

SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: IDENTIDADE, SABERES E PRÁTICAS

Lúcia Gracia Ferreira - UFBA

Roselane Duarte Ferraz – SEC-BA/UESB

Daisy Laraine Moraes de Assis – UESB/UFBA

Taisa Souza Cruz Silva – UESB

Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz – UESB

Paloma Oliveira Bezerra – SEC-BA/UESC

RESUMO

Este painel configura-se como uma proposta desenvolvida no campo de pesquisa sobre a Pedagogia Universitária, tendo o seu foco principal na docência e toma os estudos de Tardif (2014), Pimenta e Anastasiou (2014) e Imbernón (2010), entre outros, para suscitar reflexões e análises. Assim, este tem por objetivo realizar reflexões sobre o ser professor universitário, tomando como centralidade das análises a identidade, os saberes e as práticas. Buscando contribuir com os debates a respeito da docência na educação superior, os três estudos são oriundos de abordagens de pesquisa qualitativa e exploratória. O primeiro artigo, “Trabalho docente e saberes em tempos de crise: um olhar para o professor universitário”, buscou conhecer as transformações nos modos de ensino e nos saberes docentes dos professores universitários durante a pandemia de Covid-19, utilizando-se de questionários respondidos por docentes de universidades da Bahia. O segundo artigo, “Desenvolvimento Profissional de uma professora universitária: saberes e práticas”, analisou o processo de desenvolvimento profissional de uma professora universitária, com foco na construção de saberes e na mobilização desses conhecimentos na prática educativa, e teve seus dados produzidos a partir de entrevista com uma professora. Por fim, o artigo “Identidade profissional do professor universitário: composições sobre o papel da universidade”, analisou como se dá a constituição da identidade profissional docente dos professores universitários e o papel da universidade nesse processo e foi realizada com a entrevista narrativa de quatro docentes. Portanto, essas investigações buscam refletir sobre a docência universitária e suas nuances – identidade, saberes e práticas.

Palavras-chave: Identidade Docente, Saberes Docentes, Práticas.

TRABALHO DOCENTE E SABERES EM TEMPOS DE CRISE: UM OLHAR PARA O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Lúcia Gracia Ferreira - UFBA
Roselane Duarte Ferraz – SEC-BA/UESB
Daisy Laraine Moraes de Assis – UESB/UFBA

RESUMO

Este estudo buscou conhecer as transformações nos modos de ensino e nos saberes docentes dos professores universitários durante a pandemia de Covid-19. A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, foi realizada com 14 professores de três universidades da Bahia, utilizando questionários via Google Formulários em 2021, período de implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) como estratégia para a continuidade educacional. O referencial teórico baseia-se na compreensão da docência como um trabalho interativo e complexo, envolvendo construção de saberes e adaptação às demandas educacionais. A pandemia exigiu dos professores reinvenção de suas práticas pedagógicas, impulsionada pela necessidade de utilizar tecnologias digitais e novas metodologias de ensino. Os resultados indicam que os docentes tiveram que reaprender a ensinar, planejando estratégias múltiplas para cada aula e adaptando-se às condições variáveis do ensino remoto. As principais dificuldades incluíram a precarização do trabalho docente, a falta de formação adequada para o uso de tecnologias e o desafio de manter a participação dos alunos. Entretanto, também, relataram o desenvolvimento de novos saberes e conhecimentos práticos que lhes permitiram promover a aprendizagem, apesar das adversidades. A adaptação envolveu o uso intensivo de vídeos, fóruns de discussão e outros recursos digitais para facilitar a interação e o engajamento dos estudantes. Conclui-se que, embora a pandemia tenha exacerbado as dificuldades do trabalho, também proporcionou uma oportunidade para construção de novos saberes e a reconfiguração das práticas pedagógicas. Este estudo contribui para compreensão dos impactos da crise sanitária na educação superior e das estratégias adotadas pelos professores para superar esses desafios.

Palavras-chave: Saberes docentes, Pandemia, Professor Universitário.

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 trouxe desafios sem precedentes para diversas profissões, e a docência universitária não foi uma exceção. Em um cenário de mudanças abruptas e necessidade de adaptação rápida, professores universitários tiveram que repensar e remodelar seus métodos de ensino e os saberes pedagógicos envolvidos. Este estudo se propôs a investigar essas transformações e compreender como os docentes universitários lidaram com o ensino remoto, as metodologias adotadas e os novos saberes construídos durante esse período de crise.

Com a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em 2020, conforme estabelecido pelo Parecer nº 05 do Conselho Nacional de Educação (CNE), os professores universitários enfrentaram o desafio de manter a continuidade do ensino em um ambiente totalmente virtual.

A utilização de tecnologias se tornou imprescindível, exigindo uma rápida adaptação por parte dos docentes, que precisaram reinventar suas práticas pedagógicas. Esse contexto de crise sanitária revelou tanto as fragilidades quanto as resiliências do trabalho docente, evidenciando a necessidade de novas estratégias e recursos educacionais. Assim, objetivamos conhecer as transformações nos modos de ensino e nos saberes docentes dos professores universitários durante a pandemia de Covid-19.

METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, buscou conhecer mudanças referentes aos modos de conceber o seu ensino e os saberes da docência construídos envoltos disso em tempos de pandemia. Este tipo de pesquisa “[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

A investigação foi realizada com professores universitários no ano de 2021, em plena pandemia da Covid-19 e utilização do Ensino Remoto como estratégia de continuidade da escolarização. Assim, 14 professores de três universidades da Bahia, atenderam a solicitação de responderem a um questionário via Google Formulários. Através deles foram colhidos dados sobre as práticas de ensino durante a pandemia.

Os dados produzidos foram analisados visando o todo e considerando os fundamentos teóricos deste estudo. A análise desses dados permite uma compreensão profunda das mudanças ocorridas nos modos de ensino e nos saberes docentes, destacando a complexidade e a adaptabilidade do trabalho dos professores universitários em tempos de crise. Dessa forma, o estudo viabilizou a construção de conhecimento sobre o trabalho do professor, os saberes construídos e a situação de crise vivenciada naquele momento.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nenhuma profissão foi tão questionada no período da pandemia da Covid-19 como a de professor. Sabemos que a atividade de ensino está intimamente ligada a atividade do professor, mas a docência é mais que isso. Assim:

Ainda que a atividade de ensino seja tão antiga quanto a humanidade, é possível identificar o início da profissão docente há pouco mais de 300 anos, no século XVIII,

num contexto sociopolítico bem específico: desenvolvimento da urbanização, fortalecimento das cidades, o questionamento da aristocracia, o aparecimento da burguesia revolucionária e suas lutas por democratização, nas quais teve um papel de destaque o clamor por um ensino sistematizado das primeiras letras para toda a população (Penin, 2009, p. 16).

Dessa forma, ainda presenciemos uma educação privilegiada para poucos e com isso a docência que iniciou como atividade masculina foi tornando-se uma profissão feminina. A docência como trabalho é “compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano, no mundo fundamental da interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 8). O trabalho docente passa a ser visto como interativo e complexo, pois se trata de uma ação humana com humanos.

O professor constrói saberes no desenvolvimento do seu trabalho, portanto, trata-se de uma atividade laboral de ensinar e aprender. Destarte, não se pode deixar de compreender que nesse processo, a atividade está envolta pela organização do trabalho (estrutura) e dinâmica (mediação) da atividade docente. A docência também pode ser vista como uma condição de *status* por envolver, conseqüentemente, a identidade docente construída por meio das suas ações realizadas na prática educativa e, de acordo a própria escolha que o profissional faz durante esse processo.

O trabalho docente requer (re)construção e mobilização de saberes da/para a docência, saberes estes oriundos de diferentes fontes e carregados de muitas possibilidades. Segundo Tardif (2014, p. 58), estes saberes da prática cotidiana, mobilizados e/ou construídos nela, “[...] servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias”. Com isso, as relações entre os saberes dos professores e as aprendizagens vinculam-se intimamente ao trabalho.

Os vários cenários em que exercemos a docência impõem a construção de novos saberes. Recentemente, no ano de 2020, começamos a vivenciar uma situação atípica, uma crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19, que “obrigou”, no Brasil, a implementação do denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE), para que o processo de escolarização continuasse a acontecer. Este foi respaldado pelo Parecer nº. 05 do CNE, aprovado em 28 de abril de 2020, em que se propõe uma reconfiguração do calendário escolar, indicando o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual (BRASIL, 2020). Todos do setor educacional precisaram se adaptar.

Com isso, o trabalho do professor foi modificado pelo contexto da pandemia com o ensino remoto e o uso da tecnologia foi imprescindível. Penin (2009), já chamava nossa

atenção para os limites do nosso saber e que este seria posto em xeque e revistos a cada novo momento, pois respondiam a uma análise do momento real. De fato, com a pandemia, tivemos que nos reinventar, reinventar práticas, fazer diferente; tivemos que (re)aprender.

Este novo cenário nos forneceu elementos provocativos de reflexão para que compreendêssemos dentro da configuração dos saberes, os limites que se materializaram no âmbito das interações com sujeitos e da construção de conhecimentos. Entender, também, a ressignificação das práticas pedagógicas, no sentido de promover a aprendizagem daqueles que não estavam fisicamente presentes e, conseqüentemente, as nossas relações com o trabalho na docência do ensino superior.

