

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL  
CÂMPUS DO PANTANAL

SIMÉIA MARÇAL DE SOUZA FREITAS

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO  
PROFESSOR (BACHAREL) DO ENSINO SUPERIOR  
DO CÂMPUS DO PANTANAL DA UFMS**

CORUMBÁ - MS  
2021

SIMÉIA MARÇAL DE SOUZA FREITAS

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO  
PROFESSOR (BACHAREL) DO ENSINO SUPERIOR  
DO CÂMPUS DO PANTANAL DA UFMS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sílvia Adriana Rodrigues.

CORUMBÁ - MS  
2021

# **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR (BACHAREL) DO ENSINO SUPERIOR DO CÂMPUS DO PANTANAL DA UFMS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, do Câmpus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Social, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sílvia Adriana Rodrigues.

## **BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sílvia Adriana Rodrigues/UFMS - CPAN  
Presidente

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Camila Alberto Vicente de Oliveira/UFMG - Jataí  
Titular Externo

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Regina do Nascimento Sambugari/UFMS - CPAN  
Titular Interno

Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes/FCT - UNESP  
Suplente Externo

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Erika Natacha Fernandes de Andrade / UFMS - CPAN  
Suplente Interno

Corumbá, de 11 de fevereiro de 2021

Dedico aos que retratam o amor na sua maior dimensão e são presenças constantes na minha vida...

Aos meus pais, Ariondir e Oraides, estruturas e exemplos de vida.

À minha querida irmã Rosiméia, meu orgulho, parceira para todo o sempre.

À minha sogra e ao meu sogro, Ana Rosa e Pedro, todo carinho e respeito.

Ao meu grande amor, amigo, companheiro e marido José Douglas, que sempre esteve ao meu lado, meu parceiro.

Aos maiores presentes da minha vida, meus lindos e amados filhos, Milena e João Pedro, seres do meu ser.

## AGRADECIMENTOS

A Fé me fez e faz seguir em frente, sinto a luz iluminar meu caminhar. Por isso, meu maior agradecimento é a Deus, que me guiou e direcionou em mais uma conquista, desde o ingresso no Mestrado, no decorrer das aulas, nas investigações teóricas e pesquisas, nas interpretações, nas análises, na escrita e na finalização deste trabalho, minha gratidão eterna.

Creio, que tudo o que se passou foi por permissão d'Ele, houve momentos difíceis e ainda assim pude aprender, estes foram ensinamentos para a vida e fizeram de mim uma pessoa melhor, com maior compreensão, amor e gratidão. No versículo da Bíblia Sagrada identifico o quão somos moldados pelo nosso Pai:

1 Eu sou a videira verdadeira e meu Pai é o lavrador. 2 Ele corta todos os galhos que não dão frutos. Mas ele poda e limpa todos os galhos que dão frutos, para que deem ainda mais. 3 Vocês já estão limpos por causa dos ensinamentos que eu tenho dado a vocês. 4 Continuem em mim e eu continuarei em vocês. Assim como o galho não pode dar frutos por si mesmo a não ser que continue na videira, vocês também não podem dar frutos por si mesmos, a não ser que continuem em mim. (JOÃO, 15:1-4).<sup>1</sup>

Assim, não deixa dúvidas que a todo momento estamos progredindo, mesmo quando não estamos percebendo, com alegrias, dificuldades, lágrimas, desânimos... Tudo é aprendizagem. E hoje, a conclusão deste Mestrado é uma vitória. Chegar aqui não foi fácil, por isso tudo tem um sabor todo especial, um sabor recheado de gratidão.

Agradeço às pessoas que contribuíram direta e indiretamente para a conclusão deste, pois não concluímos nada isolados, mas sim, com a parceria de muitos.

Agradeço ao meu marido Douglas, que sempre me incentivou, apoiou, motivando na busca dos meus sonhos, do conhecimento e na capacitação profissional. Pelo seu companheirismo e compreensão que por muitas vezes soube entender a minha ausência, dando suporte no que era necessário e me surpreendendo com o carinho e atenção a mim e à nossa família. Serei grata para sempre.

Aos meus amados e abençoados filhos, Milena e João Pedro. Para Milena faltam palavras que expressem o quanto, também, foi fundamental neste processo, sim, muitas vezes me escutou, fez-me escutar. Foram muitas trocas de ideias que contribuíram para minha pesquisa e, ainda, sempre elevando minha autoestima com suas palavras doces e ao mesmo tempo desafiadoras, dizendo-me que eu era exemplo e orgulho para ela. Ah, como essas palavras glorificavam com meu coração e minha motivação.

---

<sup>1</sup> Evangelho de São João, capítulo 15 e versículos de 1 a 4 da “Bíblia Sagrada”.

Meu filho João Pedro, sempre com seu jeito tranquilo e amoroso, soube entender a minha ausência. Houve cobranças de atenção que tocavam meu coração, mas soube entender e seu orgulho por esta conquista da mamãe vinha transbordado de carinho e compreensão.

Minha mãe Oraides e irmã Rosiméia, que acompanhando de longe, sentiam, sabiam e aconselhavam com o objetivo de que eu pudesse organizar a vida de estudante, profissional, mãe e esposa. Sem falar que sempre demonstravam admiração e orgulho.

Meu pai Ariondir que nunca deixou esconder a admiração por suas filhas. O verdadeiro pai “babão”, sempre carinhoso, orgulhoso e incentivador. Gilda, minha madrastra sempre pronta e parceira.

