu tenho mesmo, a minha disciplina tem uma carga de conteúdo muito grande, ela não é tão aplicada, então isso tem sido um desafio porque os estudantes agora eles querem aplicação imediata. Então eles não têm interesse, eu tenho tentado trazer mais atividades práticas. E outra coisa que eu tenho ainda que trabalhar melhor isso, é turma muito*

*heterogênea. Eu demorei muito a aprender a controlar o tempo de aula, conseguir programar antes o que eu consigo fazer em 50 minutos, conseguir realmente atingir a turma inteira, que no começo acho que eu dava aula para os alunos que eram os melhores alunos e não para a turma toda. Então, **trazer mais formas de aprendizado para a sala de aula também é um desafio**, cada aula tem que ser muito programada para você atingir um aluno que gosta de ler, atingir um aluno que gosta de pegar nas coisas para aprender (Sandra, entrevista, 2019, grifo meu).*

O professor João, por sua vez, encara como desafio todas as mudanças que têm ocorrido nas sociedades, que são decorrentes da globalização, da modernidade tardia, que é como Stuart Hall (2019) e Tomaz Tadeu da Silva (2014) identificam os tempos atuais e que refletem no contexto da sala de aula. Entretanto, é um desafio que o anima e motiva, fazendo com que esteja sempre atento e disposto a fazer reflexões sobre a sua prática docente, mesmo tendo quase 10 anos de experiência. Mas não para aí, conseguir exercer a docência de forma a obter sucesso no processo de ensino aprendizagem, bem como, contribuir para a formação humana dos seus alunos, representam desafios contínuos e ainda mais importantes, sugere o professor.

*É sempre um desafio essas **mudanças conjunturais**, essas **mudanças de comportamento**, as **mudanças das gerações**, uma vez que estou aqui a 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**. Bom, os principais desafios, é proporcionar, de fato, né, essa contribuição à formação técnica, científica, profissional e também **contribuir com essa formação humana**, que não é só a universidade que vai, apesar de adultos, a partir de 18 anos sobretudo, mas um público muito jovem e as vezes, inexperiente em relação à vida (João, entrevista, 2019, grifo meu).*

O perfil emocional do aluno que tem chegado a Universidade é um assunto que tem se tornado cada vez mais presente nos espaços educativos. De acordo com o professor Carlos, tem sido um desafio lidar com a presença frequente de alunos com necessidade de apoio psicológico, alunos que carecem de apoio e orientação individual para conseguirem se integrar ao processo de ensino e aprendizagem.

*Hoje em dia, a gente trabalhar com **alunos que necessitam de um apoio psicológico maior**. Então está sendo um desafio, não sei se só para mim, mas eu comento com vários colegas e eles têm me falado muito como **tem aumentado alunos precisando mesmo de apoio psicológico, psicopedagógico, para orientar estudar**. E isso tem aumentado demais o desafio para a gente, não só na graduação, como no ensino na pós-graduação. E a gente realmente não está preparado. A gente está tendo que rebolar [...] Então isso tem sido um desafio enquanto professor (Carlos, entrevista, 2019, grifo meu).*

Situação semelhante é exposta na fala da professora Beatriz.

*Muito aluno sem saber exatamente o que quer, por conta de ser muito novo, por conta de situações pessoais, e aí, quando ele começa a se encontrar, já está mais do meio para o final do curso, aí ele fala assim “nossa, mas eu poderia ter feito isso”. Eu acho que, são cada vez mais imaturos e precisando de mais orientação em relação pessoal. Que eles têm capacidade, mas às vezes eles se perdem em função de uma série de cobranças, em função de ter saído de casa. Aí, só que às vezes eles ficam sozinhos, e às vezes o desafio é maior, e a gente, eu fico às vezes com receio de cobrá-los em função da disciplina, quando a gente está vendo que ele está tendo uma dificuldade pessoal, do reencontrar aqui dentro da universidade* (Beatriz, entrevista, 2019, grifo meu).

O professor Pedro chama a atenção, não somente, para a necessidade de se manter atento aos sinais de instabilidade emocional dos alunos e de se prontificar a ajudá-los, mas também, para o desafio constante que é aprender a lidar com as carências, com o cansaço, com as especificidades que cada aluno traz para a sala de aula.

*Eu tento abrir a minha escuta para os estudantes, sabe, estar atento aos sinais, principalmente nos dias de hoje, sofrimento mental, uso e abuso de drogas lícitas e ilícitas. Porque, o nosso público, vamos dizer assim, vai se renovar a cada momento. [...] Você não sabe o quê que é chegar a uma sala de aula, à noite, 70% dos estudantes tendo ficado o dia inteiro lá no trabalho, com o celular do lado, um facebook não sei o quê, um zap não sei das quantas... e você tendo que dar um jeito de atrair a atenção, de mostrar que aquilo é importante. Então, isso é uma coisa atual. E depois vão ser outras concorrências que a gente vai ter. Então se a gente não entender um pouquinho das pessoas, do quê que as motiva, do quê que chama a atenção delas, de como elas aprendem, de como a gente pode ajudá-las a aprender* (Pedro, entrevista, 2019, grifo meu).

E como se não bastassem os fatores emocionais, sociais e profissionais que contribuem para aumentar os desafios em sala de aula, o professor João cita a existência de diferentes níveis de formação escolar dos alunos, “alguns que têm uma formação muito boa e outros nem tanto”. Com relação a este pormenor, ele reconhece que é preciso colaborar para que estas diferenças sejam reduzidas.

*Então, são de diversas origens, são também de diversas experiências de formação, de percurso, aí, escolar, alguns que têm uma formação muito boa e outros nem tanto, e isso constitui parte do desafio, da missão de colaborar, de ter um cuidado com aqueles que não tiveram oportunidade de ter uma boa educação oficial na sua, no seu lugar de origem, nas escolas por onde passaram, ou por falta de interesse, às vezes tem isso também, num dado momento, por imaturidade* (João, entrevista, 2019, grifo meu).

Segundo os depoimentos aqui destacados, os sujeitos desta pesquisa reconhecem a sala de aula como um espaço marcado por desafios constantes, desde os mais facilmente suportados e solucionados, até aqueles que persistem por tanto tempo, tais desafios influenciam a constituição da identidade profissional daqueles docentes que os vivenciam. Posto que, “enfrentar os desafios colocados pelo exercício do magistério é uma determinação quanto ao querer ser um bom professor, quanto à responsabilidade e o compromisso social da profissão docente” (TARDIF, 2012, p.232).

No entanto, fica claro na fala dos sujeitos que, à medida que o tempo foi passando, mudou completamente a forma como passaram a enfrentar os desafios, ou seja, as experiências que são vivenciadas na prática cotidiana, situações estas que irão influenciar na formação, e, conseqüentemente, na constituição da identidade profissional docente.

De acordo com Vasconcelos (1993, p.35) “a sala de aula é o lugar em que há uma reunião de seres pensantes que compartilham ideias, trocam experiências, contam histórias, enfrentam desafios, rompem com o velho, buscam o novo”. Nesta perspectiva, é valioso observar, conforme destacado adiante, que as possibilidades que são vislumbradas pelos sujeitos a partir das suas experiências cotidianas em sala de aula são indispensáveis para o seu desenvolvimento profissional docente e para uma maior eficiência do processo de ensino e aprendizagem.

O professor Carlos exemplifica muito bem aquilo que para ele tem sido importante e que tem feito a diferença em sua prática cotidiana.