O trabalho docente na pandemia, segundo Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021) evocou reflexões, aprendizagens, mas também o agravamento da precarização do trabalho docente em nosso país. Inegavelmente, alunos e professores foram lançados em uma configuração de ensino e aprendizagem para a qual não estavam preparados e, sobretudo, houve uma frágil resposta do poder público em não garantir acesso digital a todos. Algo que aprofundou a exclusão social e reafirmou o quadro de desigualdade em todo o território nacional.

Particularmente, o professor, mergulhado na complexidade das ações que o ensino remoto demandou e, diante da ausência de formações mais significativas e de efetivo apoio pedagógico, buscou promover situações de ensino-aprendizagem, mesmo em um contexto de intensa precarização do seu trabalho. Neste aspecto, recorremos a Nóvoa (2022), quando afirma que as soluções mais eficazes vieram dos professores. Fazendo uso de autonomia profissional e por práticas colaborativas desenvolveram propostas pedagógicas e inclusivas, evidenciando a sua importância para o futuro da educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino como trabalho é afirmada por alguns autores (Machado, 2004; Bakthin, 2003; Ferreira, Ferraz e Ferraz, 2021; Ferreira; Souza, 2022) e exige dos professores posicionamentos sobre as demandas deste trabalho. Assim, apresentamos neste estudo respostas de professores universitários que ministraram aula no ERE, no ano de 2021, sobre o desenvolvimento da ação de ensinar por meio remoto, sua aula, as metodologias e recursos utilizados e outros saberes e conhecimentos construídos em meio as mudanças exigidas. Dessa forma:

Tive que reaprender a ensinar, reinventar minha docência porque o que sabia não seria suficiente para as aulas remotas. Tinha que planejar mais de uma estratégia de ensino para a mesma aula, porque eu dependia de outros fatores como os alunos lerem o

texto, responderem atividade anterior ou participarem da aula. Como isso não acontecia com frequência, tinha que refazer o modo de dar aula ali, na hora. Eu tinha que tomar decisões sobre o planejamento pedagógico de maneira muito rápida. Sem falar que as vezes a internet caía, aí bagunçava tudo. (P1).

O contexto do ERE, condicionante para o desenvolvimento das práticas de ensino-aprendizagem revelam na fala do professor um conhecimento dos limites de suas ações, ou seja, os saberes que até então o posicionavam em uma condição “confortável” para empreitar práticas formativas, agora estavam condicionados aos limites de uma demanda que revelavam para si um não-saber. Como afirma Pires (2023, p. 26):

[...] os não saberes estão sempre de passagem na vida do docente, sempre fazendo relação entre o que fomos/somos e aquilo em que poderemos nos tornar, ou melhor, aquilo em que estamos nos tornando, pois, os saberes e os não saberes se interpretam, como um grande espaço, onde um traz à tona o outro, ou seja, o que mostra os não saberes é sempre a presença dos saberes.

Reaprender a ensinar exigiu deste professor novas articulações entre teoria e prática, foi necessário apreender, em um limite expressivo de tempo, as condições que moldavam suas ações, fornecendo uma visão mais ampla dos elementos que lhe faltavam e, conseqüentemente, a provocação de mudanças e configuração de novos saberes.

Fica nítido o entendimento do quanto o ERE limitou as situações e condições de trabalho dos professores, mas, por outro lado, impulsionou o reconhecimento, por meio do não-saber, da mobilização de saberes consolidados para a reconfiguração e constituição de novas aprendizagens. É neste sentido que, ainda, dialogamos com Pires (2023) ao afirmar que “a relação do não saber sempre está voltada para o saber e, nessa relação dialógica, é possibilitado ao professor reconhecer-se como ser inacabado e tomar consciência de seu não saber, em um constante processo social de busca de um novo saber” (p. 27).

Portanto há um processo de tomada de consciência dos saberes e não-saberes, impulsionando este professor, a partir do contexto social em que se encontra inserido interrelacionado com as singularidades que forjaram seu modo de ser docente a projetar novas práticas e formas de ação e exercício da docência. Todo esse percurso regata uma discussão muito frequente entre pesquisadores que destacam a reflexão (Pérez-Gómez, 1998; Schön, 2000; Zeichner, 2008) como esse processo de imersão consciente do profissional sobre a sua realidade, estabelecendo conexões e interpretações teórico-práticas que possibilitem a compreensão dos contextos sociais e históricos em que sua profissão está inserida.

Neste âmbito, suas práticas vão sendo ressignificadas a partir dos elementos, como o planejamento pedagógico, que “consiste num conjunto de ações coordenadas entre si, que

concorrem para a obtenção de um determinado resultado, o objetivo que se espera ou deseja” (OSLO, 2015, p. 266).

Na fala do professor, o planejamento assume um lugar de destaque no ensino remoto, pois a Organização do Trabalho Pedagógico precisou se dar de outros modos em tempos de crise. Novos desenhos didáticos foram realizados, modificando o trabalho do professor e promovendo novos saberes da/para a docência. Assim:

[...] independente da modalidade - presencial ou virtual - continua fazendo seu papel na promoção das aprendizagens dos discentes.

1) Planejamento: pressupõe uma preparação para execução do trabalho pedagógico. Para isso, pensa-se nos objetivos a serem alcançados, na metodologia, nos recursos e na avaliação.

2) Execução da aula: é a concretização do planejamento, passível de imprevistos e mudanças. Refere-se a realização das ações planejadas.

3) Avaliação: concerne às finalidades. Refere-se a análise do desenvolvimento das ações executadas (Ferraz; Ferreira; Ferraz, 2021, p. 322).

O ensino é uma prática social e o planejamento da aula é promotora de saberes. São nestes componentes do processo pedagógico que se evidenciam as intencionalidades e materialização das aprendizagens dos discentes. No formato remoto, professores e alunos tiveram que se adaptar rapidamente às novas demandas sem o devido suporte e formação. Isso resultou em uma série de limitações que impactaram a qualidade do ensino e a efetividade das práticas pedagógicas. Hegeto, Silva e Dias (2021, p. 257) evidenciaram o quanto foi desafiante para os professores a organização dos conteúdos e metodologias de ensino, pois implicava na “permanência e sucesso dos alunos quanto para a exclusão e fracasso escolar”

Neste ínterim, os recursos materiais utilizados foram mudados, pois o artefato digital que, em outros tempos, era utilizado como material de suporte para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, acabou se tornando o principal elemento para a efetivação das aulas. Isso demandou um processo reflexivo por parte dos professores, pois o planejamento de suas aulas estava vinculado a outras configurações, exigindo o domínio e “sequenciamento de ações que pudessem atender uma realidade estudantil muito diversificada nos modos de acesso, participação e permanência nas aulas remotas” (Ferraz; Almeida, 2023, p. 05).

Utilizava muitos vídeos em aula, fóruns de discussão, leituras de casos, elaboração de mapas conceituais, seminários, elaboração de textos. O uso de vídeos ajudava na participação dos alunos. (P5).

A proposta em si foi tentar realizar uma prática pedagógica voltada para a interatividade, usando hipertextos, interfaces que favorecem o desenvolvimento dos conteúdos e das situações de aprendizagem, no caso as atividades desenvolvidas. (P13).

Esses recursos mobilizaram muito do ensino no período de crise. As tecnologias foram muito utilizadas e possibilitaram que as aulas ocorressem. Com isso, mesmo sem habilidades ou conhecimentos sobre as tecnologias, os professores aprenderam e realizaram seu trabalho. Um trabalho dotado de dificuldades e desafios tanto profissionais quanto pessoais. Mobilizar o ensino para que houvesse a participação dos alunos tornou-se mais complexo no formato virtual. As falas dos professores posicionam o planejamento na sua dimensão reflexiva, evidenciando a necessidade de ressignificar o processo ensino-aprendizagem, tomando por base a investigação, a criticidade e criatividade, em um retomar das ações pedagógicas, dimensionadas no contexto educacional (Ferraz; Silva, 2021).

Posso dizer que deu muito trabalho, tive que colocar as aulas todas em powerpoint, e a disciplina que leciono exige muita atenção e desenvolvimento de estruturas químicas. (P12)

Tentei adaptar as práticas de ensino/orientação e as atividades ao que a proposta curricular solicitava, considerando o nível de desenvolvimento do aluno, fornecendo todos os recursos e materiais de consulta e orientando, trabalhando em parceria com os discentes, propondo atividades de criação coletiva. (P14).

Como afirma Nóvoa (2022, p. 37) “a educação implica sempre uma intencionalidade, obriga a um esforço de construção, de criação e de composição das condições, dos ambientes e dos processos propícios ao estudo e ao trabalho dos alunos. É este esforço que define o papel dos professores”. Nos relatos dos professores, observamos o quanto essa intencionalidade e esforço foram postos à prova. As novas aprendizagens ocorreram no momento da pandemia e essas eram necessárias, até urgentes, para que o ensino remoto acontecesse, visto que o contexto clamava por outros recursos, metodologias e práticas docentes, mediadas por outras ferramentas. Sabemos que as mudanças não se concretizaram com a passagem do ensino presencial para o remoto, foram várias as configurações mudadas.

A necessidade de adaptação ao formato remoto obrigou um revisitar e um recriar das formas e condições de ensino, mobilizando os professores a uma reconfiguração de suas práticas para garantir a continuidade do aprendizado dos alunos. Os docentes universitários tinham consciência da necessidade das mudanças e realizaram conforme elas foram aparecendo como demandas. Ou seja, cientes das limitações impostas às suas ações teórico-metodológicas, esses professores assumiram a criação de diferentes formas e arquiteturas do processo ensino-aprendizagem. Eles, também, apontaram que a ausência dos conhecimentos e habilidades básicas para o uso das tecnologias foi um desafio que precisou ser superado. Essa constatação encontra respaldo na premissa de que a tecnologias e as interfaces digitais não educam, não

formam ninguém. São ferramentas que, de fato, precisam de um domínio mais técnico para o exercício daqueles que imprimem uma intencionalidade, visando a formação humana.