Minha sogra Ana Rosa, que apoiou, incentivou e sempre esteve em oração. Sei o quanto esta conquista tem uma representação para todos nós, em especial à ela, que sempre demonstrou estima e amor por toda família.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Sílvia Adriana Rodrigues, que me acolheu e instruiu para a realização deste Mestrado. Em meio às orientações precisas e indispensáveis, troca de ideias e saberes que ampliaram meus conhecimentos e indicaram os caminhos a seguir, que foram fundamentais para o resultado final. Gratidão por ela!

Agradeço a todos e a todas docentes doutores e doutoras, que estiveram conosco nesta jornada compartilhando conhecimentos e experiências, momentos únicos e grandiosos com cada um (a). Em especial aos que fazem parte da minha banca de Mestrado, por terem aceitado o convite e contribuído para o crescimento desta pesquisa. Todo carinho e respeito aos professores (as) doutores (as): Alberto Albuquerque Gomes, Camila Alberto Vicente de Oliveira, Erika Natacha Fernandes de Andrade e Márcia Regina do Nascimento Sambugari.

Gratidão aos amigos, professores da UFMS dos cursos de graduação que incentivaram a busca do Mestrado, que sempre estiveram torcendo e apoiando esta conquista. Meu muito obrigado em especial às Profa. Dra. Márcia Rodrigues, Profa. Dra. Rosa Barros Almeida, Profa. Dra. Silvana Duarte e ao Prof. Fabiano Quadros Ruckert.

Agradeço ao meu amigo, professor Gilmar Fernandes Martins, que sempre esteve presente, auxiliando e esclarecendo dúvidas, com palavras ternas e oportunas soube, sempre, me acalmar e direcionar os momentos desafiadores.

Agradeço a todos os docentes bacharéis da UFMS – Câmpus do Pantanal, que aceitaram e contribuíram nas respostas dos questionários, tornando possível concretizar esta pesquisa.

Minha turma de Mestrado, totalmente feminina (2018-2020), vinte mulheres lindas e determinadas: Ana Paula, Ane, Evelyn, Fabiane, Jeanny, Luciana, Márcia, Mayara, Yasmin e

Victória. Agradeço, especialmente, às parceiras de trabalho, de discussões e àquelas que sempre estavam trocando experiências pessoais e profissionais: Ailine, Cândida, Charyze, Débora, Kauanny, Natália, Nereide, Nicole e Sandra. Conhecer e conquistar a amizade de cada uma é algo muito especial, obrigada para todas elas.

Um agradecimento, também especial, aos mais que amigos pelo estímulo, incentivo, encorajamento e compreensão, que, por muitas vezes, não pude estar ao lado deles em nossas reuniões.

Agradeço à instituição pública UFMS-CPAN que proporcionou esta pesquisa e conquista.

Gratidão por tudo.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.

(FREIRE, 1992, p. 155).



## RESUMO

Estando vinculada à Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares, do Programa de Pós-graduação em Educação na modalidade acadêmica, com área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal, o presente trabalho apresenta os resultados da pesquisa que teve como objeto de estudo a construção da identidade profissional do professor do Ensino Superior, especificamente àqueles com formação inicial em Bacharelado. Assim, delimitamos como objetivo geral compreender os processos de construção da identidade docente dos professores bacharéis que atuam nos cursos de graduação – Bacharelado – da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – Câmpus do Pantanal; e, como objetivos específicos: verificar os perfis dos docentes; identificar as percepções destes sobre o processo de fazerem-se docentes; e, discutir possibilidades formativas mais assertivas para professores bacharéis, que não obtiveram nenhuma experiência e formação para atuarem no Ensino Superior. A investigação, de caráter qualitativo, é descritiva e explicativa segundo os objetivos, enquadrando-se também como um estudo de caso, que teve como participantes 29 professores universitários bacharéis e efetivos da instituição citada, atuantes nos cursos de bacharelado. Para a recolha dos dados foi utilizado o questionário misto, composto por 20 questões, sendo que, para o tratamento das informações obtidas foi empregada a técnica de “Análise de Conteúdo” da vertente francesa. Os resultados da pesquisa confirmaram as descobertas de outros estudos quanto ao processo constitutivo da identidade docente dos professores bacharéis que se constrói e reconstrói, a partir das suas experiências vivenciadas e vai se modificando ao longo do tempo, também, em decorrência delas. No início da profissão docente os professores sentiram e até hoje sentem dificuldades no desenvolvimento das aulas, dada a falta de formação pedagógica, evidenciando, assim, a importância da formação específica para a docência. Entendendo que a construção da identidade dos docentes vai além da formação acadêmica, pois toda a trajetória de vida pessoal interfere na profissional, acreditamos que é necessário que as universidades criem e desenvolvam políticas internas de formação inicial, de desenvolvimento e continuada dos saberes e conhecimentos específicos para a docência, que sejam direcionadas, especificamente, para os bacharéis.

**Palavras-chave:** Formação de professores para o Ensino Superior. Profissionalização docente. Percurso formativo do docente no Ensino Superior. Saberes para docência no Ensino Superior.