*Eu tenho buscado **métodos alternativos**, eu tenho lido muito. O aprender fazendo funcionou muito comigo e eu não gosto muito de rotina. [...] eu gosto sempre de colocar o aluno como parte do aprendizado. Eu acho muito importante de fomentá-los a apresentar na frente, trabalho colocando problemas para eles tentarem desenvolver as questões e serem, assim, autores do próprio aprendizado. [...] nós estamos tendo oportunidade de pegar **alunos de locais diferentes**, cada vez mais, e isso tem **enriquecido muito a minha formação como profissional**. Porque, **você tem que saber lidar cada vez mais com as diferenças dos alunos** (Carlos, entrevista, 2019, grifo meu).*

A criação de um esquema de tutoria tornou possível acompanhar mais de perto os alunos, e este foi o recurso que ela encontrou para abrandar os seus desafios, conta a professora Sandra.

*É difícil para a gente ensinar, hoje eu vejo isso, sem saber como que a pessoa aprende. [...] elaboração de prova, coerência de apresentação. Então eu tinha que tirar do bolso essas ideias. [...] **Então eu montei um esquema de tutoria***

[...] *acompanhado esses alunos individualmente* (Sandra, entrevista, 2019, grifo meu).

A professora Beatriz, em sua fala, afirma que somente a formação (ler e estudar) tornaria o docente apto ao exercício do ensino, pesquisa e extensão. No entanto, a professora demonstra certo descontentamento e sugere que não tem sido uma tarefa fácil adequar o tempo que ela tem para realizar todas as suas atividades, e, paralelamente, dedicar-se a sua formação continuada.

*Então eu acho que um professor, ele tinha que ter tempo para estudar, ler mais, a gente não tem tempo para ler! Quando que eu tenho tempo para ler? Porque o docente, ele tem que estudar. Para que ele seja um bom pesquisador, para que ele tenha ideia de extensão, para que ele possa se atualizar, e a gente não tem tempo para fazer isso não* (Beatriz, entrevista, 2019).

No entendimento do professor João, é importante “enxergar” melhor os alunos. Interagir e ter amplo conhecimento daquele que é o seu público, além de buscar, juntamente com os alunos, avaliar a sua prática docente.

*Eu procuro ter um compromisso, dentro do possível, não olhar a sala como uma massa, ou como um número ali de elementos ou de indivíduos, mas como pessoas, mas como seres humanos, e buscar estabelecer um diálogo, buscar interagir, sabendo que são pessoas que tem trajetórias diferentes, que tem momentos diferentes, processos sociais e históricos diferentes e que estou à disposição, eu procuro dialogar e trabalhar alguns instrumentos de avaliação que, busquem avaliar a minha prática docente com aquela turma* (João, entrevista, 2019, grifo meu).

Igualmente, o professor Pedro enfatiza a importância de avaliar a sua prática docente levando em consideração as particularidades dos alunos, aos quais ele chama de “público”.

*E o público que eu tenho que atender é esse público que está aqui, que tem a sua história de vida, que tem a sua formação, tem as suas deficiências, mas tem as suas vantagens que são inúmeras. Pessoas, muitas delas com história de esforço na família, que tem muita fibra, muita vontade, e as coisas têm acontecido. [...] eu avalio que a minha prática tem que ser em um nível que eu esteja conseguindo fazer com que as pessoas aprendam... não é transferir o que eu sei, na verdade a gente não transfere. Cada um desenvolve, aprende né. Em que medida eu ajudo as pessoas a aprender* (Pedro, entrevista, 2019, grifo meu).

A professora Diana, de forma semelhante aos professores João e Pedro, se refere à necessidade de “tentar compreender” mais os alunos, e acrescenta a busca por novos recursos e novas metodologias, para que o processo de ensino e aprendizagem possa fluir, infiro.

*Eu sinto falta de trazer para sala de aulas coisas que possam ser mais interessantes, sim. [...] fica difícil de trabalhar com pessoas desmotivadas. Realmente é um desafio, é um desafio! **Eu tenho vontade de tentar ajudar a mudar um pouquinho disso neles, eu sinto que a gente precisa de conhecer melhor esses alunos** mais no início, para conversar com eles, para tentar ver em quê que a gente pode ajudar, para **tentar compreender** (Diana, entrevista, 2019, grifo meu).*

Rever o planejamento das suas aulas, adequar a metodologia ao conteúdo, inovar, são exemplos de possibilidades que a professora Sandra aponta como necessárias para que o aluno “aprenda”. Ela menciona um grupo de estudos e a importância da interação professor-aluno, bem como, da inserção de exemplos e de atividades práticas.

***Eu mudei muito as minhas aulas, eu dava muito mais conteúdo, eu murchei o conteúdo, dou conteúdo, mostro o problema do conteúdo, para aprender mais, tem que mudar porque senão o aluno não aprende. Mas eu sempre tento deixar o ambiente muito aberto para interação, porque a gente não aprende em um ambiente desconfortável, fica difícil aprender. Então eu tento interagir muito com eles, eu tento trazer exemplos do dia a dia, no grupo de estudos a nossa metodologia também é diferente. A gente trabalha muito com os alunos colocando eles na situação de um professor** (Sandra, entrevista, 2019, grifo meu).*

E não foi diferente com a professora Diana, que admite fazer falta “*não ter em sua formação essa questão do conteúdo mais pedagógico*”. Assim, a professora, além de reconhecer que essa base pedagógica é necessária, relaciona o suporte técnico, as “*reciclagens periódicas*” e reflexões sobre a prática docente, como possíveis recursos para amenizar a carência desses conhecimentos em sua formação, e, conseqüentemente, de todos os outros docentes.

*Eu sinto a falta de não ter na formação essa questão do conteúdo mais pedagógico. Eu acredito, inclusive, que, a gente deveria **passar por reciclagens periódicas** para melhorar esse aspecto [...] não somente na questão técnica, mas também nessa questão pedagógica. **A gente precisa dessa base pedagógica, inclusive com essas novas tecnologias para auxiliar no ensino, na aprendizagem dos alunos, eu acredito que a gente precisa sim de algum tipo de suporte, de recurso. [...] a gente precisa sentar e verificar o que a gente está fazendo de certo, o que a gente está fazendo de errado, [...] a gente se espelha na nossa época, mas a geração atual é outra** (Diana, entrevista, 2019, grifo meu).*

Comunga de sentimento semelhante, a professora Ana. Em sua fala ela declara o seu desejo de que no ICA fosse ofertado algum tipo de formação que tornasse possível “*qualificar*” os professores e os aproximar de saberes docentes, contribuindo dessa



maneira para a constituição da identidade profissional dos mesmos. Cita a importância da “*didática*”, e se refere à situação de carência destes conhecimentos por parte de muitos colegas, que, infiro, a professora esteja atribuindo esta condição ao fato da grande maioria ser formada por docentes bacharéis, que não trazem em sua formação, conhecimentos específicos para a docência.

*Eu gostaria de falar uma coisa, eu gostaria muito que tivesse algum curso, ou que seja em longo prazo, né, partido em semanas ou que seja em módulos, mas de formação que pudesse ser oferecido para nós, professores daqui. Porque acaba que a gente não tem nenhum curso de graduação na área de educação. Por causa disso, eu acho que essa distância dos saberes aí, ela acaba sendo agravada. [...] Têm muitos alunos que eles sofrem com a falta de didática do professor. E não são poucos professores que tem pouca didática aqui. [...] Talvez começar a despertar nos docentes daqui perceber essa importância que é. Afinal de contas, a gente é uma instituição tão bem conceituada, de renome internacional. Então eu acho que qualificar esses docentes para isso é super importante* (Ana, entrevista, 2019, grifo meu).