Dessa forma, “[...] aos que acreditam numa educação inteiramente digital, dizemos que tal não é possível, nem desejável, pois nada substitui a relação humana” (Nóvoa, 2022, p. 45). Assim, por mais que todo esse aparato tecnológico tenha sua relevância social, os eixos que dão sentido ao processo formativo encontram-se na interface entre a intervenção docente, a organização e arquitetura de práticas de ensino com as demandas de aprendizagens dos alunos.

Essas constatações ratificam o quanto o trabalho pedagógico e os saberes dos professores universitários em tempos de crise e tornaram um campo de constante (re)construção. Foi necessário forjar, no âmbito das interfaces digitais, um ambiente interativo que promovesse formas de incentivar as aprendizagens dos alunos, de adaptação dos programas de ensino, alimentados pela intensificação do diálogo, pelas parcerias e cooperações entre pares e com os discentes.

Os professores universitários, também, se viram diante do desafio na reconfiguração de seus saberes para lidar com as imprevisibilidades impostas pelo ERE que, por vezes, fragilizavam o processo de construção de conhecimentos, de produção da pesquisa, do debate e das descobertas pedagógicas.

A incorporação do digital ao trabalho docente de forma tão expressiva como ocorreu no ERE, representou uma referência formativa e reflexiva na ressignificação e construção de novos saberes no percurso profissional destes professores. Não se configurava mais como uma aproximação menos pretenciosa com os modos de ser e agir assentados na estrutura digital, mas uma base de conhecimentos que afetavam significativamente o universo escolar, convidando os sujeitos que integram a comunidade escolar, sobretudo, os docentes a encontrarem nova configurações nas suas práticas e nos seus saberes (Nóvoa, 2022).

A pandemia revelou a importância da flexibilidade e da inovação no ensino, demonstrando que a capacidade de adaptação é essencial para enfrentar situações de crise. Professores precisaram se reinventar, desenvolvendo novas estratégias pedagógicas e utilizando recursos tecnológicos para superar as limitações impostas pelo ensino remoto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou conhecer mudanças referentes aos modos de conceber o seu ensino e os saberes da docência construídos envolto disso de professores universitários no período da

pandemia. Sabemos que os impactos da pandemia no âmbito educacional foram de diversas ordens e exigiu mudanças bastante abrangentes.

Os resultados da pesquisa revelaram que, apesar das dificuldades, os professores foram capazes de reinventar suas práticas pedagógicas. Eles demonstraram resiliência e criatividade ao utilizar tecnologias digitais, planejar aulas com múltiplas estratégias e lidar com a precarização do trabalho.

A pandemia, embora tenha aprofundado as desigualdades educacionais e a exclusão social, também estimulou a construção de novos saberes docentes, essenciais para a continuidade da aprendizagem. Característica que ficou evidenciada nas reinterpretações e ressignificação dos elementos que configuram o processo pedagógico, como planejamento, metodologias que pudessem se aproximar do formato remoto.

Os professores universitários enfrentaram a necessidade urgente de desenvolver habilidades tecnológicas e adaptar seus métodos de ensino para manter o engajamento dos alunos. A experiência destacou a importância do planejamento pedagógico e da flexibilidade para lidar com imprevistos. Os recursos digitais, como vídeos e fóruns de discussão, tornaram-se ferramentas valiosas para a prática pedagógica em tempos de crise.

A experiência de promover práticas de ensino no ERE evidenciou a importância da mobilização de saberes, baseados em reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas, permitindo a estes professores o reconhecimento dos seus limites, explorados neste estudo como não-saber, o que impulsionou para configurações de novos saberes.

Este estudo contribui para uma compreensão mais profunda dos impactos da pandemia na educação superior e oferece insights sobre as estratégias que podem ser adotadas para enfrentar futuras crises. A construção de saberes docentes, mobilizados pela experiência e pela necessidade de adaptação, demonstra a capacidade dos professores de superar adversidades e continuar promovendo uma educação de qualidade. Assim, a pandemia, apesar de suas inúmeras dificuldades, proporcionou uma oportunidade para o desenvolvimento profissional e a inovação pedagógica na docência universitária.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: DF, 2020. D.O.U. de 01/06/2020, Seção 1, Pág. 32.

Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-de-29-de-maio-de-2020-259412931>. Acesso em: 31 de maio de 2020. 2020.

FERRAZ, R. D.; SILVA, A. M. M. Planejamento de ensino no Parfor: pensar e organizar práticas pedagógicas na formação para professores em exercício. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 6, p. 154– 176, 2021.

FERRAZ, R. D.; FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. de C. S. N. O coordenador pedagógico e a organização do trabalho escolar no contexto da pandemia. **Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 61, p. 318-336, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4324>. Acesso em: 23 jun. 2022.

FERRAZ, R. D.; ALMEIDA, S. T. de. Planejamento no ensino remoto: desafios e estratégias na organização do trabalho de professores da educação básica. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetininga, v. 04, n. 11, p. 1-21, jan./dez, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/14117>. Acesso em: 23 jun. 2024.

FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D.; FERRAZ, R. de C. S. N. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. **Fólio - Revista De Letras**, v. 13, n. 1, p. 323-344, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9070>. Acesso em: 08 ago. 2021.

FERREIRA, L. G.; SOUZA, E. M. de F. Ensino: um trabalho gestado no princípio dialógico da linguagem. In: SOUZA, E. M. de F.; FERREIRA, L. G. (orgs.). **Temas e cenas do ensino como trabalho**: uma moldura dialógica. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2022. p. 157-168.

HEGETO, L. de C. F.; SILVA, Y. S. da; DIAS, R. Planejamento na Organização do Trabalho Pedagógico Escolar no ensino remoto. **Extensão em Foco**, Palotina, n. 23 (Especial), p. 255-271, jun., 2021.

MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

ORSO, P. J. Planejamento escolar em tempos de precarização da educação. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 15, n. 65, p. 265–279, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642710>. Acesso em: 23 jun. 2024

PENIN, S. Profissão docente e contemporaneidade. In: ARANTES, V. A. (org.). **Profissão docente**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009, p. 15-40.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 353-379.

PIRES, M. das G. P. **Sentidos e reconhecimento de não saberes docentes**: um estudo com professores que ensinam Língua Portuguesa. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um design para o ensino e a aprendizagem. Trad. de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA UNIVERSITÁRIA: SABERES E PRÁTICAS

Taisa Souza Cruz Silva – UESB
Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz – UESB

RESUMO

O artigo aborda o desenvolvimento profissional de uma professora universitária de um curso de licenciatura da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Itapetinga. A pesquisa destaca a importância de uma formação contínua e reflexiva, essencial para a atualização e aprimoramento das competências docentes. O objetivo foi analisar o processo de desenvolvimento profissional da docente, focando na construção de saberes e na mobilização desses conhecimentos na prática educativa. Investigado por meio de uma pesquisa qualitativa e descritiva, utilizando o método de estudo de caso. Por meio de entrevista e um diário de campo foram identificados os principais desafios enfrentados pela professora, bem como as estratégias adotadas para superá-los. A análise revelou uma busca constante de novas metodologias de ensino e atividades que favorecessem o desenvolvimento profissional. O estudo também enfatiza a relevância do apoio institucional e da colaboração entre pares, evidenciando que um ambiente de trabalho que promove a troca de experiências e o diálogo entre docentes contribui significativamente para o crescimento profissional e percorre de forma mais leve sem danos a saúde física e mental. Em conclusão, o desenvolvimento profissional do professor universitário é um processo dinâmico e contínuo, que requer uma postura proativa e aberta à aprendizagem constante.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente, Ensino Superior, Saberes e Práticas.

INTRODUÇÃO

A formação de professores e o desenvolvimento profissional docente no contexto universitário são temas de extrema relevância para a melhoria da qualidade do Ensino Superior. Com a constante evolução das demandas educacionais, tecnológicas e sociais, os professores universitários precisam se atualizar continuamente para atender aos desafios contemporâneos e promover uma educação de excelência.

Esse processo formativo, alinhado ao contexto social e político mantém suas bases originais, mas constantemente enfrenta novos desafios à medida que os contextos mudam. A discussão sobre a formação de professores universitários, sob a perspectiva do desenvolvimento profissional docente, revela possibilidades de aprimoramento do trabalho docente através de processos inovadores de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. No Brasil, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm implantado vários programas de formação continuada para seus docentes, refletindo a preocupação com a qualidade da educação superior e a necessidade de atualização constante dos professores.

Alguns exemplos de políticas e programas incluem Grupos de Pesquisa e Estudos, Apoio à Formação Acadêmica, Tecnologia Educacional, porém, para realização desses programas existem desafios a serem enfrentados como: insuficiência de recursos financeiros e materiais, resistência à mudança por parte de alguns docentes, necessidade de personalização dos programas de formação para atender às diferentes áreas de conhecimento e contextos institucionais. Quanto às oportunidades destacam-se o fortalecimento da identidade profissional e do compromisso com a qualidade do ensino, promoção de práticas pedagógicas inovadoras, desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem contínua e colaborativa entre os docentes.