## ABSTRACT

Being linked to the Research Line: Educational practices, training of teachers and educators in school and non-school spaces, of the Graduate Program in Education in the academic modality, with a concentration area in "Social Education", from the Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal, the present academic work presents the results of the investigation that had as its object of study "the construction of professional identity of the Higher Education teacher, specifically those with initial graduation in Bachelor's degree". Thus, we delimited as a general aim "to understand the process of constructing the teaching identity of the bachelor's teachers who work in the undergraduate courses - Bachelor's degrees - of the Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS - Campus do Pantanal"; and, as specific aims: to verify the profile of the teacher; identify their perceptions about the process of becoming teacher; and, discuss more assertive training possibilities for bachelor teachers who haven't had any experience and training to work with Higher Education. The investigation, of a qualitative nature, is descriptive and explanatory according to the objectives, also fitting as a study case, which had 29 effective university professors from the aforementioned institution, with bachelor's degrees, working in the bachelor's degree courses. For data collection, a mixed questionnaire was used, formed by 20 questions, and for the treatment of the information provided, the technique of "Content Analysis" of Lawrence Bardin's french technique was used. The research's results confirmed the findings of other studies regarding the constitutive process of the teaching identity of bachelor professors, which constructed and reconstructed itself, based on their experiences, and which changes over time, also as a result of them. At the beginning of the teaching profession, teachers felt and still feel difficulties in the development of classes due to the lack of pedagogical training, thus, highlighting the importance of specific training for teaching. Understanding that the construction of the identity of teachers goes beyond academic training, as the entire trajectory of personal life interferes with professional life, we believe that it is necessary for universities to create and develop internal policies for initial training, development and continuous and specific knowledge for teaching, which are specifically aimed at bachelors.

**Keywords:** Teacher training for Higher Education; Teacher professionalization; Teacher training path in Higher Education; Knowledge for teaching in Higher Education.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Mapa de localização do Câmpus da UFMS no Estado.....	50
Figura 2 - Mapa da região de fronteira Brasil-Bolívia.....	51

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Participação de docentes por curso.....	56
Tabela 2 – Faixa etária dos docentes participantes.....	56
Tabela 3 – Distribuição dos professores conforme tempo de docência.....	57

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Representação do universo da pesquisa.....	55
Gráfico 2 – Distribuição quanto à qualificação dos participantes do estudo.....	59

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de vagas oferecidas nos cursos de graduação, por tipo de vaga e categoria administrativa – Brasil-2018.....	17
Quadro 2 – Distribuição temporal das Teses e Dissertações.....	23
Quadro 3 – Quantitativo de trabalhos por regiões.....	24
Quadro 4 – Número de professores do CPAN.....	52
Quadro 5 – Docentes bacharéis concursados afastados por curso.....	53

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABNT</b>	Associação Brasileira de Normas Técnicas
<b>ADM</b>	Administração
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CC</b>	Ciências Contábeis
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>COUN</b>	Conselho Universitário
<b>CPAN</b>	Câmpus do Pantanal
<b>DIR</b>	Direito
<b>IBCTI</b>	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>ISPC</b>	Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MBA</b>	Master in Business Administration
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PSI</b>	Psicologia
<b>Res.</b>	Resolução
<b>SESU</b>	Secretaria de Educação Superior
<b>SIN</b>	Sistema da Informação
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UNEMAT</b>	Universidade Estadual de Mato Grosso
<b>UFMS</b>	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	26
<b>2.1 Identidade</b> .....	26
<b>2.2 Identidade profissional</b> .....	32
<b>2.3 Identidade profissional docente</b> .....	35
<b>2.4 A problemática da identidade profissional do docente universitário</b> .....	41
<b>3. CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	49
<b>3.1 Dados obtidos e breve discussão</b> .....	54
<b>3.1.1 Contextualização do estudo</b> .....	54
<b>3.1.2 Vozes dos docentes – análise da construção das identidades</b> .....	60
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	101
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	106
<b>APÊNDICE A – Questionário</b> .....	111
<b>ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	114



## 1 INTRODUÇÃO

Na última década presenciamos o considerável crescimento do Sistema Educacional Universitário do Brasil, com a criação de novos cursos e tipos de Instituições do Ensino Superior (IES), em atendimento à crescente demanda de alunos e às políticas públicas de incentivo à Educação Superior<sup>23</sup>.

Além do propósito de minimizar a significativa desigualdade social, os altos índices de analfabetismo e o baixo contingente de alunos frequentando universidades, o vigente “Plano Nacional de Educação” (2014-2024) tem como uma de suas metas a ampliação de vagas de acesso ao Ensino Superior.

A ampliação do acesso e o alcance da equidade baseada na formação de qualidade, considerando-se o Ensino Superior, é fundamental para o processo de desenvolvimento econômico e social do nosso país. Segundo Bernheim e Chauí (2008, p. 16) “[...] sem uma educação superior adequada e instituições de pesquisa que formem massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode garantir genuíno desenvolvimento endógeno e sustentável [...]”.

Diante desta realidade é necessário ponderar que não é suficiente a criação de uma “Reforma Educacional” com o propósito de atender aos interesses políticos. Urge também uma reforma que atenda aos interesses e às necessidades da população, fortalecendo o senso crítico das pessoas. Portanto, o Estado tem como dever e responsabilidade disponibilizar políticas apropriadas de formação e incentivo aos professores em exercício, com a finalidade precípua de atender as demandas junto às universidades, com competência e qualidade.

O ensino de qualidade, segundo o MEC/INEP (2019)<sup>4</sup>, é conquistado quando alcança os “Indicadores de Qualidade da Educação Superior”, que foram estabelecidos como instrumentos de avaliação superior brasileira. Esses indicadores estão “expressos em escala contínua e em cinco níveis, têm relação direta com o Ciclo Avaliativo do ENADE, que determina as áreas de avaliação e os cursos a elas vinculados.”<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> Informações no documento emitido pelo Censo da Educação Superior 2018 – Notas Estatísticas. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2020.

<sup>3</sup> Anuário INEP. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf)>.

<sup>4</sup> Referência INEP. Link de acesso: <<http://inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade>>.