Por conseguinte, assim como Marques (2008), na sua pesquisa “Identidade e formação de docentes universitários: Reflexões acerca das visões de professores bacharéis”, concluo, com base nos extratos acima apresentados, que os docentes reconhecem a presença de desafios constantes e apontam o que eles concebem como algumas possibilidades para tornar o cotidiano da prática docente um espaço frutuoso na produção do conhecimento. Tanto os sujeitos pesquisados por Marques (2008), quanto os desta pesquisa mencionam dificuldades iniciais com encargo didático alto e diverso, importância dos conhecimentos didático-pedagógicos, particularidades da relação professor-aluno, necessidade de suporte técnico, de formação continuada, enfim, relacionam experiências vivenciadas no contexto da complexa prática docente que interferem direta ou indiretamente na constituição das suas identidades profissionais docente.

#### **4.5 Categoria v: Crenças sobre identidade profissional docente**

*Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender*  
Paulo Freire

Retomo, neste momento da análise, ao tema dessa dissertação que é a constituição da identidade profissional docente por professores bacharéis que atuam no Ensino Superior. Neste contexto, afirmo que, por meio das considerações apresentadas

nas entrevistas, observei um movimento constante de desenvolvimento da identidade profissional por parte dos sujeitos por mim entrevistados. Entretanto, por mais que o termo “identidade profissional docente” seja objeto de estudo de um número razoável de pesquisadores, inclusive, ocupando lugar de destaque em muitos destes estudos, a sua compreensão é ainda incipiente por parte dos profissionais do Ensino Superior. De fato, o construto “identidade profissional docente” importa uma **novidade** para alguns dos nossos sujeitos.

Esta novidade serviu de estímulo e me orientou na busca por informações que tornassem possível melhorar o entendimento da identidade com a profissão de professor e refletir sobre aspectos do desenvolvimento profissional e da constituição da identidade dos docentes bacharéis do ICA/UFMG – *Campus Montes Claros*.

Vejamos:

*Olha, se eu te falar que é a primeira vez que eu estou ouvindo o termo identidade profissional docente, a não ser quando você falou aqui no início, é a primeira vez que eu estou ouvindo. Mas eu acho que identidade profissional docente é a forma com que eu, professora sou vista pelos alunos e colega (Ana, entrevista, 2019, grifo meu).*

*Essa identidade profissional docente tem que ser esclarecido para mim o quê que exatamente é isso. Seria o [...] dentro da sala de aula? (Olavo, entrevista, 2019).*

*Identidade profissional docente... Seria o perfil da pessoa? Essa pergunta é difícil (Ruy, entrevista, 2019, grifo meu).*

*(Sobre identidade profissional) Eu acho que eu não tenho o conhecimento necessário, em termos da parte de pedagogia seria o nome, ou a parte profissional? (Beatriz, entrevista, 2019, grifo meu).*

A identidade profissional docente, considerado o espaço e a forma como é abordada nesta pesquisa, se refere ao processo de constituição do sujeito enquanto profissional. Ou seja, 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. A partir das entrevistas busquei compreender o que significa ser docente para os nossos sujeitos, como se reconhecem e qual significado atribuem a sua profissão.

#### 4.5.1 Identidade essencialista: docência como vocação/sacerdócio/dom

Os relatos analisados revelaram que mais da metade dos nossos entrevistados ostentaram, em algum momento dos seus relatos, indícios de uma crença na identidade profissional docente como naturalmente dada, essencialista, constituída a partir da vocação. Neste contexto, a despeito de serem bacharéis e de não terem cursado disciplinas de cunho pedagógico durante a formação inicial, esses docentes aventaram a ideia de docência como “sacerdócio”, “aptidão”, “vocação”, e, afirmaram que, desde antes de iniciar no magistério, já possuíam “um perfil acadêmico”, “a certeza de que ia ser professor”, ou mesmo, “um chamado para a docência”.

Estas concepções são exemplificadas nos extratos destacados a seguir:

*[...] se a pessoa é **naturalmente boa** em aula, ela vai continuar dedicando a aula, se ele passou porque é pesquisador, ele vai continuar focando na pesquisa (Sandra, entrevista, 2019, grifo meu).*

*Deixa-me ver se eu entendi. Olha eu acho que tem que ter perfil, vontade. Acho que não é qualquer um. Tem uns que não teriam, assim, digamos, não sei, **aptidão, jeito**. Eu acho que tem muito isso. **Ainda mais para a gente que é bacharel!** Só que assim, **eu acho que já tinha o perfil acadêmico que eu vinha desde a época da graduação**. Graduação não, colégio! Que foi caminhando (Ruy, entrevista, 2019, grifo meu).*

*Eu não sabia que eu queria ser professor, eu queria ser..., era a primeira **vocação** e esse **chamado para a docência** foi sendo colocado aos poucos (Carlos, entrevista, 2019, grifo meu).*

*[...] aí eu voltei, prestei o mestrado, fiz mestrado e doutorado e **decidi então ser professor**. (Mary, entrevista, 2019, grifo meu).*

*[...] eu sinto que eu vou muito mais pela **intuição**, do que ter um suporte pedagógico nesse sentido (Diana, entrevista, 2019, grifo meu).*

***Para mim é uma vocação que já vem antes, muito antes da graduação. Eu já tinha certeza que eu ia ser professor** (Olavo, entrevista, 2019, grifo meu).*

*Mas, então julgo que seja importante conhecer algumas coisas relacionadas a comportamentos, né, aspectos psicológicos, sociológicos, culturais, para poder melhor exercer a sua prática docente, **a viver a sua vocação ou sua decisão de ser um professor da universidade** (João, entrevista, 2019, grifo meu).*

Assim como nesta pesquisa, Santos (2013), ao estudar as “Representações sociais e identidade docente: sentidos compartilhados por professores de universidade

pública”, obteve relatos parecidos. De acordo com Santos (2013, p.105), a “dupla caracterização do fazer acadêmico”, decorrente da prerrogativa de formar pessoas e profissionais ao mesmo tempo, é entendida por parte dos professores participantes como vocação ou sacerdócio, significados atribuídos à identidade docente.

Destarte, em estudo intitulado “A formação pedagógica do professor universitário”, Correa et al (2011) corrobora e complementa o dizer dos sujeitos desta pesquisa, ao afirmar que:

Transmitir conhecimento hoje é tido como um sacerdócio ou como algo vocacionado pela maioria das pessoas. Acreditamos que esta seja a maior ambiguidade na qual convive o “ser professor” – sacerdócio/vocacionado e o profissional. Talvez este seja um dos principais motivos pelo qual não se reflita mais acerca da necessidade de uma formação inicial consistente. (CORREA et al, 2011, p. 83)

De tal modo, esta concepção de vocação enquanto “disposição inata”, que é aquela que você nasce com ela, associada à identidade docente, contradiz a perspectiva não essencialista defendida por Hall (2019) e adotada nessa dissertação. Neste sentido, caso a escolha pela docência seja pautada pela vocação, aptidão e/ou intuição, pode-se presumir que, independentemente de o sujeito ser licenciado ou bacharel, a sua identidade será apenas desvelada já que foi previamente constituída. Hipótese adversa à assumida por outros sujeitos desta investigação é apresentada a seguir.