Este artigo tem como objetivo analisar o processo de desenvolvimento profissional de uma professora universitária para construção de saberes e mobilização na prática pedagógica. Esse processo é decisivo para identificar e implementar possibilidades inovadoras no contexto do trabalho e identidade docente, fortalecendo a prática pedagógica e promovendo uma educação superior que seja responsiva às demandas contemporâneas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os professores universitários enfrentam desafios específicos que demandam uma formação continuada diferenciada. Imbernón (2010) argumenta que a formação deve ser contínua e sistemática promovendo uma atualização constante dos conhecimentos e das práticas pedagógicas. Salienta, também, a importância de criar uma cultura de aprendizagem colaborativa entre os docentes.

Dentre esses desafios estão à necessidade de dominar conteúdos específicos de suas áreas de atuação, utilizar tecnologias educacionais avançadas, lidar com a diversidade estudantil e responder às exigências de pesquisa e extensão. Esses fatores tornam a formação continuada não apenas uma opção, mas uma necessidade imperativa para a manutenção da qualidade do Ensino Superior.

Veiga e Quixadá Viana (2010, p.20) argumentam que a formação de professores deve ser entendida como uma prática social coletiva, com intencionalidades construídas de maneira colaborativa, atribuindo a ela um caráter público e democrático. Os autores ressaltam ainda, que a formação é uma ação contínua e progressiva, permanente e constante, envolvendo

diversas instâncias e conferindo um valor significativo à prática pedagógica e à experiência como componentes essenciais da formação docente.

Políticas e programas têm sido elaborados para promover a formação continuada de professores universitários. Instituições de Ensino Superior (IES) oferecem cursos, *workshops*, seminários, programas de mentoria e outras formas de capacitação. Além disso, políticas públicas, como programas de incentivo à formação continuada e ao desenvolvimento profissional, são fundamentais para criar um ambiente favorável ao aprimoramento contínuo dos docentes em um ambiente acadêmico em constante evolução.

No entanto, é essencial refletir criticamente sobre a eficácia e a fixação dessas políticas e programas, embora a variedade de ofertas de formação continuada seja positiva, é necessário questionar se essas iniciativas são realmente acessíveis e relevantes para todos os docentes, independentemente de suas áreas de atuação e contexto institucional. Além disso, a qualidade e a pertinência do conteúdo oferecido são fundamentais. Assim, Tardif (2011, p.11) argumenta 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 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.

O autor enfatiza que o saber dos professores não é uma entidade abstrata ou isolada, mas está intrinsecamente ligado às suas identidades pessoais e profissionais, bem como às suas experiências de vida. Esse conhecimento é moldado pelas interações e relações estabelecidas no ambiente profissional, tanto com os alunos quanto com os colegas de trabalho e demais atores educativos. Essa perspectiva reconhece a natureza contextual e dinâmica do saber docente, que é continuamente influenciado e enriquecido pelas vivências cotidianas e pela prática pedagógica. Assim, valorizar a formação de professores requer uma abordagem holística que considere não apenas os aspectos técnicos e teóricos, mas também as dimensões pessoais e sociais que constituem o saber docente.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional docente é um tema de vital importância no contexto da educação contemporânea, dado que a qualidade do ensino é diretamente influenciada pela capacitação e atualização dos professores. Este desenvolvimento vai além da formação inicial e se estende ao longo de toda a carreira docente, englobando uma variedade de práticas, experiências e conhecimentos que contribuem para o aprimoramento contínuo dos educadores. Como aponta Ferreira (2023, p. 63):

Entende-se o Desenvolvimento Profissional Docente como processo de aprendizagem contínua, que ocorre ao longo da vida do professor, que abarca elementos que constituem a profissão e recebe influências de diversos fatores (pessoais, sociais, culturais, institucionais, profissionais, organizacionais, econômicos, políticos, contextuais, emocionais etc.). Envolve o saber-fazer e se configura como sendo individual e coletivo, complexo e multidimensional. Sua consolidação abrange o professor, o aluno e a instituição.

Desenvolver-se profissionalmente inclui buscar estratégias para que este crescimento profissional aconteça. Por isso, o desenvolvimento profissional docente é essencial para garantir a qualidade do ensino e o sucesso dos estudantes. Uma abordagem abrangente que considera a formação contínua, a integração de experiências e saberes, a colaboração, a reflexão crítica, o apoio institucional e a incorporação de tecnologias podendo promover uma formação docente robusta e dinâmica. À medida que as demandas educacionais evoluem, o compromisso com o desenvolvimento profissional contínuo dos professores será cada vez mais determinante para o avanço da educação. De acordo Guerra e Brito (2020, p. 63):

O professor do Ensino Superior na prática pedagógica tem apresentado uma elevada deficiência, quando se fala em profissionalismo na docência. Vale destacar, que nesta pesquisa a docência é considerada como o exercício docente que concentra todas as atividades desenvolvidas pelo professor, não somente o ensino, mas a pesquisa, a gestão e entre outras.

As autoras destacam uma preocupação significativa em relação ao profissionalismo na docência no Ensino Superior, sublinhando que a prática pedagógica muitas vezes apresenta deficiências, amplia o conceito de docência além do simples ato de ensinar e engloba também, atividades como pesquisa, gestão e outras responsabilidades acadêmicas. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 80) destacaram que ser um professor universitário presume um domínio conceitual do campo específico do conhecimento ao qual se especializou. Contudo, as autoras contra-argumentaram que “[...] ter o domínio do conhecimento para ensinar supões mais do que uma apropriação enciclopédica”.

Isso sugere que a formação e o desenvolvimento profissional dos professores universitários devem abranger não apenas habilidades de ensino, mas também competências em pesquisa, administração acadêmica e outras áreas pertinentes. Essa abordagem ampla é bem precisa para promover um ambiente educacional de qualidade e preparar os docentes para enfrentar os desafios contemporâneos da educação superior.

METODOLOGIA

Para essa investigação, optamos pela pesquisa qualitativa e descritiva, na forma de estudo de caso, o que colabora na tomada de decisão sobre o problema estudado, indicando as possibilidades para sua modificação (Gonsalves, 2005). González Rey (2002, p. 48), afirma que a “abordagem qualitativa no estudo da subjetividade volta-se para a elucidação, para o conhecimento dos complexos processos que constituem a subjetividade e não tem como objetivos a predição, a descrição e o controle”. Levando em consideração que a pesquisa consiste em um estudo de caso de uma história de vida, esta, dará o suporte para alcançar os propósitos dela.

A investigação foi realizada com uma professora universitária de um curso de Licenciatura da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no ano de 2017. A participante, Lila¹, 48 anos de idade, professora na Educação Básica desde 1991, ingressou no Ensino Superior em 2001. Formada em Magistério, graduada em Pedagogia e Letras e três especializações nas áreas de educação e linguagem.

A entrevista, em um total de duas, foi gravada, com consentimento da professora e realizada em dias e horários, previamente marcados. Versou sobre dados sócios demográficos (idade, sexo, estado civil, filhos, formação profissional, função na escola e tempo de magistério), contexto familiar da professora, história escolar, início da profissão e cotidiano profissional atual e, cotidiano pessoal extraescolar. Na primeira entrevista também foi entregue à professora um caderno (Diário) para registro de suas impressões e percepções acerca do seu dia a dia profissional.

Após o registro dos dados (entrevista e diário) procedeu-se uma leitura sistematizada e análise detalhada das informações para organização dos dados de acordo a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), o que permitiu uma compreensão sobre o desenvolvimento profissional docente de professores universitários e seus saberes e práticas fornecendo uma base sólida para a discussão da formação e das condições de trabalho dos docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É importante para o professor refletir sobre suas práticas, principalmente, considerando que sua formação remete aos saberes de sua construção profissional. O desenvolvimento profissional da professora Lila, quando analisado pelo período da carreira docente (Ferreira, 2016) se situava em um tempo de finalização para o período de trabalho da Educação Básica

¹ Nome fictício, escolhido pela própria professora, para que não cause danos ou prejuízos à sua identidade.

somada a Educação Superior e, de examinação para o tempo de trabalho na Educação Superior; período correspondente entre o meio e fim da carreira que tem como características os questionamentos e as situações positivas e negativas. Isso pode justificar esse “amadurecimento”. Com isso, surgiram as inquietudes e o sentimento de dever cumprido, porém, nem sempre as coisas acontecem dessa maneira, e desperta a angústia como o sentimento de culpa, por não conseguir promover a aprendizagem dos seus educandos.

Conforme Nóvoa (1992) é impossível separar o eu profissional do eu pessoal. É impossível separar a maneira de ser com a maneira de ensinar como sinalizado pela professora:

[...] principalmente contribuir para a melhoria da vida dos meus educandos usando a minha prática pedagógica de forma eficaz, eficiente e efetiva para a formação integral dos mesmos, pautada exatamente nos verdadeiros valores morais e éticos, necessários para a valorização da vida. Um dos meus ideais é trabalhar de maneira entusiasmada, promovendo nos meus alunos credibilidade quanto à Educação e o seu poder transformador do ser humano e da sociedade na qual está inserido. Outro ideal é fazer tudo com muito Amor, Dedicção, Esforço, Empenho e da maneira mais correta, ideal e satisfatória possível. (Diário)

Mesmo enfrentando algumas dificuldades, trabalhar com motivação e entusiasmo, ainda sustenta uma Educação de forma transformadora, buscando alcançar uma mudança significativa dos indivíduos e comunidade. Esse compromisso reflete a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo no Ensino Superior, em que o docente não apenas domine o conteúdo, mas também, se engaje em práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas que promovam um ambiente de aprendizagem inspirador e renovador. Nesse contexto, o desenvolvimento profissional docente deve ser fomentado através de oportunidades de formação continuada, trocas de experiências e acesso a recursos pedagógicos atualizados que permitam ao professor o aprimoramento de suas competências e habilidades, contribuindo de forma eficaz para o crescimento e desenvolvimento dos seus alunos e, conseqüentemente, para a melhoria da sociedade.