<sup>5</sup> Informações e referências do “Diário Oficial da União”, publicado em 08/07/2020. Link de acesso: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/indicadores/legislacao/2020/PORTARIA\\_N\\_429\\_02072020.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/legislacao/2020/PORTARIA_N_429_02072020.pdf)>.

Podemos visualizar no quadro abaixo esse aumento de vagas oferecidas nos cursos de graduação, por tipo de vaga e categoria administrativa.

Quadro 1 – Número de vagas oferecidas nos cursos de graduação, por tipo de vaga e categoria administrativa – Brasil – 2018

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	VAGAS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO			
	TOTAL GERAL DE VAGAS	VAGAS NOVAS OFERECIDAS	VAGAS DE PROGRAMAS ESPECIAIS	VAGAS REMANESCENTES
Total Geral	13.529.101	9.858.706	26.606	3.643.789
Pública	835.569	649.726	6.974	178.869
Federal	468.861	354.635	4.825	109.401
Estadual	267.720	214.629	1.520	51.571
Municipal	98.988	80.462	629	17.897
Privada	12.693.532	9.208.980	19.632	3.464.920

Fonte: INEP – Base de dados do Censo da Educação Superior 2018.

Com base nos dados acima, em 2018, foram oferecidas mais de 13,5 milhões de vagas em cursos de graduação, sendo 72,9% vagas novas e 26,9% vagas remanescentes.

Segundo o INEP, no ano de 2018, mais de 90% das novas vagas oferecidas em cursos de graduação da rede federal foram preenchidas. É o maior índice de ocupação de vagas entre as diferentes categorias administrativas. Em relação às vagas remanescentes, a rede federal também teve o maior percentual de preenchimento, embora em patamar bem abaixo, 30% do esperado. Esse comportamento resultou em mais de 76 mil vagas remanescentes não preenchidas pela rede federal em 2018.

Mesmo não preenchendo o total de vagas na rede federal, compreende-se que houve a ampliação da demanda de trabalho para o docente universitário, profissional que tem papel fundamental na formação dos sujeitos, de pessoas qualificadas, críticas e cultas.

Nesse contexto, Lira e Sponchiado (2012) apontam que o docente de Ensino Superior necessita de suporte dentro das instituições, entretanto, apoio e formação para a prática pedagógica não são a realidade para a maioria dos professores. Nesse cenário, as instituições superiores têm o papel formativo, mas se tornou complexo em virtude da:

[...] massificação e diversificação do perfil estudantil, presença de estudantes trabalhadores, ampliação dos cursos noturnos, incorporação das novas tecnologias, facilidades de acesso ao conhecimento, além da emergência de novas demandas formativas apresentadas pela sociedade. (ALMEIDA, 2012, p. 30-31).

Acompanhar a diversificação e a demanda no ensino-aprendizagem não é uma incumbência fácil e descomplicada, uma vez que no exercício da profissão docente são necessários conhecimentos específicos, que muitas vezes não são abordados no processo de formação. Nem sempre a prática teórica conforma-se com a prática de ensino e aprendizagem. Logo, o domínio de conteúdos não é suficiente para o exercício da docência, conforme fatos salientados por Lira e Sponchiado (2012, p. 12):

[...] o domínio de conteúdos não é o bastante para o exercício da docência em qualquer nível. Os saberes e competências pedagógicas são elementos essenciais na capacitação própria e específica do professor, a ideia de que `aquele que sabe, sabe automaticamente ensinar` embora ainda defendida por alguns, está sendo superada pela razão das especificidades e complexidades do ato de ensinar e da aprendizagem. (Grifos dos autores).

A concepção de que o domínio do conhecimento específico é suficiente e capacita o docente para ensinar já foi rebatida por estudos que discutem a necessidade de saberes e competências referentes ao desempenho da profissão de professor, sendo estes elementos essenciais na prática docente. Masetto (2012a) já afirmava que a formação para o exercício da docência, mais especificamente para ensinar no Ensino Superior, não tem uma longa história de investimento e estudos, tanto por parte dos profissionais quanto de espaços e agências formadoras. Essa preocupação, sobre as práticas pedagógicas e competências para ensinar, surgiu no Brasil somente cerca de duas décadas atrás, em decorrência de uma autocrítica por parte de diversos membros do Ensino Superior, sobretudo, os professores.

Vários autores, dentre eles Pimenta e Anastasiou (2002) e Veiga (2010), apontam que parte considerável dos professores universitários são oriundos de cursos de bacharelado e de programas de Pós-graduação, decorrentes de cursos que se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, sem preocupações explícitas quanto à formação pedagógica para a docência.

A Resolução nº. 3/99 do CNE exige que haja a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de Pós-graduação *lato sensu*.

Almeida (2018, p. 4) afirma que “[...] o reconhecimento da necessidade de preparação pedagógica dos professores do ensino superior é hoje um imperativo de ordem social e profissional”, entendendo que a profissão docente no Ensino Superior requer formação específica, ou seja, “[...] uma formação especializada sustentadora da prática docente, contrariando o tradicional empiricismo despojado de teoria que marca a atuação docente”. À docência no Ensino Superior é natural a dispensa de qualquer “qualificação pedagógica especializada legitimadora, depreendendo ou um menosprezo da componente docente perante

outras funções que caracterizam a atuação profissional”. Com isso, comprova-se que atualmente não há uma obrigatoriedade no tocante à formação para o exercício da docência no Ensino Superior, mas isso tem sido reconhecido pelos docentes e pelas instituições: necessidade de preparação pedagógica dos professores no exercício da docência. (ALMEIDA, 2018, p. 3).