#### **4.5.2 Identidade pós-estruturalista: tornar-se docente**

Identificar questões que perpassam o modo como os nossos entrevistados, docentes bacharéis, se identificam professores, observadas as relações estabelecidas entre o bacharelado e o exercício do magistério, consiste, neste ponto da reflexão, um desafio. Em seus estudos culturais, o sociólogo Stuart Hall (2019), aponta que as condições atuais da sociedade têm exercido influências sobre as identidades pessoais. Posturas essencialistas de “pertencimento” a determinada raça, gênero, sexo, classe, nacionalidade, que no passado eram consideradas sólidas, estão sendo fragmentadas e transformadas nestes tempos que Hall chama de “modernidade tardia” ou “pós-modernidade”.

Estas considerações são importantes e se fazem necessárias, uma vez que a maneira de compreender os nossos sujeitos também tem sofrido influência das

transformações que estão acontecendo nas sociedades. Esta proposição se confirma quando, por meio da contextualização dos dados, constatei que a trajetória destes sujeitos na docência do Ensino Superior é marcada pela necessidade de “se formar”, cotidianamente. Neste contexto, apresento parte das entrevistas que evidenciam a crença em um processo constante de “torna-se” docente.

Ser importante aprender com as experiências, mediante a sua condição de docente bacharel, “que não tem muito preparo”, é o que nos sugere o professor Carlos. Ou seja, ele reconhece, em sua fala, que é preciso estar atento aos seus conhecimentos e as suas competências, ao “saber-fazer” e ao “saber-ser” professor.

*A compreensão sobre a minha identidade profissional docente, **eu tenho que ter ciência como eu sou como professor. Para ser docente em si, a gente não tem muito preparo, a gente vai aprendendo com o tempo** (Carlos, entrevista, 2019, grifo meu).*

A professora Beatriz, por sua vez, descreve-se como uma professora em formação, que, mesmo estando aprendendo a se “virar”, não se considera “100%” completa. Ressalta que é preciso estudar para se constituir-se, verdadeiramente, uma professora, ou seja, valoriza a busca por saberes específicos do magistério superior, infiro.

*Eu considero que sou uma professora em formação ainda. Na verdade, estou aprendendo a me virar, **não me considero ainda, na verdade, 100% uma professora não. Porque eu preciso estudar para ser isso** (Beatriz, entrevista, 2019, grifo meu).*

“Em construção”, é como a professora Diana se identifica. Demonstra prezar a opinião dos alunos à medida que busca “escutar as críticas” e “acolher as sugestões”, ou seja, utiliza-se da forma como é vista pelos alunos para se autoavaliar e “melhorar” sua atuação como docente. Esta maneira de se conceber da professora está em concordância com as ideias de Hall (2014, p.110), que diz que é “por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta”, que uma identidade pode se constituir. Além disso, ela dá ares de valorizar a sua profissão e entender que sempre vai precisar aprender alguma coisa, ao contrário de uma “não tão admirada” ex-professora.

*Eu me enxergo como uma professora em construção rs. Ehhh, que tenta melhorar naquilo que, **que ainda tem muitas coisas a melhorar. Eu tento escutar as críticas dos alunos, para melhoria de algumas práticas, ehhh, eu busco não ser uma pessoa intransigente, de acolher as sugestões, as críticas,***

*para ser uma **docente melhor**. Eu espero que eu não tenha a mesma frase que eu escutei de uma professora na minha época de graduação, que ela falou assim: “eu já cheguei num ponto que eu não preciso aprender mais nada não, estou cansada!”. Eu espero não ser assim* (Diana, entrevista, 2019, grifo meu).

Ainda que o conceito de identidade defendido por Hall (2019) seja o adotado como suporte nesta dissertação, a perspectiva teórica de Dubar (2005) se faz presente nesta fala da professora Diana e da professora Ana, a seguir, me ajudando a entender a identidade em uma perspectiva sociológica, amparada na visão da identidade para si e identidade para o outro. De acordo com este autor, entre os acontecimentos mais importantes para a identidade social e profissional está “a saída do sistema escolar e a confrontação com o mundo do trabalho” (DUBAR, 2005, p.149).

*Eu vou falar mesmo a minha compreensão. Eu acho que **identidade profissional docente é a forma com que eu [...], professora sou vista pelos alunos e colegas*** (Ana, entrevista, 2019, grifo meu).

A ideia de continuidade está presente também na fala da professora Mary. Entretanto, ao mesmo tempo em que parece se identificar uma docente experiente, a professora admite que aos oito anos de profissão, ainda não possui o domínio desejado. Neste sentido, suponho que ao utilizar o termo “treinando”, ela esteja se referindo às ações que fazem parte do cotidiano em sala de aula e que, conseqüentemente, irão determinar o seu “eu” docente.

*[...] isso eu digo que ainda **estou treinando**. Estou com oito anos já no Ensino Superior e eu falo que **contínuo treinando*** (Mary, entrevista, 2019, grifo meu).

A constituição da identidade profissional destes sujeitos se dá com ênfase na crença de construção, de continuidade, de experiência, de fazer-se docente. Com base na perspectiva não essencialista de Hall (2014, p.106), a identidade, chamada por este autor também de identificação, pode ser entendida “como uma construção, como um processo nunca completado [...] no sentido de que se pode, sempre, ganhá-la ou perdê-la; [...] a identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação”.

Os próprios sujeitos reconhecem que eles são professores, mas que eles também são aprendizes. 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. Atentar-me à evolução sociocultural e aos fenômenos decorrentes da globalização.

A fala professora Sandra corrobora a ideia de Hall:

*Atualmente eu acho que **eu estou muito mutante**. De um período para outro, eu tenho mudado muito as metodologias. Eu ainda não consegui estabelecer um padrão. Então assim, tanto a atividade, quanto forma de avaliação, **eu tenho mudado muito**. [...] eu tenho conseguido atingir mais os alunos, não só por imagens, essas coisas, mas eu tenho conseguido desenvolver um discurso que atinge mais eles, e de forma mais lenta. [...] **eu acho que ainda não chegou aonde eu queria** [...], Mas eu estou, tá caminhando, devagar, mas está caminhando. [...] **eu acho que amadurecimento maior que veio mesmo foi depois com a repetição da prática docente**. Eu demorei muito, e foi com o amadurecimento. [...] eu fui melhorando o tempo. Anos depois! (Sandra, entrevista, 2019, grifo meu).*

Ao avaliar o seu desenvolvimento profissional, “mutante” foi à forma como a professora Sandra se autodenominou. Sinônimo de “oscilante”, “variável”, o adjetivo mutante sugere que a professora tem procurado moldar sua prática docente na observância dos saberes pedagógicos e das particularidades do seu público. No entanto, ao dizer que “ainda não chegou aonde eu queria”, demonstra se considerar uma professora “incompleta”, que tem buscado, por meio da experiência e do ser docente constituir sua identidade profissional.

Observa-se, neste extrato, que é possível falar de uma formação que vem acompanhando o docente durante o desenvolvimento de suas carreiras. O professor Pedro exemplifica essa condição ao se identificar como um “cara da prática que acabou dando aula na Universidade”. Faz referência à importância da conexão entre teoria e prática, e, ao afirmar que “está tudo por fazer. Agora talvez eu tenha instrumentos para ir começando”, aponta para uma produção contínua de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades que proporcione condições adequadas ao trabalho docente.