No exercício profissional também identificamos amadurecimento e transformação:

Acredito que, com o tempo, o amadurecimento, muita coisa muda, mas, principalmente, mais envolvimento, mais amor pelo que faço. [...] Sou mais observadora. Tornei-me mais organizada e aprendi a planejar mais detalhadamente e

com mais opções. Percebi com o tempo e com os estudos, a necessidade de estudar cada vez mais, atualizar as práticas, acompanhar as mudanças de comportamento dos alunos, aperfeiçoar o meu trabalho e a extrema relevância de estar constantemente me autoavaliando, corrigindo as minhas falhas, pelo menos tentando e buscando cada vez mais usar a minha vida e a minha profissão apenas para fazer o bem. (Entrevista)

O anseio por melhorar a profissão demanda por parte da docente uma necessidade de formação “[...] Percebi com o tempo e com os estudos, a necessidade de estudar cada vez mais, atualizar as práticas [...]” (Entrevista). O trecho evidencia a evolução pessoal e profissional da professora, sublinhando a importância do amadurecimento e do constante aperfeiçoamento na prática docente. A necessidade de atualização e estudo contínuo reflete uma busca por estratégias eficazes para construção de saberes na sala de aula, adaptando-se às mudanças no comportamento dos alunos e às novas demandas educacionais. A autoavaliação e a correção de falhas são práticas essenciais para um desenvolvimento profissional sólido, permitindo que o professor se torne mais organizado e detalhista no planejamento das aulas. Essas estratégias contribuem para uma prática pedagógica mais envolvente e significativa, que não só beneficia os alunos, mas também enriquece a experiência profissional do professor. No desenvolvimento profissional, quando analisado pelo período da carreira docente, a professora se situava no período de finalização quando somados o tempo de trabalho da Educação Básica e da Educação Superior e, no período de examinação na Educação Superior; período este correspondente entre o meio e fim da carreira que tem como características os questionamentos e as situações positivas e negativas. Isso, talvez, possa justificar esse “amadurecimento” profissional.

Nesse processo, a satisfação da professora com o trabalho torna-se um aspecto importante para seu desenvolvimento profissional e pessoal:

Tenho ficado muito satisfeita, pois o retorno que tenho tido me faz crer que estou alcançando os meus objetivos. Busco transformar o ambiente educacional num contexto envolvente, agradável, produtivo e real. Vou modificando minha prática de acordo com as necessidades que surgem. Às vezes acredito que poderia fazer mais, cobrar mais de mim e deles, sempre acho que não é o suficiente o que a gente faz, mas tenho plena convicção de que faço o melhor que posso. Ultimamente, dentro das minhas limitações físicas, emocionais e cognitivas, o esforço tem sido ainda maior, o que, infelizmente, agrava ainda mais o meu estado de exaustão e cansaço. Mas como acredito na educação e no meu compromisso com a minha parcela de contribuição, sigo lutando. (Entrevista)

Para a docente esse processo de mudança deve ser constante para obtenção de um resultado satisfatório; precisa mudar de acordo a necessidade e a situação revelando uma dedicação profunda e um compromisso constante da professora com a melhoria do ambiente educacional e o alcance de seus objetivos pedagógicos. A prática reflexiva e a disposição para adaptar suas estratégias, conforme as necessidades surgem, são essenciais para o desenvolvimento profissional contínuo, permitindo que o docente cresça na profissão. A sensação de que sempre é possível fazer mais, embora desafiadora, impulsiona a busca por excelência e inovação na prática pedagógica. No entanto, é importante reconhecer e gerir as

próprias limitações físicas, emocionais e cognitivas para evitar o esgotamento. O equilíbrio entre a autoexigência e o cuidado pessoal é fundamental para manter a saúde e a eficácia profissional no percurso, valorizando a educação e seu papel transformador. A preocupação com o bem-estar dos professores tem ocupado um espaço significativo no cenário científico, principalmente os envolvendo a qualidade do trabalho docente (Ferreira, 2023).

A professora Lila exemplifica como a busca por desenvolvimento profissional é essencial para o crescimento da carreira, mesmo diante das dificuldades, quando deixa claro, que mesmo com limitações, o esforço realizado é grande; mesmo com toda exaustão e cansaço, há uma procura pela inovação e transformação do ambiente de trabalho.

Dentre os desafios enfrentados, os de ordem burocrática, tais como reuniões, documentações com atrasos, há, por parte da docente, uma crise de identidade no enfrentamento desses desafios (as questões burocráticas e a gestão de documentações):

Os problemas que, às vezes, enfrento são relacionados a questões burocráticas, de documentações, necessárias, que geralmente atraso. Não suporto essas questões e ainda tenho dificuldades em corrigir esses “atrasos” em minha vida, mas tenho tentado melhorar. (Entrevista)

Esses aspectos administrativos podem ser frustrantes e desgastantes, desviando a atenção do docente de suas atividades principais e vocacionais. A dificuldade em lidar com essas tarefas, muitas vezes resulta em atrasos e gera um sentimento de inadequação, o que também contribui para uma crise de identidade docente. O professor, cuja paixão reside na interação educativa e no desenvolvimento dos alunos, pode sentir-se desvalorizado ou fora de seu elemento ao lidar com a burocracia. Este contraste entre a vocação educacional e as exigências administrativas destaca a necessidade de apoio institucional e formação específica para ajudar os docentes a gerenciarem eficientemente esses aspectos, permitindo-lhes focar mais naquilo que realmente os motiva e beneficia seus alunos. Segundo Nóvoa (2002, p.35) a “degradação das condições de exercício da atividade docente é a ponta visível de uma crise mais profunda do professorado que tem o seu epicentro no problema da identidade profissional”. Quando o professor trabalha sem um reconhecimento das suas atividades pode ocasionar um problema visível como ponto central, pois ele acaba gerando e vivenciando uma

crise de identidade profissional. Isso atravessa o profissionalismo², pois não constrói uma profissionalidade³ ao longo dos anos e essa é uma ação específica do ser professor.

Mesmo com essas características, a professora pode não se ver fora da profissão o que pode levar a um adoecimento:

Não consigo pensar nisso. Tanto que no auge do meu problema uma das coisas que minha irmã me aconselhava e até minha mãe, era que eu tentasse um afastamento por um longo tempo ou que eu me aposentasse. Só que pra eu me aposentar teria que ser por invalidez. Na universidade você tem que trabalhar dez anos a mais do que no Estado. Então são 10 anos a mais e ao invés de 50 anos são 60 anos de idade. Eu tenho 47 ainda, não tem como me aposentar. Teria que ser por invalidez. Eu não consigo conceber essa ideia e até porque eu não consigo me ver fora de sala de aula ainda porque quando eu estou em casa, por mais que eu esteja me sentindo cansada, exausta eu não consigo pensar assim: Eu não vou pra minha sala de aula! Eu vou entrar de licença prêmio agora e eu estou com ciúme das minhas turmas. Três meses só e eu estou com ciúme da minha turma por incrível que pareça. (Entrevista)

O não abandono da profissão figura um cenário não vislumbrado por ela (professora). O professor tem a necessidade de se firmar no exercício do dia a dia de sua profissão e isso ocorre através do seu papel como educador: fazer com que seus alunos tenham curiosidade, pensem, sejam críticos, reflitam sobre os diversos conhecimentos. Isso acontece com a busca constante de melhorias, com responsabilidade, com afeto e amor e não apenas com a satisfação do ser professor, pois esta nos conduz a um estado de perigo que é a tranquilidade. E, quando se tranquiliza, não se busca inovar. Por isso, é fundamental que o professor se mantenha em constante desenvolvimento, sempre atento às novas metodologias e às necessidades dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e enriquecedor. Dessa forma, ele não só garante a qualidade do ensino, mas também o crescimento contínuo de sua prática pedagógica, evitando a estagnação e promovendo uma educação de excelência.

A qualidade do Ensino Superior é um tema central nas discussões sobre educação, envolvendo múltiplos aspectos que vão desde a formação dos professores até a infraestrutura das instituições de ensino. A formação continuada tem um impacto significativo na qualidade do Ensino Superior, professores que participam regularmente de atividades de formação continuada tendem a ser mais eficazes em sala de aula, apresentando maior capacidade de engajar os alunos, utilizar métodos pedagógicos inovadores e avaliar de forma mais precisa o

²Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), aponta como dimensão externa, o profissionalismo, relacionada à obtenção de um status profissional e ao reconhecimento social da profissão.

³Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), aponta a profissionalidade, como dimensão interna, compreendida como o processo pelo qual o professor conquista os saberes próprios da docência e constitui as habilidades profissionais.

aprendizado dos estudantes. Além disso, esses professores estão mais preparados para lidar com as mudanças e com os desafios do ambiente educacional contemporâneo.

Tardif (2011) destaca a importância de levar em conta tanto o presente quanto o passado na aquisição de conhecimento e saberes docentes. Ele enfatiza que a história de vida de cada indivíduo, incluindo o contexto familiar, a formação, e a trajetória escolar pré-profissional, são elementos cruciais na formação da identidade profissional. Esse enfoque temporal é essencial ao estudar os saberes docentes, pois reconhece que esses conhecimentos são moldados ao longo do tempo e através de diversas experiências.