Reconhecer a necessidade de formação para a docência no Ensino Superior foi o que deu início à minha história, como me tornei professora. As circunstâncias da vida me direcionaram ao propósito de ser docente e se tornaram um desejo para minha vida pessoal e profissional. Para a realização desse desejo sucederam grandes desafios e alguns deles vieram das indagações advindas no início da minha experiência docente, as quais me levaram à elaboração da pesquisa de Mestrado.

Minha primeira experiência na docência foi em 2004, após a formação de Bacharela em Administração (2000) e conclusão do MBA – Mestrado em Administração de Negócios com foco em Gestão Empresarial (2003). Esse primeiro contato na docência universitária foi no curso noturno de Administração, no Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em Corumbá – MS, instituição em que se realizou a presente investigação, na ocasião como docente voluntária<sup>6</sup>.

A experiência de atuar como docente de Ensino Superior, sem formação pedagógica, trouxe vários descontentamentos, dentre os quais o desenvolvimento dos planejamentos e as práticas na sala de aula. A falta da formação específica para a docência exigiu grandes esforços, configurando-se em uma árdua tarefa. Além disso, concomitantemente, atuava, durante o período diurno, em outras atividades profissionais mais relacionadas à minha formação, como administradora de empresas. Dessa forma, após seis meses, optei em não continuar no exercício da docência, dando continuidade somente às atividades na área de gestão.

Ser docente no Ensino Superior, sem formação prévia, e exercendo outras funções não é um fato raro. Gil (2010) afirma que a maioria dos docentes universitários não dispõe de preparação pedagógica. Além disso, muitos deles exercem duas atividades profissionais: na área específica de formação e como docente no Ensino Superior. Argumenta, ainda, que estes

---

<sup>6</sup> Docente voluntária, segundo a Resolução nº 276, de 15 de dezembro de 2017, no Art. 2º Considera-se a atividade de Docente Voluntário, o exercício voluntário, não remunerado, temporário, de atividades de docência no ensino de graduação da UFMS. § 1º O Docente Voluntário é o profissional que atende aos requisitos destas Normas, bem como no que se relaciona com as exigências de titulação, certificação ou experiência comprovada na atividade educacional, técnica, científica e/ou cultural envolvida, para o exercício de trabalho docente de natureza temporária, para atuar em disciplinas oferecidas nos cursos de graduação da UFMS. Informações disponíveis em: <[https://prograd.ufms.br/files/2018/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_CDn276\\_de\\_15\\_12\\_2017.pdf](https://prograd.ufms.br/files/2018/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CDn276_de_15_12_2017.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2020.

tendem a conferir menor atenção às questões de natureza didática que os professores dos demais níveis, que receberam formação pedagógica.

Com o passar do tempo, em 2017, mais precisamente após 13 anos da primeira experiência em 2004, deparei-me com algumas inquietações advindas de situações no cotidiano, que causavam insatisfação no trabalho e na carreira profissional.

Tais fatores levaram-me a buscar qualificações e aperfeiçoamentos, bem como me fizeram retomar o desafio da docência, inclusive o envolvimento com a pesquisa.

Assim, em 2017 fui aprovada em um processo seletivo para professor substituto no mesmo curso da minha formação acadêmica inicial. Após ser classificada para assumir a função no curso de Administração da UFMS – CPAN, percebi a necessidade de fazer algumas escolhas profissionais: ser docente e buscar aperfeiçoamento na área ou continuar nas atividades de profissional liberal. As atividades em conjunto revelaram-se prejudiciais em 2004, por isso decidi assumir a docência e dar novos rumos à carreira profissional.

Como já previsto e vivenciado outrora, no exercício da docência surgiram dificuldades, desafios, em razão da falta de qualificação didática e experiência docente que causavam frustração perante à minha visão de profissional do ensino – um choque de realidade ao perceber o distanciamento entre minha formação e a prática em sala de aula. Confirmei, por experiência, que para desempenhar esse papel não bastava apenas possuir conhecimento teórico e prático de formação profissional, deveria também aprender os saberes pedagógicos, os quais não foram construídos na graduação nem nas especializações posteriores.

Vivenciar os momentos de planejamento e execução das aulas me geravam muitos questionamentos e incertezas, fazendo-me perceber que necessitava buscar qualificação para realizar a prática pedagógica de forma adequada. Com esse propósito, foi fundamental encontrar caminhos para construir minha identidade profissional de docente, incrementar as práticas que já vinham sendo organizadas, sendo estas pautadas nos exemplos de outros docentes com mais experiências e que compartilhavam suas práticas de ensino.

Como ser professora? Desse questionamento vieram outros e outros, dentre os quais: Como ser uma professora eficiente e eficaz? Qual didática devo usar para ensinar com eficiência? Qual metodologia de ensino é adequada no Ensino Superior?

Com efeito, para o exercício da docência me espelhava em outros professores, os quais conheci na graduação e na pós-graduação, objetivando alcançar o êxito na docência. Mas será esse o caminho que todos os professores devem tomar? É esse o caminho que a maioria toma ou deveria tomar? Será que os professores têm essa preocupação com a formação para o

ensino? Como se aprende a ser professor universitário? O que motiva os profissionais das áreas de bacharelado na escolha da profissão docente do Ensino Superior e o que os fazem permanecer nesse exercício? Existe uma preocupação dos profissionais, formados inicialmente como bacharéis, com o processo de ensino-aprendizagem ao se tornarem profissionais do ensino? Quais são os saberes fundamentais e necessários para o exercício de ensino e aprendizagem do docente no Ensino Superior?