*A minha identidade docente é essa assim. Não vou dizer que foi por acaso, mas também não foi algo planejado. [...] A minha identidade é essa, eu sou um cara do fazer. [...] **então, para mim, é essa identidade: eu sou um cara do fazer**. Um cara da prática que acabou dando aula na universidade, e hoje eu tenho esse compromisso de nas coisas que eu faço, trazer um pouco do que eu vi lá na prática, cotejado pelo que os estudos me possibilitaram de análise e é um pouco essa a ideia de fazer um pouco essa combinação entre teoria e prática. [...] aonde que eu cheguei? **Está tudo por fazer**. Agora talvez eu tenha instrumentos para ir começando, eu sou um pesquisador ainda na adolescência, não tenho a bagagem. Agora que eu tenho que construir as coisas (Pedro, entrevista, 2019, grifo meu).*

Ao desvelar, mediante os extratos destacados, as considerações dos sujeitos a respeito de como se identificam enquanto profissional docente, os mesmos parecem

concordar com Marcelo (2009, p.112) quando ele afirma que “O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto”. Uma identidade profissional docente que se consolida em um sentimento de identificação e pertença ao trabalho, onde o docente se percebe em meio a um processo de mutação, de autoconhecimento, de construção.

A fala do professor João, destacada a seguir, evidencia particularidades da identidade profissional docente que se enquadram na perspectiva pós-estruturalista defendida por Hall (2014; 2019). Identidade em permanente construção – “uma identidade às vezes em crise”; “modelos acadêmicos estão em xeque” – que sofrem influência das mudanças que ocorrem de forma constante e rápida nas sociedades modernas. Uma identidade que se constitui na interação entre os sujeitos, que é questionada, que tem a ver com “uma história”, que, provavelmente, será influenciada por marcadores sociais como raça, gênero, religião, classe, dentre outros, marcadores estes que são muito caros aos estudos culturais realizados por Hall.

*A minha compreensão sobre essa identidade profissional, [...] **que é uma identidade sempre em permanente transformação, em permanente construção** [...] uma identidade, que em alguns momentos e também pela própria contemporaneidade, seja **uma identidade às vezes em crise**, crise naquele sentido de que alguns modelos didáticos, né, alguns modelos pedagógicos, alguns modelos acadêmicos estão em xeque, às vezes não é possível certos posicionamentos, certos posicionamentos pedagógicos, certas práticas que funcionaram bem em outros contextos, em outras épocas e com outras gerações. [...] **mais identidade é algo que tem a ver com uma história**, que tem a ver com fatores que foram formando e constituindo essa identidade, mas também, é algo que no presente deve ser questionado, contribui para uma segurança, em termos de personalidade, mas também, existem elementos de insegurança, uma vez que, **é algo que não está completo e acabado**, e o futuro faz com que essa identidade ela passe por mudanças, ou como profissional, ou como professor educador. (João, entrevista, 2019, grifo meu).*

Nesta perspectiva, é possível inferir que é esperado de um profissional docente hoje em dia é que, além de dominar sua área de conhecimento, ele seja capaz de despertar nos alunos o anseio pelo conhecimento, a disposição para estudar e aprender, o senso crítico, a autonomia e a participação. Ou seja, nas sociedades modernas, o professor “desejável” é identificado como aquele cujas habilidades o faça capaz de se “adaptar” e “atuar” em diferentes situações.



Uma identidade profissional que, segundo o professor João, é atravessada por questionamentos, incertezas, insegurança – “algo que não está completo e acabado” – uma identidade que no futuro passará por mudanças. Esta crença se assemelha a ideia da fragmentação de posturas essencialista, defendida por Hall (2019) como condizente com os tempos da modernidade tardia, ou da pós-modernidade. Tempos estes, onde aquela certeza absoluta de que o professor é sempre aquele que ensina, aquele que é o detentor do saber, vai caindo um pouco por terra, e, de repente (diz Guimarães Rosa) “professor também aprende!”.

## Considerações Finais

A construção da identidade profissional docente por professores bacharéis que atuam no Ensino Superior representa o tema ao qual me propus investigar nesta pesquisa. A escolha por este tema está ancorada em dois principais motivos: i) a necessidade de compreender como se dá o exercício da docência no Ensino Superior por docentes bacharéis, cuja formação inicial, na maioria dos casos, não contempla saberes específicos da docência; ii) o interesse em aprender um pouco mais sobre a identidade, que é considerado um tema complexo e de difícil consenso, sendo estudado sob as diferentes óticas dos pesquisadores e estudiosos, não somente da educação, como também de áreas como a antropologia, sociologia, psicologia, filosofia, dentre outras.

Seguramente, a realização deste estudo é de grande relevância, tendo em vista 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, e, conseqüentemente, pelo aumento do número de docentes bacharéis atuando nesta modalidade de ensino. Considerada o *locus* da formação profissional e espaço privilegiado de produção do conhecimento, a universidade brasileira tem sofrido, em sua organização, grande influência das constantes transformações tecnológicas, econômicas, estruturais e sociais que são características das sociedades modernas. Ao mesmo tempo, estas transformações se refletem na pessoa do profissional docente, figura importante neste cenário.

Neste importante espaço educativo, o docente é o profissional responsável pela mediação entre o conhecimento acadêmico e a realidade concreta. A capacidade de articular os saberes construídos a partir das apropriações teóricas e das experiências vivenciadas no exercício da carreira confere a esses profissionais, lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Tardif (2014), a docência no Ensino Superior requer profissionais que, além do conhecimento técnico-científico, possuam também saberes específicos da profissão docente, que os capacite a vivenciar as múltiplas interações, formações e transformações a que estão sujeitos no cotidiano das salas de aula.

Diante deste contexto, e tomando como referência o seguinte objetivo geral: “analisar, na perspectiva dos professores bacharéis que atuam nos cursos de graduação da UFMG – Campus Montes Claros, o processo de construção da sua identidade

profissional docente” , foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, que teve como principal instrumento de produção de dados a entrevista semiestruturada. Na sequência, fundamentada por Bardin (2009) e Franco (2018), a análise de conteúdo foi o método utilizado para realizar a organização, contextualização, interpretação e inferência dos dados obtidos nas entrevistas.

Procurei refletir nesta pesquisa sobre a formação do docente e sobre as questões identitárias que envolvem a construção da identidade profissional docente. Determinada, em parte, pelo conjunto de características, saberes e atributos percebidos e conferidos a si próprio, a identidade profissional docente é resultante das relações consigo mesmo e das relações que são mantidas entre o indivíduo (professor) e a sociedade. Pode-se, ainda, a construção da identidade ser percebida como um processo de subjetivação, aonde o eu interior vai sendo tecido e interiorizado a partir das relações interpessoais e dos contextos sociais e institucionais aos quais está inserido o sujeito.

Por conseguinte, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento deste trabalho, foram definidos os objetivos específicos da pesquisa, que são identificar: a) Quais saberes são mobilizados no exercício da docência no Ensino Superior, na perspectiva dos sujeitos investigados; b) Quais aspectos da história de vida desses docentes contribuíram para a escolha da profissão de professor; c) Quais são as condições de adaptação e possibilidades de formação, e, ou qualificação pedagógica que, na visão dos participantes da pesquisa, a UFMG – Campus Montes Claros oferece aos docentes bacharéis, ingressantes no magistério superior, que venham a contribuir para a construção da sua identidade profissional docente e d) Quais os principais desafios e possibilidades enfrentados pelos professores bacharéis frente às práticas cotidianas das salas de aula.

Constituíram-se como sujeitos desta pesquisa, dez professores, todos com formação inicial em cursos de bacharelado e pós-graduação em áreas distintas do conhecimento, com tempo de docência entre 4 e 14 anos, lotados no Instituto de Ciências Agrárias (ICA) da Universidade Federal de Minas Gerais – *Campus* Montes Claros. A concepção de identidade adotada neste trabalho é a defendida por Stuart Hall, por entender que é a que perspectiva que mais se aproxima da análise das características dos sujeitos acima 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.