Além disso, Tardif (2011) argumenta que a integração dos saberes na prática profissional dos professores ocorre majoritariamente através de processos de socialização, tanto pré-profissional quanto profissional. Ele clarifica que os professores não constroem seus saberes de maneira isolada, mas sim em interação constante com seus contextos sociais e profissionais. Essas relações sociais permitem a troca de experiências, a reflexão coletiva e o desenvolvimento de competências que são fundamentais para a eficácia e a adaptação às dinâmicas educacionais. Assim, o autor destaca a importância do contexto social e colaborativo no desenvolvimento e aperfeiçoamento dos saberes docentes, sugerindo que a formação de um professor eficaz vai além do conhecimento técnico, englobando também habilidades interpessoais e contextuais.

É neste sentido que as ideias de Imbernón (2010, p. 17) nos auxiliam nesta discussão, pois o autor afirma que o papel a ser assumido pela formação docente “[...] transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação [...]”. É necessário discutir e analisar o trabalho docente através de pesquisas e ações coletivas e institucionais que reconheçam e valorizem o campo da pedagogia universitária.

Apesar dos avanços, há desafios significativos no processo de desenvolvimento profissional, como a resistência à mudança por parte de alguns docentes, a falta de recursos financeiros e a necessidade de maior reconhecimento institucional entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores universitários é um componente essencial para o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do Ensino Superior. Assim, as

instituições de ensino, juntamente com políticas públicas eficazes, desempenham um papel relevante na promoção de um ambiente propício ao aprendizado contínuo dos docentes.

A formação para a docência no Ensino Superior deve ser cuidadosamente planejada nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, pois é desses cursos que emergem os futuros formadores de formadores. Esses profissionais terão uma responsabilidade significativa na elevação da qualidade do Ensino Superior, exercendo uma ação fulcral na preparação de novos educadores e na promoção de práticas pedagógicas avançadas.

Por todos esses aspectos, investir na formação não é apenas uma necessidade, mas uma estratégia fundamental para assegurar que o Ensino Superior possa atender às demandas de uma sociedade em constante evolução e oferecer uma educação de qualidade a todos os seus alunos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRITO, T. T. R. **A docência no Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia**: percorrendo caminhos e encontrando representações. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

FERREIRA, L. G.; BEZERRA, P. O. O professor do ensino superior e sua formação: uma discussão necessária. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, Ano XVII, v 01, n. 32, p. 05-28, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7902> Acesso: 06 jun. 2024.

FERREIRA, L. G.; MINEIRO, M.; SILVA, M. A. A. da (orgs.). **Docência universitária e formação docente: perspectivas, movimentos e inovação pedagógica**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum. Education**, v. 39, n. 1, p. 79-89, 15 dez. 2016 Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i1.29143> Acesso: 29 abr. 2024.

FERREIRA, L. G. **Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira**: intercessões e diálogos com professores da educação básica. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 4. ed. Campinas, SP: Alínea, 2005.

GONZÁLEZ, R. F. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira, 2002.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

GUERRA, A.; BRITO, T. T. R. **Docência universitária de professores nos programas de pós-graduação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. 230p.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e trabalho pedagógico**. Lisboa. Educa, 2002.

PIMENTA, C. S. F.; ANASTASIOU, L. F. C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VEIGA, I. P. A. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. (orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p. 13-28.

IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: COMPOSIÇÕES SOBRE O PAPEL DA UNIVERSIDADE

Paloma Oliveira Bezerra – SEC-BA/UESC

RESUMO

O artigo tem como finalidade compreender como se dá a constituição da identidade profissional docente dos professores universitários e o papel da universidade nesse processo. A opção metodológica adotada é definida como qualitativa, dado o seu caráter interpretativo. A construção dos dados tornou-se possível por meio de entrevista narrativa e análise de conteúdo como técnica de análise dos dados. Foram analisadas entrevistas de quatro docentes universitários, em diferentes fases da carreira. Observa-se que para os sujeitos da pesquisa, é na relação inextricável entre o eu pessoal e o profissional que o professor vai construindo sua identidade. A pesquisa ainda nos revela que é a universidade como lócus do exercício profissional que tem se constituído como o lugar da formação, constituição/afirmação da identidade docente. Desse modo, apontamos a importância do despertar nos professores a vontade de reflexão sobre os seus percursos profissionais, sobre a articulação entre o profissional e o pessoal, sobre a constituição da identidade em constante (trans)formação e a necessidade de a universidade olhar para si no sentido de perceber o ensino na mesma perspectiva da pesquisa, assumindo seu papel como lugar de formação e constituição da identidade docente dos professores universitários.

Palavras-chave: Docência Universitária, Identidade Docente, Pedagogia Universitária.

INTRODUÇÃO

A Educação Superior constitui um meio para a produção do conhecimento e a universidade é um lugar onde os valores e práticas da educação também podem ser vivenciados. As perspectivas da educação atual remetem à necessidade de dinamizar o processo ensino-aprendizagem e rever o papel do docente, superando sua condição de mero transmissor do conhecimento e concedendo-lhe a condição de um sujeito que seja capaz de analisar sua prática, intervir e construir um percurso inovador. Questões quanto à identidade, competências, formação, saberes e práticas do docente superior vêm sendo problematizadas na área educacional, especificamente, no campo da Pedagogia Universitária.

Nessa perspectiva, salientamos que nosso objeto de estudo é a identidade profissional dos docentes universitários. Dado o contexto, o presente trabalho se propôs ao seguinte questionamento: Como ocorre o desenvolvimento da identidade profissional do professor universitário?

Portanto, a problemática a ser pesquisada se configura em analisar a construção da identidade profissional de professores no exercício da docência universitária articulando suas

trajetórias pessoais e profissionais. Ainda, nos dispomos em discutir o papel da universidade no processo de constituição da identidade docente dos seus professores.

METODOLOGIA

Os dados analisados são fruto da pesquisa “Docência universitária nos cursos de artes da UFU: formação, identidade e saberes”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A abordagem de pesquisa aqui utilizada foi à qualitativa, a escolha se deu visto que, segundo Lankshear e Knobel (2008), faz pouco uso de formas estatísticas de análise, não pressupõe grandes amostras e está especialmente interessada em como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos sociais e culturais.

Para desenvolver a análise dos dados, optou-se pela Análise de Conteúdo, visto que por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar (BARDIN, 2011). Assim, foram analisadas as narrativas de quatro docentes da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, construídas a partir das entrevistas.

Os docentes são sujeitos que, com diferentes histórias, influências e trajetórias profissionais, vivem a experiência do ser professor. Quanto ao perfil, as idades variam entre 36 e 50 anos e quanto a categoria funcional três são adjuntos e uma é assistente. O regime de trabalho é o mesmo para todos, 40 horas com Dedicção Exclusiva. Com relação à formação há também distinções, sendo dois docentes bacharéis, uma licenciada e outra docente com os dois graus, o bacharelado e a licenciatura. Três dos participantes possuem mais de nove anos atuando como docentes universitários, apenas uma não tem esse tempo. Todos os docentes desenvolvem projetos de pesquisa e extensão.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nas palavras de Dubar, a "identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável" (1997, p. 104). Nesse pensar, como falar do incerto, do indeterminado? Discorrer sobre a questão identitária não é tarefa fácil. De tal modo, torna-se necessário antes de iniciar essa conversa, apontar que a identidade se

assemelha a obra do artista plástico, que embora esteja imortalizada no papel, é sempre passível de novas e distintas interpretações.

Desse modo, a obra, assim como a identidade nunca é dada é sempre (re) construída. Na tela do artista plástico Alex Rocha compreendemos essa indefinição.



Figura 01: Semeador de História⁴

Fonte: <http://alexrocha-artista.blogspot.com.br/>

Ao apreciar a obra do artista, antes mesmo de saber o nome atribuído, compreendi que se tratava de um semeador de histórias. O livro aberto e uma das pernas levantadas, como quem está pronto para caminhar, traz consigo a imagem de quem semeia, entrega, espalha, dissemina. Já as histórias estão por toda parte, tanto ao compor o sujeito-semeador quanto o ambiente, nos livros ao chão. O semeador de história é um misto de pássaro, soldado de chumbo, livro. Traz em si a dureza do ferro e da madeira e a leveza do papel. Guarda um segredo, mas que pode ser

⁴ Óleo sobre tela 0,80 X 1,00 do artista-plástico Alex Rocha - 2015, para outras ver blog Alex Rocha – entre o caos e as cores.

encontrado, visto que a chave está ao alcance do outro. Esse outro, personificado nos livros ao chão, que tanto revela as histórias semeadas, quanto a presença de outras histórias, ou seja, que não são suas, em sua própria constituição; por fim, em sua perna levantada, um traço, uma linha, será uma corrente que o cativa? Ou apenas um rastro, revelando que o semeador deixa outras marcas, além das histórias, por onde ele passa?

Assim como o semeador, sendo constituída nas relações com o próprio eu, com o outro e com o mundo, carregamos em nós uma diversidade de elementos, de histórias. E, do mesmo modo que não podemos definir/afirmar quem ou o quê o artista quis retratar, visto que as interpretações são realizadas conforme o olhar, as referências de quem observa, somos também essa indefinição. Mudamos segundo o olhar do outro, e conforme modificam também nossas referências.