Benedito (1995) afirma que existem publicações sobre os profissionais que aprendem a ser professores universitários por meio de processos de socialização, de trocas de conhecimentos e informações com outros docentes já experientes, sendo ainda exemplos da rotina destes, experiência como aluno, relações com seus alunos e autodidatismo.

A realidade é que o exercício da profissão docente com relação ao domínio de conteúdo, saberes e competência pedagógica requer formação e conhecimentos específicos que não foram objetos da minha formação na graduação e de muitos outros professores desse nível de ensino. Segundo Gil (1997, p. 15), “[...] a formação do professor deve englobar disciplinas como Psicologia da Educação, Didática e Práticas de Ensino, dentre outras, que têm por objetivo capacitar o futuro professor para o desempenho competente de suas atividades docentes”. Com isso, o autor enfatiza que o professor deve ter habilidades específicas e desenvolvidas na formação, que configuram os saberes e competências específicos no exercício da docência.

No que se refere à formação e preparação do professor universitário para o exercício de ensinar, estudos como os de Marcelo Garcia (1999), Morosini (2000), Pimenta e Anastasiou (2002), Cunha (2014), dentre outros, sustentam a afirmativa da pouca atenção dada a esse segmento de ensino.

Morosini (2000) afirma que a legislação referente à Educação Superior apresenta limites quanto à formação didática do professor, constituindo-se esta num campo de silêncio. Esse silêncio é proveniente da diretriz legal que não explicita quais competências são inerentes à formação didática do professor, cuja lei apenas descreve que o docente do Ensino Superior deve ter “competência técnica”. Na busca por entendimento do termo “competência técnica” me amparo em Nosella (1983 *apud* NOSELLA, 2005, p. 225) ao certificar que:

A competência técnica não é uma categoria em si, universal, acima dos interesses de classe, mas, pelo contrário, competência e/ou incompetência são qualificações atribuídas no interior de uma visão de cultura historicamente determinada, pois existe o competente e o incompetente para certa concepção de cultura, como existe o competente e o incompetente para uma nova concepção de cultura.

A legislação que disciplina a Educação Superior explicita as exigências para o exercício docente – competência técnica –, mas não define a compreensão do termo, gerando aqui uma flexibilidade do processo.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37) atestam que, embora os professores possuam experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes instituições de Ensino Superior o predomínio do “[...] despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”. Estudos recentes afirmam que professores universitários já compreenderam a falta de formação pedagógica e como isso reflete no seu papel como professor do Ensino Superior. Nessa direção, Masetto (2012a, p. 15) indica que:

[...] professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige tudo isso, e competência pedagógica, pois ele é um educador.

De forma complementar, Almeida (2012, p. 29) argumenta que essa preocupação da formação pedagógica do professor universitário e o engajamento nessas possibilidades formativas devem ser do docente e da instituição:

[...] a formação docente do ensino superior e o sucesso do seu desenvolvimento profissional resultam da combinação de seu interesse e engajamento pessoal com a responsabilidade institucional de assegurar e valorizar possibilidades formativas por meio de ações políticas e de gestão. (ALMEIDA, 2012, p. 29).

Sendo assim, o interesse deve ir além dos próprios profissionais da Educação e, nesse caso as instituições têm papel importante nesse processo de formação, precisam promover estímulos e ações políticas na construção de valores e significados na capacitação e formação contínua dos docentes.

Na revisão bibliográfica em busca de estudos sobre docência no Ensino Superior com formação bacharelado, realizada no *site* da “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia” (BDTD/IBCTI), em março de 2019, consideradas as teses e dissertações até aquela data, localizamos<sup>7</sup> 58 pesquisas, sendo 24 teses e 34 dissertações que abordam essa temática. Com base nos

---

<sup>7</sup> Vide “Identidade profissional do professor do ensino superior (Bacharel) em teses e dissertações”. Siméia Marçal de Souza Freitas e Sílvia Adriana Rodrigues. Anais do IV Congresso de Educação do CPAN - III Semana Integrada de Graduação e Pós-graduação do CPAN, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, disponível em: <[https://cecpan.ufms.br/files/2019/12/C\\_18\\_.pdf](https://cecpan.ufms.br/files/2019/12/C_18_.pdf)>.

resultados apurados, percebi que é recente e relativamente pequeno o número de estudos desenvolvidos sobre a formação do professor no Ensino Superior, cuja formação inicial é o bacharelado, revelando a importância deste estudo. A disposição das pesquisas pode ser visualizada no quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Distribuição temporal das Teses e Dissertações

<b>ANO</b>	<b>DISSERTAÇÃO</b>	<b>TESE</b>	<b>TOTAL ANO</b>
2005	0	1	1
2006	2	2	4
2007	0	2	2
2008	4	1	5
2009	1	1	2
2010	1	1	2
2011	0	3	3
2012	4	0	4
2013	3	1	4
2014	5	0	5
2015	5	5	10
2016	2	3	5
2017	3	0	3
2018	4	4	8
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>24</b>	<b>58</b>

Fonte: Quadro elaborado a partir da revisão bibliográfica<sup>8</sup>.

O trabalho de revisão, além de mostrar que é recente o interesse sobre a temática, sendo o marco teórico o ano de 2005, também afirma que é baixa a quantidade de estudos desenvolvidos na região Centro-Oeste (região delimitada para essa abordagem) sobre este objeto de estudo, conforme podemos visualizar no quadro 3, com apenas quatro trabalhos. Ficou constatado, a partir da revisão bibliográfica, que nenhum desses estudos foi realizado em Programas de Pós-graduação do Mato Grosso do Sul.