Inicialmente, corroborando os objetivos específicos, foram pré-estabelecidas, quatro principais categorias de análise. Entretanto, com a finalidade de proceder a uma análise mais fidedigna das entrevistas, foi criada, no desenrolar do processo de análise de conteúdo, uma quinta categoria de análise e também quatro subcategorias relativas à Categoria i. São elas: Categoria i: Saberes docentes (Subcategoria i: saberes da formação; Subcategoria ii: saberes disciplinares e curriculares; Subcategoria iii: saberes experienciais); Categoria ii: História de vida; Categoria iii: A inserção na Universidade e o perfil do estudante; Categoria iv: Alguns desafios e possibilidades – a realidade em sala de aula e Categoria v: Crenças sobre identidade profissional docente (Subcategoria i: Identidade essencialista: docência como vocação/sacerdócio/dom; Subcategoria ii: Identidade pós-estruturalista: tornar-se docente).

A partir da análise das categorias e subcategorias, acima descritas, foi possível constatar, por meio dos relatos que expressam o julgamento dos entrevistados, 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 concluir, 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 quão 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, encontrei entre os entrevistados aqueles que defendem que os Programas de Pós-Graduação não dispõem em seus currículos conhecimentos relativos ao ensino, por outro, encontrei aqueles que, ao cursarem durante a pós-graduação a disciplina estágio em docência, a reconhecem 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. Refiro-me 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.

Neste sentido, 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. Estes exemplos de aprendizado que foram sendo interiorizados pelos docentes nos reportam mais uma vez à perspectiva identitária defendida por Hall (2014), que cada um é um; que o sujeito vai construindo sua identidade, seu jeito de ser, a partir das suas experiências, daquilo que gosta e vai copiar, aprimorar, bem como, daquilo que gosta menos, que não vai ser tão bom e que será preciso deixar de lado.

Ainda sobre os saberes da experiência, cabe salientar a importância do tempo de docência enquanto fator influenciador na constituição da identidade docente. Mesmo quando se consideram experientes, ainda assim, reconhecem que os colegas com maior tempo de docência possuem um tanto mais de experiência. Este pensamento está em

concordância com o que Hall (2014) chama de processo identitário. Segundo Hall, ninguém permanece de um único jeito durante toda a vida. Por outro lado, embora possuam tempos distintos de carreira docente, importa aqui mencionar, que, todos os entrevistados têm uma percepção semelhante sobre exercerem uma docência em desenvolvimento, sendo que, mesmo aqueles considerados “mais experientes”, se mostram abertos aos aprendizados que são originários da prática docente cotidiana.

Com relação aos aspectos da história de vida dos sujeitos, da infância até o início da graduação, quatro dos dez docentes entrevistados parecem concordar que tiveram a constituição da sua identidade profissional docente influenciada de maneira “positiva” pelas suas histórias de vida familiar e escolar, enquanto outros três assumem, por meio de posturas e opiniões próprias, que, nesta fase da vida, a docência não era nem cogitada por eles como carreira profissional.

No que diz respeito à inserção do docente na Universidade, ao reponderem sobre como foram recebidos por ocasião da sua posse como docente e que ações a Universidade tem realizado visando à qualificação dos seus docentes, principalmente, daqueles que originalmente são bacharéis, a maioria respondeu que, de forma geral, foram muito bem recebidos, principalmente, pelos colegas. Porém, em seus relatos, esta mesma maioria revelou, por ocasião do seu ingresso, não ter recebido nenhuma, ou, quase nenhuma orientação e/ou treinamento específico com relação ao desenvolvimento das suas atividades docentes.

Foi ressaltada, em algumas falas, a barreira da distância entre o ICA e o *Campus Pampulha*, distância que “limita” a participação dos professores lotados no ICA em muitas ações voltadas para a qualificação docente, a exemplo de programas e eventos, e, ao mesmo tempo demonstraram o desejo de que algumas dessas ações fossem realizadas nesta unidade. A importância do Giz, enquanto esteve presente na unidade, também foi ressaltada pelos professores que, com entusiasmo, se referiram ao programa como tendo sido “*muito bom*” e “*uma troca de conhecimento muito importante*”. Os professores atribuíram ao suporte pedagógico fornecido pelo Giz o aprendizado de novas ferramentas e a possibilidade de aprimorar e buscar novos métodos e alternativas de ensino.

Fato é que esta pesquisa aponta a inexistência de uma política institucional de apoio aos docentes no âmbito do ICA/UFMG, Campus Montes Claros. Uma política que contemple ações sistemáticas, que venham a suprir o déficit formativo que os

docentes entrevistados humildemente admitem ter. Entretanto, faz-se necessário chamar a atenção para a responsabilidade que os docentes precisam ter para com sua formação profissional. Convém que estes sejam profissionais ativos e atentos às oportunidades oferecidas pela sua instituição, não devendo se acomodar, tão pouco, assumir uma postura de autossuficiência, se fechando às possibilidades de se tornar cada vez mais preparado para a prática da docência.

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 destacar 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.

No que diz respeito aos principais desafios enfrentados pelos sujeitos no exercício da docência no Ensino Superior, os relatos apontam o sentimento de insegurança em relação à atuação profissional mediante a ausência de uma formação prévia e específica; as dificuldades iniciais de adaptação com encargo didático alto e diverso; prender a atenção dos alunos na sala de aula e de conciliar a teoria com a prática; a relação professor-aluno, bem como, o perfil e as especificidades dos estudantes que estão chegando a Universidade. Desafios estes, que retratam o quão complexa é a atuação profissional no magistério universitário.

Por outro lado, as possibilidades que são vislumbradas pelos sujeitos a partir das suas experiências cotidianas em sala de aula são indispensáveis para o seu desenvolvimento profissional docente e para uma maior eficiência do processo de ensino e aprendizagem. Foi destacada a criação de um esquema de tutoria; interação com os alunos; inclusão de novos recursos e novas metodologias de ensino; revisão do planejamento das aulas, adequação da metodologia ao conteúdo; a criação de grupos de estudos; qualificação, reciclagens periódicas e reflexões sobre a prática docente.

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. Entretanto, 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.

Esta imagem nos reporta à concepção de identidade defendida por Hall (2019), onde ele diz que na modernidade, 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. Assim sendo, penso que é exatamente isso o que acontece com nossos sujeitos. Muito provavelmente, a constituição de sua identidade profissional docente é influenciada pela grande necessidade de se adaptar e de acompanhar a evolução dos saberes docentes.

Pergunto, 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 do ICA, 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 a questão de investigação desta pesquisa: “Quais elementos influenciam a construção da identidade profissional docente pelos professores bacharéis que atuam nos cursos de graduação da UFMG – Campus Montes Claros?”, a respondo considerando 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.

Destarte, os elementos que influenciam a construção da identidade profissional docente estão ligados à história de vida dos docentes, às representações, valores, crenças, saberes, angústias e anseios que trazem quando chegam e ao contexto que encontram (normas e obrigações institucionais, perfil dos alunos, possibilidades de formação continuada etc.). Com esses elementos e contexto que são (re)construídos, momento a momento, “polidos” por cada situação única vivenciada dentro da prática educativa, os docentes vão construindo – de maneira isolada, isto é, individualmente – sua identidade docente.

Oportunamente, destaco a relevância desta pesquisa para o campo da Educação, em especial, para a Formação de Professores, vez que nesta dissertação são apresentadas reflexões importantes e pertinentes a este campo de estudo. Chamo, também, a atenção para o fato de que ao desvelar, ainda que em parte, como se dá o processo de constituição da identidade profissional por docentes bacharéis, a presente pesquisa pode nos fornecer pistas valiosas sobre os pontos cruciais pelos quais os acadêmicos aprendem uma profissão.