Inúmeras são as provocações e percepções mobilizadas ao apreciar Semeador de História, mas até aqui, todas remetem a questão da identidade, sobre o que sou. Além disso, assim como permeiam dúvidas sobre a tela, nos deparamos com diversos questionamentos quando nos encontramos a pensar sobre nós. Daí, a escolha do semeador para iniciar essa discussão.

A identidade atravessa dimensões - pessoal e social -, sendo que a primeira “é construída a partir da autopercepção, já a identidade social, a partir da percepção dos outros sobre si, e ambas não podem ser dissociadas” (Ferreira, 2010, p. 150), assim, está em constante mudança sendo que o contexto, as relações estabelecidas, os papéis desempenhados são fundamentais para que elas aconteçam. Nesta perspectiva, referenciando a Oliveira (2006), Ferreira (2010, p. 150) aponta que:

A identidade é como uma representação da relação de sua própria existência (da identidade) e da relação com o mundo, construída ao longo da vida e que se reveste de várias facetas identitárias estabelecidas de fora para dentro. Ela é de caráter contrastivo, dialético, dialógico, relacional, inacabado, heterogêneo, simbólico e discursivo, construída nas diferenças, com subjetividades, a partir da aceitação, da negação e da negociação, no processo das relações sociais de interação, sendo constantemente modificada, tornando-se fluida, móvel, híbrida, contraditória, instável e ligada às estruturas sociais.

O caráter plural da identidade se revela na descrição de suas características, naquilo que a define. Mas em meio à identidade pessoal e social está entremeada a estas a identidade profissional, para Nóvoa (1992, p. 16) “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 estar na profissão”, ou seja, elas são indissociáveis. É na

interação, na socialização, na relação com os pares, os discentes e a instituição que o docente constrói sua identidade profissional. Consideramos, dessa maneira, que “a identidade docente não é um dado inerte, pronto e acabado, mas um processo que vai aos poucos se constituindo, sendo modelada, modificada e produzida ao longo das trajetórias profissionais” (Teixeira, 2009, p. 34). Por isso, a identidade docente não é passiva.

Essa construção é marcada por constantes redefinições, ocorrendo durante um processo contínuo de mudança que acontece perante um cenário de aprendizado incerto, que por sua vez é desenvolvido no decorrer de muitos anos. Hall (2000, p. 13) revela que não há apenas uma identidade para cada sujeito, pois dentro de cada um “há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. Ainda conforme Ferreira (2010, p. 150):

No processo de construção da identidade, ou seja, de construção do eu, a presença do outro passa a ser imprescindível. A identidade é como uma representação da relação de sua própria existência (da identidade) e da relação com o mundo, construída ao longo da vida e que se reveste de várias facetas identitárias estabelecidas de fora para dentro.

É nesse contexto que situamos a noção de experiência tal como Larrosa (2002; 2011) nos apresenta. A construção da identidade docente se dá a partir de experiências, isso que me passa. Larrosa (2011) revela que a experiência presume uma relação com algo que é exterior ao sujeito, que não está nele, a aparição de alguém, “ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim” (Larrosa, 2011, p. 5). Compreende-se que a identidade docente também é construída a partir das relações vivenciadas pelo sujeito professor ao longo de sua trajetória de vida. Na relação com o outro, com o que “não sou eu”, o sujeito se forma e se descobre professor.

Movimentos e contextos da/na Universidade

Pensar em movimento é pensar em mudanças. E mudança é o que mais se observa no mundo contemporâneo. Imediatismo, velocidade, incerteza, individualidade, variações nos processos produtivos, excesso de informação, de opinião, constituem algumas das marcas do contexto atual. Na medida em que compreendemos que todas as transformações que ocorrem na sociedade são refletidas diretamente na universidade, essa discussão se justifica, pois, a nosso ver, é imperioso discutir a Universidade em seu contexto.

Larrosa (2002) ratifica que o ensino, em todos os níveis, tem contribuído para a pobreza de experiência. Passamos cada vez mais tempo na escola, abrangendo também a universidade e os cursos de formação de professores, mas cada vez temos menos tempo. O tempo, ou a falta de tempo, é uma das características da contemporaneidade.

Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. [...] Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (Larrosa, 2002, p. 23).

De tal forma, compreendemos nos moldes racionalista, coopera para nos tornar sujeitos ultra-informados, superestimulados e “transbordantes de opiniões” (Larrosa, 2002, p. 24). Ainda, identificamos o excesso de trabalho como elemento da contemporaneidade que marca o espaço universitário.

A vida acadêmica requer o envolvimento em diversas atividades. Chauí (2003) alerta para o fato de que a universidade vem perdendo sua característica de instituição na direção de transformar-se em uma organização, onde há o primado do produtivismo como qualquer outra organização mercantil.

Entretanto, para Nóvoa (2000), nós ainda discorremos sobre a Universidade hoje como falávamos a um século, concebendo que é mais ou menos a mesma coisa:

Ora, a velocidade das mudanças no espaço universitário é enorme. Uma dessas mudanças, absolutamente essencial, é o fato de a sociedade atual os conhecimentos existirem em abundância; quer dizer, se antes a Universidade era o lugar onde os conhecimentos existiam e eram difundidos, hoje grande parte desse conhecimento já não está na Universidade. Está na Internet, nos meios de comunicação interativa, em muitos lugares, mas não está mais na Universidade, ou está apenas em parte na Universidade (Nóvoa, 2000, p. 132).

Talvez, essa seja a principal transformação por qual a universidade deva passar, de detentora e transmissora do conhecimento, ela tem que se reorganizar, passando para funções de reconstrução, de crítica e de produção de conhecimento novo.

A função da universidade historicamente passa por transformações. Há no imaginário social cada vez mais a atribuição de um valor peculiar ao conhecimento, no qual a

universidade ocupa dupla tarefa: a de produzir e disseminar os conhecimentos nas diferentes áreas (Teixeira, 2009, p. 30).

A instituição universitária deve, ao mesmo tempo, adaptar-se às necessidades da sociedade contemporânea e realizar sua missão transecular de conservação, transmissão e enriquecimento de um patrimônio cultural, sem o que não passaríamos de “máquinas de produção” (Morin, 2003, p. 82). Nesse sentido, a universidade é uma instituição transecular e transnacional. Almeida (2012) também nos remete a pensar a função da universidade a partir das transformações demandadas a instituição pela sociedade, que vem promovendo uma reconfiguração na projeção social e nas estruturas internas. Entretanto, conforme a autora,

Em meio a todas essas alterações, alguns traços marcantes têm-se mantido como características da universidade através dos tempos. Um desses traços é a inquietude em face de seu papel social, o que a faz discutir sobre si mesma e sobre suas perspectivas orientadoras na produção do conhecimento e na formação de profissionais (Almeida, 2012, p. 45).

É nessa perspectiva que a universidade se mostra com potencial para enfrentar o futuro. Na medida em que contempla a conservação do patrimônio cultural, ao mesmo tempo em que permite o debate, estando aberta a reflexão e, desse modo, a sua própria transformação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Retomando os significados/finalidades atribuídos à instituição universitária, destacamos Morin (2003), ao revelar a universidade como aquela que conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias, valores, regenerando essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la. Para o autor, a universidade gera saberes, ideias e valores que passam, então, a fazer parte da herança. Dessa forma, a instituição tem um valor histórico, atuando como conservadora, regeneradora e geradora de conhecimento. Conservando e transformando o conhecimento simultaneamente. Pensar a universidade na contemporaneidade é situá-la num contexto em movimento, num devir. E pensar a Universidade contemporânea requer considerar a importância do docente universitário no processo de transformação pelo qual a universidade deve continuar passando.

Desse modo, é necessário compreender que tornar-se professor não é espontâneo, tendo em vista a desvalorização que a profissão docente possui aliada à imagem enfraquecida. A identidade docente é construída de forma dinâmica e plural, sem data, sem início e sem fim,

não se torna professor do dia para a noite, mas num longo e complexo processo que envolve diversos contextos.

[...] A partir das vivências, do curso de formação inicial e das diversas experiências, os diferentes saberes (disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais) vão se consolidando num processo dinâmico, o que caracteriza a profissão docente. Isso quer dizer que a identidade docente não é um dado inerte, pronto e acabado, mas um processo que vai aos poucos se constituindo, sendo modelada, modificada e produzida ao longo das trajetórias profissionais (Melo, 2012, p. 42).

A construção da identidade profissional docente é delineada envolvendo a cultura do grupo a que pertence e ocorre a partir de três dimensões: o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. “Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor” (Isaia, 2006, p. 65). Pois o primeiro refere-se à vida (ciclo vital) do professor; o segundo, a aspectos da profissionalização docente e aos vários caminhos construídos pela profissão; e o terceiro, aos investimentos da instituição e aos diversos contextos em que atua ou atuou.

Nesse sentido, apresentamos trechos das narrativas dos docentes da pesquisa, aspectos que remetem a constituição da identidade docente⁵ corroborando com os autores citados.