<sup>8</sup> Disponível em: <[https://cecpan.ufms.br/files/2019/12/C\\_18\\_.pdf](https://cecpan.ufms.br/files/2019/12/C_18_.pdf)>.



Quadro 3 – Quantitativo de trabalhos por regiões

<b>REGIÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Sudeste	30
Sul	12
Nordeste	12
Centro-Oeste	4
Norte	0
<b>TOTAL</b>	<b>58</b>

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da revisão bibliográfica.

Dentre as discussões foi encontrada a temática “Identidade do profissional docente”, discutida isoladamente, mas também com várias outras perspectivas tratadas de forma inter-relacionada, tais como: formação continuada, saberes docentes, práticas de ensino, representações sociais e desafios da profissão. Há o predomínio dos estudos que têm os professores bacharéis como sujeitos (98% deles), mas nem sempre somente eles, há uma variedade de combinações com estudantes, gestores e professores licenciados.

Esse cenário auxilia a evidenciar a realização da pesquisa ora apresentada, que tem como objetivo geral “compreender os processos de construção da identidade docente dos professores bacharéis que atuam em cursos de graduação”. E como objetivos específicos: verificar os perfis profissionais dos docentes que atuam nos cursos de graduação bacharelado da UFMS – Câmpus do Pantanal; identificar as percepções dos professores sobre o processo de fazerem-se docentes e, por fim, discutir as possibilidades formativas mais assertivas para professores bacharéis, que não advêm da licenciatura e que não obtiveram nenhuma experiência e formação para atuarem no Ensino Superior.

A investigação, de caráter qualitativo, é descritiva e explicativa, segundo os objetivos, enquadrando-se também como um estudo de caso, que teve como participantes 29 professores universitários efetivos da instituição. Para o levantamento dos dados foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário misto, composto por 20 questões, sendo que, para o tratamento das informações obtidas, foi utilizada a técnica de “Análise de Conteúdo” da vertente francesa.

O presente texto sintetiza o caminho percorrido, desde minha formação bacharel, atuação na docência e as inquietações que moveram a realização da corrente pesquisa, como a formulação do objetivo geral e os objetivos específicos do estudo.

A partir desta seção, a presente dissertação é organizada em três partes; sendo a segunda seção, que se segue, a discussão teórica que fundamentou este estudo: “Construção da identidade profissional docente no Ensino Superior”, dividida em quatro subseções, a saber: “Identidade”, “Identidade profissional”, “Identidade do docente” e “A problemática da identidade profissional do docente universitário”.

Na terceira seção são apresentados os caminhos da pesquisa, descrevendo o procedimento utilizado na realização desta pesquisa, os participantes docentes com formação bacharel que são efetivos da instituição e atuam nos cursos de bacharel e uma breve discussão. Consta também, nessa seção, o cenário onde foi realizado este estudo, a Universidade Federal do Estado do Mato Grosso do Sul, que está localizada na região do Pantanal e tem abrangência internacional, por fazer fronteira com a Bolívia. Há ainda uma subseção com o detalhamento sobre a produção dos dados através do questionário misto, composto com questões abertas e fechadas, assim como uma breve discussão. Essa subseção é dividida em outras duas, quais sejam a contextualização do estudo e as respostas dos professores.

Por fim, as considerações finais explicitam as reflexões sobre os dados obtidos deste estudo.

## **2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**

Discutir a construção das identidades profissionais dos docentes do Ensino Superior implica compreender como são realizados os caminhos dos processos de desenvolvimento pessoais e profissionais dos sujeitos.

Garcia (1999) destaca que o desenvolvimento profissional ocorre através de movimentos de transformação e aperfeiçoamento dentro da comunidade profissional em evolução, desde a formação inicial de cada pessoa. Por isso, é importante salientar que as identidades profissionais fazem parte de uma construção maior que é o da(s) identidade(s) do sujeito, localizada num determinado contexto sócio-histórico.

A discussão sobre as identidades e formações profissionais para a docência do Ensino Superior é o objetivo desta seção, buscando apresentar os diálogos teóricos que subsidiam as reflexões da vigente pesquisa. Assim, serão apresentados os entendimentos construídos acerca dos conceitos de: identidade, identidade profissional, identidade profissional docente e, por fim, identidade profissional docente para o Ensino Superior.

### **2.1 Identidade**

O significado de Identidade no “Dicionário Aurélio” é apresentado como sendo uma “[...] série de características próprias de uma pessoa ou coisa por meio das quais podemos distingui-las”; “[...] os caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, [...]”, ainda tem o apontamento de ser “[...] aquilo que contribui para que uma coisa seja sempre a mesma ou da mesma natureza”, dentre outras definições para o termo.

Deveras, é importante sinalizar que a identidade tem aplicações, explicações e discussões em diferentes abordagens, tais quais a psicológica, a antropológica e a sociológica. Aqui são apresentadas a abordagem da psicologia social e a abordagem da sociologia. Ambas serviram para conceituar Identidade.

Na psicologia social, Ciampa (1987) descreve que na formação da identidade é necessário que reflitamos sobre o sujeito e suas relações com os grupos, entre si e o meio em que vive. Para o referido autor:

Dizer que a identidade de uma pessoa é um fenômeno social e não natural é aceitável pela grande maioria dos cientistas sociais [...]. Com efeito, se estabelecermos uma distinção entre o objeto de nossa representação e a sua representação, veremos que ambos se apresentam como fenômenos sociais

[...]. Não podemos isolar de um lado todo um conjunto de elementos-biológicos, psicológicos, sociais, etc. que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e de outro lado a representação desse indivíduo como uma duplicação mental ou simbólica, que expressaria a sua identidade. Isso porque há uma interpenetração desses dois aspectos, de tal forma que a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação [...] (CIAMPA, 1987, p. 64-65).