Não tendo a pretensão de esgotar a presente temática, anseio que as informações geradas a partir da realização desta pesquisa, 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, anseio que, a partir da discussão suscitada ao longo do texto, se abram horizontes para a realização de novos estudos.

Termino, portanto, apresentando como produto educacional, resultado deste Mestrado Profissional, a proposta de realização de uma Roda de Conversa com os docentes do ICA/UFMG, *lócus* de realização da pesquisa, cumprindo com o compromisso de compartilhar e retornar os resultados da minha dissertação junto a esta comunidade acadêmica. Ademais, a realização de uma Roda de Conversa atende ao objetivo de socializar as experiências vivenciadas pelos docentes, sujeitos desta pesquisa, fomentando a troca de experiências, a discussão e a reflexão sobre o espaço e as condições em que ocorrem os processos de ensino e aprendizagem na universidade pública brasileira.

## REFERÊNCIAS

- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARRUDA et al. A docência e a construção da identidade profissional dos professores: algumas reflexões. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. 2015. p. 22742 - 22750. Disponível em: <https://bit.ly/2XDElkD>. Acesso em 15 nov. 2019.
- BANDEIRA, Leonardo dos Santos. Os saberes docentes na perspectiva de TARDIF (2014), PIMENTA (2002; 2012) E GAUTHIER et. al. (2006). **Revista Querubim – Niterói – RJ**, n. 36 vol. 04, p. 90-105, 2018 . Disponível em: <https://bit.ly/30md20m>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.
- BENITES-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.
- CARDOSO, Aliana Anghinoni; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert ; DORNELES, Caroline Lacerda. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3qrHQaD>. Acesso em: 08 dez. 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.

CORREA, Adriana Katia et al. Formação pedagógica do professor universitário In: PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.) **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-100

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.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira, BRITO, Taita Talamira Rodrigues e CICILLINI, Graça Aparecida. Dormi aluno(a)... Acordei professor(a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior, 2006. Trabalho apresentado no GT11 – Política de Educação Superior. Anais da 29ª Reunião Científica da ANPEd, Caxambu, outubro de 2006. Disponível em: <https://bit.ly/30pkQ1n>. Acesso em: 21 mar. 2019.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. Revista Cocar, Belém – PA, v.1, n.2, Jul/Dez. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3elNj0o>. Acesso em: 24 abr. 2020.

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

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

FELIX, Carla Fernanda Figueiredo. *Identidade profissional docente: tecendo histórias*. 2015. 233 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2O5zJ6H>. Acesso em: 24 jun. 2020.

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

FILHO, Mateus de Souza Coelho; GHEDIN, Evandro Luiz. Formação de professores e construção da identidade profissional docente. IV COLBEDUCA e II CIEE 24 e 25 de Janeiro de 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal. Disponível em: <http://twixar.me/F2GT>. Acesso em 18 nov. 2019.

FRADE, Cristina de Castro. *Componentes tácitos e explícitos do conhecimento matemático de áreas e medidas*. 2003, 251 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2HOALhw>. Acesso em 20 mar. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem.

In: PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.) **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 159-187

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. Ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018. 87p.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&M, 1991.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação Pesquisa**, São Paulo, vol. 31, n. 1, p. 45-56, mar 2005.

GAUTHIER, C. *et. al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995. 207p.

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.

GROOTENBOER, Peter; SMITH, Tracey; LOWRIE, Tom. Researching Identity in Mathematics Education: The Lay of the Land. Identities, cultures and learning spaces Proceedings of the 29th annual conference of Mathematics Education Research Group of Australasia. p. 612-615. Queensland: MERGA, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3kWbcg6>. Acesso em: 25 set. 2020.

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.

LISPECTOR, Clarice. *Perto do coração selvagem*. Rio de Janeiro, Rocco, 1943.

MARCELO, Carlos. A Identidade Docente: Constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago. / dez., 2009

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. 3. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIA, Isabella Cecília Reis Soares de. *Inserção na carreira docente: do probatório ao desenvolvimento profissional*. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3elbBY9>. Acesso em: 02 fev. 2021.

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.

MIRISOLA, Cristiane Dias. *Inserção profissional docente no Estado de São Paulo: a Escola de Formação e o Curso para professores ingressantes da SEE/SP*. 2012. 220 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10333> . Acesso em: 28 fev. 2021.

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.

NETO, Viana Patrício Barbosa; COSTA, Maria da Conceição. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, n.2, p. 76-99, jul/dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3qtoNg4>. Acesso em: 23 ago. 2020.

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. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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; LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e docência**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

ROCHA, Marineide Almeida. *Um estudo da identidade docente de licenciandos em Matemática da Unimontes*. 2017, 133 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3epRZCj>. Acesso em: 17 nov. 2019.

RODRIGUES, Alexandre José. *Um estudo das identidades matemáticas de alunos do ensino médio da escola preparatória de cadetes do ar*. 2010. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2N53qEo>. Acesso em: 22 out. 2019.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

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.

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.

SHULMANN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p.4-14, Febr. 1986. Disponível em: <https://bit.ly/35SaOIf>. Acesso em: 11 mai 2020.

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.



SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H.. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec . São Paulo - SP**, v. 6, n. 1, dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3dzpgaz>. Acesso em: 10 maio 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.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro, 2000.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Instituto de Ciências Agrárias. **Relatório de Gestão 2010-2014**. Montes Claros: ICA/UFMG, setembro de 2014, p.166

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Plano de desenvolvimento institucional 2008-2012**. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2PKsHPP>. Acesso em: 31 mar 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Plano de desenvolvimento institucional 2018-2023**. 2018b. Disponível em: <https://www.ufmg.br/pdi/2018-2023/versao-final/>. Acesso em: 30 mar 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1993.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e**  
**Mucuri**  
**Comitê de Ética em Pesquisa**



**APÊNDICE A**

**Título:** A construção da identidade por docentes bacharéis que atuam nos cursos de graduação da UFMG – *Campus* Montes Claros.

**Mestranda:** Maria Isabel Alencar Dias

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Assis Ferreira

**No início:**

- ❖ Agradecer a disponibilidade do professor colaborador;
- ❖ Assegurar a confidencialidade dos dados, a utilizar exclusivamente para fins de investigação.
- ❖ Carta de solicitação da colaboração/consentimento de livre esclarecido.

<b>Ficha de identificação pessoal</b>	
Nome	
Idade / Tempo docência	
Codinome	
<b>Formação acadêmica</b> (curso/instituição):	
Graduação/ Ano de conclusão	
Mestrado/ Ano de conclusão	
Doutorado/ Ano de conclusão	
Cursos de Formação Continuada	
<b>Atuação acadêmica:</b>	
Curso(s) em que leciona	

**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

1 – Narre, de forma breve, os fatos significativos que lhes vêm à lembrança, e, que compõem sua história de vida, bem como, a sua trajetória acadêmica e profissional:

- a) Fale sobre pessoas que marcaram sua vida (pessoal, acadêmica e profissional) e que influenciaram a sua escolha como docente (um professor, familiares, amigos, colegas);
- b) Fale sobre outros motivos que influenciaram essa escolha profissional.
- c) Como se deu seu ingresso na docência?

2 – Qual a contribuição de sua formação inicial para o exercício da docência? Sendo um professor graduado num curso de bacharelado, você encontrou dificuldades em relação ao domínio de conteúdo e didática, para lidar com os alunos em sala de aula?

3 – Qual a contribuição da pós-graduação para o exercício da docência?