Então assim, eu não pensava em ser professor, não era meu projeto ser professor (Alex);
Na verdade, eu não havia pensado em ser professor, eu nunca pensei em ser professor.
Quando eu resolvi ser músico eu queria ser músico, só (Pereirinha);
Acho que a primeira coisa é isso, eu desde a graduação tenho essa afinidade com a área de educação, sempre quis dar aula (Márcia);
A minha primeira formação é em Letras e eu acho que desde sempre eu sabia que ia ser professor. [...] eu sempre soube que eu seria professora. (Dona Chiquinha);

Alex e Pereirinha têm um processo identitário marcado, principalmente, pela escolha de não serem professores, mas pela experiência artística. Vale salientar que ambos fizeram bacharelado, o que afirma a intenção de não se tornarem docentes, entretanto os dois são surpreendidos pelo desejo de seguir carreira acadêmica a partir do mestrado (da entrada e da conclusão). Dona Chiquinha e Márcia, tem a escolha pela docência marcada, principalmente, pelas lembranças da infância. A busca pela realização desse desejo as levou a ingressarem na licenciatura. Isso não quer dizer que a identidade artística não existia nelas. O teatro tornou a paixão de ambas as participantes. Assim, nossas escolhas marcam nossas identidades.

A escolha e não escolha pela docência cruzou os caminhos dessas pessoas que se tornaram professores universitários. Na construção de nossa identidade, somos muitos em um

⁵ Os codinomes dos participantes foram atribuídos pelos pesquisadores.

só, e essa multiplicidade é que constrói a nossa unidade” (Ferreira, 2014, p. 138). Nesse pensar, encontramos nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva (2009) o indicativo de que,

A identidade é aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um fato autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é auto-contida e auto-suficiente. Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher” (Silva T., 2009, p.74).

O autor expressa que sou isso, por isso não sou aquilo, que identidade e diferença são dependentes, é dessa maneira que a identidade vai sendo construída: nas diferenças. Já Zabalza (2004) afirma que não se tem identidade, constrói-se. Nesse contexto, a universidade é revelada como importante, seja na formação inicial, seja no exercício profissional, conforme narrativas em destaque:

Ao prestar concurso como professora efetiva, eu já tinha uma experiência aqui mesmo na instituição como professora substituta, eu fui de 2001 a 2003 professora substituta. E essa experiência foi significativa porque é ela que me disse se era isso que eu queria fazer mesmo da vida. Então quando eu vim prestar o concurso, pra mim era muito certo que eu quero ser professora universitária em uma universidade pública (Dona Chiquinha).

Eu tive oportunidade de fazer o mestrado na Unicamp em história da arte, que é muito bom, e logo depois que eu terminei o mestrado eu já comecei a trabalhar como professor substituto e assim fui sobrevivendo, a partir do meu mestrado. Como eu já estava nesse caminho, de dar aula, eu comecei, mais tarde, a dar umas aulas em São Paulo também, e nesse período eu compreendi que já que eu estava trabalhando como professor universitário, e então eu queria pelo menos investir mais nessa carreira e eu senti necessidade de fazer um doutorado [...] (Alex).

[...] uma preocupação que eu tenho cotidiana, de me dedicar a universidade, de me dedicar a minha carreira acadêmica, como pesquisador, mas ao mesmo tempo é ter uma vida saudável, por que eu estou a muitos anos nessa vida acadêmica, inclusive assim, eu fiz a graduação e mestrado na Unicamp, que tem essa cara muito voltada para a pesquisa, fiz o doutorado na USP e morei em São Paulo alguns anos, que também tem essa questão muito ligada à produtividade, a competição, ao sucesso, etc. E aí, minha opção por Uberlândia, tem a ver com a prioridade também de ter uma qualidade de vida, de não está preocupado apenas com esse sucesso, é claro que eu me preocupo assim, a gente tem uma vaidade, a

gente tem uma pretensão de ter um nome, na área da nossa pesquisa, então é claro, que eu tenho vontade de ter um trabalho importante, reconhecido em nível nacional, no meu campo de pesquisa, mas, eu não quero fazer isso as custas da minha saúde (Alex).

Mas a minha ideia era ir pro mestrado, conseguir uma bolsa de estudos e pesquisar, tocar o meu instrumento bem tocado e fazer a pesquisa e criação em cima disso. Só que aí entra agora a minha fase de docente. A docência ainda era algo esporádico pra ganhar um

dinheiro eventualmente com aula particular [...] eu fui entender de fato quando eu estava no mestrado: ah isso que é universidade, isso que é fazer pesquisa, isso é que é orientar, não fazia a mínima ideia (Pereirinha).

Pereirinha, assim com Alex reconhece o mestrado e o doutorado como sendo sua formação e onde constrói saberes. Contudo, observamos em todos os participantes a referência da universidade como lugar.

Quando a nossa subjetividade atribui sentido aos lugares, eles se tornam parte de nós mesmos. Eles constroem nossa história e neles deixamos parte de nós. [...] A Universidade ocupa o lugar da formação quando os sujeitos, que desse processo se beneficiam, incorporam as experiências na sua biografia. Portanto, fazem, também, parte do lugar. Reconhecem e valorizam o lugar. Atribuem sentidos ao que viveram naquele lugar e passam a percebê-lo como o seu lugar, mesmo quando já não o habitam (CUNHA 2010, p. 55).

Desse modo, o lugar é muito importante. Esse lugar é a universidade que é a instituição onde estudaram, formaram/formam-se e exercem a profissão. Nas narrativas identificamos o desejo de dedicarem-se à universidade e a carreira docente. Assim como a busca pela formação, pela pesquisa, pelo tripé que constitui a universidade. Nas narrativas de Dona Chiquinha, identificamos de forma mais acentuada o reconhecimento desse lugar, a universidade, de onde ela tira o sustento de sua família, lugar que precisa ser ocupado e que ela acredita que precisa mudar. A referência da universidade é forte na demarcação e afirmação das identidades.

Os participantes da pesquisa referenciam a sua identidade em suas narrativas, do lugar da experiência. Eles falam das dimensões individuais e coletivas pelas quais passam essas experiências e “percebemos que a pessoa e o profissional não se separam, mas se constituem mutuamente. Na construção de nossa identidade, somos muitos em um só, e essa multiplicidade é que constrói a nossa unidade” (FERREIRA, 2014, p. 138).

A docência se faz no cotidiano e o cotidiano nos revela como pessoas e profissionais. Desse modo, os docentes pesquisados revelam, na perspectiva identitária, que sabem ser docentes também porque são artistas, se revelando como *docentesartistas*⁶, dotados de um saberser e saberfazer que lhes permitem sentir-se valorizados profissionalmente pela sua própria construção identitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁶ Apresento na terminologia “*docenteartista*”, a identidade profissional dos participantes desta pesquisa, considerando que, conforme o *cópus*, o que não se separa (ser docente e ser artista), escreve-se junto.

Diante da diversidade de abordagens/temas que poderiam ser discutidos, as proposições que desenvolvemos discorreram sobre o docente universitário tratando das questões que nos afetaram/afetam, a universidade como lugar de constituição e afirmação da identidade docente. É notório a falta de uma política pública de formação para o docente universitário e o fato de os cursos de pós-graduação ainda privilegiarem a formação do pesquisador, têm contribuído para que muitos professores não se identifiquem com a profissão. Ou ainda, minimizem o fazer docente, acreditando que o domínio dos conteúdos específicos seja suficiente. Contudo, ser professor é ir além do profissional que ensina o conteúdo específico de determinada área.

A universidade não tem olhado para si no sentido de perceber o ensino na mesma perspectiva da pesquisa, pois desenvolve pesquisas diversas, mas se coloca pouco como objeto de suas próprias pesquisas, fazendo com que o tripé – ensino, pesquisa, extensão – cresça de modo competitivo e não de maneira indissociável. Nessa perspectiva, à docência tem sido menos visualizada nesse lugar. A pesquisa ainda nos revela que é a universidade como locus do exercício profissional que tem se constituído como o lugar da formação e constituição/afirmação da identidade docente.

A afirmação da identidade docente demanda a transformação das práticas, das concepções mediante uma postura reflexiva do próprio docente sobre seu fazer, e isso envolve o ensino, a pesquisa e a extensão, estando na universidade implica discussão sobre ciência, ética, tecnologia, conhecimento. É imperioso, portanto, despertar, nos professores, a vontade de refletir sobre os seus percursos profissionais, sobre a forma como sentem a articulação entre o profissional e o pessoal, sobre a forma como foram evoluindo ao longo da sua carreira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 24, p. 5-15, set/out/nov/dez. de 2003.

CUNHA, M.I. (org.). **Trajatórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

DUBAR, C. **Para uma teoria sociológica da identidade:** a socialização. Porto: Porto Editora, 1997.

FERREIRA, L. G. **Professoras da zona rural:** formação, identidade, saberes e práticas. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia: Salvador- BA, 2010.

FERREIRA, L. G. **Professores da zona rural em início de carreira:** narrativas de si e desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos-SP, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP & A. 2000.

ISAIA, S.M.A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 65-86.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. Panorama da coleta de dados na pesquisa qualitativa. In: LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica:** do projeto à implementação. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 149-167.

LARROSA, J. “Notas sobre experiência e o saber de experiência”. **Revista Brasileira de Educação.** n. 19. São Paulo, p. 20 – 28 jan/fev/mar/abr, 2002.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação.** N. 2. Santa Cruz do Sul, v.19, p.04 - 27, jul./dez. 2011.

MELO, G. F. Docência na universidade: em foco os formadores de professores. In: MELO, F. G; NAVES, P. L. M. de (orgs.). **Didática e docência universitária.** Uberlândia EDFU, 2012. p. 29-56.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003

NOVOA, A. Universidade e formação docente. **Interface,** v. 4, n. 7, 2000, p. 129-138.

NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, A. (Org.). **Os professores e a profissão.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.15-33.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73-103.

TEIXEIRA, G.F.M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico Senac:** a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.