4 – Você possui alguma formação pedagógica e/ou continuada? Em sua opinião, qual a importância da formação continuada? Você reconhece a formação continuada como uma estratégia significativa para ajudar no desenvolvimento do docente como pessoa e como profissional?

5 – Qual a sua compreensão sobre identidade profissional docente? De que forma as suas experiências como aluno e/ou como profissional contribuíram para a construção de sua identidade profissional docente? A sua relação com colegas docentes também contribuiu?

6 – Quais saberes você considera necessários à prática docente? Qual a importância dos saberes pedagógicos para os bacharéis que atuam como professores? De acordo com a sua experiência, o docente necessita desenvolver outros saberes além daqueles específicos da docência?

7 – Em relação a sua identidade profissional, como você se vê enquanto docente no Ensino Superior? O que significa ser professor em uma universidade? Você se sente realizado?

8 – Quais os principais desafios e dificuldades que você tem enfrentado no exercício da docência no Ensino Superior? Como você avalia a sua prática?

9 – Como você foi recebida(o) na Instituição a qual está vinculada(o) por ocasião da sua posse como docente? Existe respaldo institucional para o desenvolvimento de seu trabalho docente? Que ações essa Instituição tem realizado visando a qualificação dos seus docentes, principalmente, daqueles que originalmente são bacharéis?

10 – De forma geral, fale um pouco sobre quem são os seus alunos e sobre o espaço em que se desenvolve o ato educativo.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e  
Mucuri  
Comitê de Ética em Pesquisa



APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PROFESSOR

Você está sendo convidada (o) a participar de uma pesquisa intitulada: **A construção da identidade por docentes bacharéis que atuam nos cursos de graduação da UFMG – Campus Montes Claros.** Esse convite se justifica pelo fato de você fazer parte do grupo de docentes efetivos, que possuem formação inicial em cursos de bacharelado e que integram o corpo docente do Instituto De Ciências Agrárias da UFMG – *Campus Montes Claros*.

A presente pesquisa será desenvolvida pela mestranda MARIA ISABEL ALENCAR DIAS, sob a orientação da Profa. Dra ADRIANA ASSIS FERREIRA do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o coordenador, com a pesquisadora e com a UFVJM, ou com a UFMG.

O objetivo principal deste projeto é investigar como se dá a formação da identidade profissional dos docentes bacharéis da UFMG – Campus Montes Claros e os objetivos específicos são: identificar quais as competências e saberes são mobilizados no exercício da docência no Ensino Superior; identificar quais aspectos da história de vida desses docentes contribuíram para a escolha da profissão de professor; identificar os principais dilemas enfrentados pelos professores bacharéis frente às dificuldades cotidianas das salas de aula e identificar como a Universidade recebe os docentes ingressantes e quais condições influenciam a adaptação e construção da sua identidade docente.

Caso decida aceitar o convite, **sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista semiestruturada, cujo tempo será de aproximadamente duas horas. As perguntas relacionam-se à profissão e à prática docente.**

As entrevistas, principal instrumento de produção de dados desta investigação, obedecerão aos seguintes critérios: 1) serão agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes, em dia e horários pré-definidos; 2) serão realizadas em uma sala reservada no sentido de manter a privacidade do entrevistado; 3) serão gravadas em áudio, e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora na íntegra para facilitar o

entendimento das respostas, bem como, para evitar interpretações equivocadas; 4) em respeito aos entrevistados que não aceitarem a gravação por áudio, serão realizadas anotações em um diário de campo, para posterior análise; 5) serão realizadas entrevistas individuais. Após a entrevista, será iniciada a etapa de análise e interpretação dos dados.

Os riscos relacionados com sua participação nesta pesquisa são mínimos, no entanto, caso ocorra alguma situação de constrangimento ou desconforto no momento de responder determinada pergunta da entrevista, esta situação poderá ser minimizada da seguinte forma: a) você poderá optar por não responder à(s) pergunta(s), ou, solicitar, a qualquer momento, o fim da entrevista; b) você poderá optar por não continuar como sujeito desta pesquisa. Além disso, os participantes da pesquisa não serão identificados, suas identidades serão mantidas em sigilo absoluto, podendo, caso haja plena concordância, serem identificados por pseudônimos. Porém, os mesmos, ao fazerem a leitura do material produzido, poderão se reconhecer em alguma de suas falas apresentadas. Sendo este um risco, não obstante, de forma alguma haverá algum tipo de identificação. No intuito de minimizar tal situação, os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados coletados na entrevista e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo da sua identificação. As entrevistas serão realizadas em uma sala reservada, em dias e horários pré-definidos.

Os benefícios esperados com a sua participação nesta pesquisa serão indiretos, e consistem em fornecer suporte teórico que possibilite ampliar a discussão no campo da formação de professores e da construção da identidade profissional docente, em especial sobre os docentes bacharéis, considerada tão incipiente pelos estudiosos do assunto. Além disso, pretende-se, propor a criação de um curso de formação continuada, preferencialmente, que trate de novas metodologias de ensino e que possua como foco a atuação dos bacharéis docentes no ensino superior.

As informações obtidas por meio da sua participação não serão compartilhadas com terceiros. Entretanto, os resultados e análises desta pesquisa, sempre garantindo anonimato do participante, poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, seguindo os princípios da confidencialidade e sigilo.

A sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Não há previsão de despesas por parte dos pesquisadores e não está prevista indenização pela participação na pesquisa, mas se em qualquer momento você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

*Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.*

Desta forma, eu \_\_\_\_\_,  
 RG: \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_, concordo em participar, voluntariamente, da pesquisa: **A construção da identidade por docentes bacharéis que atuam nos cursos de graduação da UFMG – Campus Montes Claros**, desenvolvida pela mestrandia Maria Isabel Alencar Dias, discente do Programa de Pós-graduação de Mestrado em Educação da UFVJM, *Campus JK* - Diamantina, sob a orientação da professora Dra. Adriana de Assis Ferreira.

Montes Claros - MG, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

**Assinatura**

Pesquisadoras:

**Maria Isabel Alencar Dias**

Endereço: ICA/UFMG – Campus Montes Claros. Av. Universitária, 1000, Universitário. CEP: 39.404-547. Montes Claros/MG. Telefone: (38) 2101-7750  
 E-mail: isa-ufmg@hotmail.com

**Dra Adriana Assis Ferreira**

Endereço: UFVJM – *Campus JK*. Rodovia MGT 367 – Km 583, nº 5.000 – Alto da Jacuba Diamantina – MG. Mestrado em Educação / PPGEd – Sala 17 do Prédio 2.  
 Telefones: (38) 3532- 1261; (38) 3532-1253 E-mail: aassisferreira@gmail.com

Informações – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd

**Endereço:** UFVJM – Campus JK. Rodovia MGT 367 – Km 583, nº 5.000 – Alto da Jacuba

Diamantina – MG / CEP 39100-000 / Sala 17 do Prédio 2.

Telefones: (38) 3532-1261; (38) 3532-1253 Email: secretaria.ppgde@ufvjm.edu.br

---

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM.

**Coordenador:** Profa. Simone Gomes Dias de Oliveira.

**Vice-Coordenadora:** Raquel Schwenck de Mello Viana

**Secretária:** Leila Adriana Gaudêncio Sousa

Tel: 55 xx (38) 3532-1240 e 3532-1200 Ramal 1240 /

Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br

**Endereço:** Campus JK – Rodovia MGT 367 – Km 583 – nº 5000 – Alto da Jacuba  
 Diamantina – MG / CEP 39100-000 / Tel. (38)3532-1200