Com isso, esclarece que não se separam os aspectos biológicos dos sociais e culturais nos quais os sujeitos estão inseridos. Ao nascermos, além das nossas características pessoais, o que nos rodeia contribuirá na formação da(s) identidade(s).

No entanto, explicar o que é a identidade do sujeito não é algo simples, não somente pela dificuldade de distinguir, mas pela importância que a mesma representa na vida das pessoas, pelos sentidos dos discursos embutidos na identidade de cada um. “Quem é você, ou quem sou eu?” São perguntas aparentemente simples, mas as respostas a serem dadas não são, pois envolvem e induzem o sujeito a refletir sobre sua própria identidade, evidenciando algo complexo e amplo (CIAMPA, 1987).

Para Ciampa (1987) nossas identidades são construídas e sofrem transformações ao longo da existência, através de experiências vivenciadas, oportunidades e escolhas na trajetória da vida. Destaca, ainda, que a identidade se caracteriza pelas condições e consequências das relações sociais. Assim, genitores ao se comportarem como pais permitem uma relação paterno-filial. Também genitoras, filhas, irmãs, cada uma desenvolvendo um papel, uma identidade, de acordo com o momento e a resposta interfamiliares. O sujeito é um, mas as variações de sua identidade podem ser muitas, dependendo das circunstâncias e ambiente que o compõem no momento, inclusive, sendo incorporadas várias identidades como pai, filho, esposo, profissional, dentre outras.

A identidade correspondente à dualidade; é a diferença e, ao mesmo tempo, é a igualdade. Um exemplo disso é o primeiro nome que diferencia as pessoas enquanto que o sobrenome iguala as pessoas de uma mesma família. Outro aspecto que diferencia a identidade é sua associação às mudanças ocorridas nas experiências de vida de cada um, uma vez que a identidade não é pronta, acabada e atemporal, como se imagina que seja, mas sim algo contínuo “[i]dentidade é movimento, é desenvolvimento concreto. Identidade é metamorfose” (CIAMPA, 1984, p. 74).

Nesse sentido, a identidade é algo em constante construção e mudança. Logo, ela se edifica ao longo da vida pela vivência que envolve os papéis que o indivíduo exerce durante sua trajetória, um processo que ocorre desde o nascimento. Ou seja, o ser humano não é, ele está sendo, constituindo-se o tempo todo, como uma obra sempre inacabada.

Na mesma direção, Gomes (2016, p. 163) define Identidade como sendo: “[...] um conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido” que são próprias e exclusivas de uma determinada pessoa, uma determinada identidade pessoal, que a faz única. O mesmo autor complementa que a Identidade possui:

[...] simultaneamente uma dimensão individual, isto é, as idéias [*sic*], concepções e representações que construímos sobre nós mesmos; e uma dimensão coletiva, isto é, os papéis sociais que desempenhamos em cada grupo do qual pertencemos (familiar, profissional, escolar, religioso, etc.) (GOMES, 2016, p. 163).

Assim, entendemos que as identidades são movidas e elaboradas nas relações interpessoais e relacionadas ao ambiente em que estão inseridas, influenciando e direcionando seus objetivos e agindo no comportamento e desempenho de cada sujeito.

Já na abordagem sociológica temos Dubar (2005), que traduz o termo Identidade no vocabulário das Ciências Sociais e na linguagem corrente, que está associado aos períodos que se seguem às grandes crises econômicas: “[...] a incerteza quanto ao futuro domina todas as tentativas de reconstrução de novos padrões sociais: os de ontem já não nos convém e os de amanhã ainda não estão estabelecidos” (DUBAR, 2005, p. XXV). E essa socialização não é algo simples nem determinante, pois o sujeito tem suas trajetórias, relações, sentidos dos outros e das estruturas sociais, transformando, reconstruindo suas identidades, ou ainda, de forma resistente, mantendo as estruturas construídas na infância, sem rupturas e sem mudanças.

O mesmo autor acrescenta que a identidade social está marcada por uma dualidade<sup>9</sup>, construída desde a infância e depois reconstruída no decorrer da vida, sendo relacionada a escolhas, definições e juízos dos outros, estruturas sociais e culturais de sua vivência. Salienta, ainda, que a construção das identidades sociais está relacionada ao processo de socialização do indivíduo, interligado a uma dupla dimensão, individual e social, no âmbito das relações entre os sujeitos e as instituições.

Nas palavras de Dubar (2005, p. 24):

A socialização é, enfim, um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertencimento e de relação. Socializar-se é assumir seu pertencimento a grupos (de pertencimento ou de referência), ou seja, assumir pessoalmente suas atitudes, a ponto de elas guiarem amplamente sua conduta sem que a própria pessoa se dê conta disso.

---

<sup>9</sup> Dubar (2005) condensa a constituição das formas identitárias em dois processos: nas ocorrências relacionais e os biográficos. As ocorrências relacionais dizem respeito à identidade para os outros, em que as transações assumem um caráter mais objetivo e genérico; enquanto as relações biográficas correspondem à identidade para si, cujas transações são mais subjetivas e compreende as identidades herdadas e identidades visadas.

Os sujeitos desejam pertencer e fazer parte de grupos e esse desejo contribui para aprendizagem e escolhas do indivíduo “[...] o desejo de ser como os outros, aceito pelos grupos a que pertence ou quer pertencer, e o aprendizado da diferença, até mesmo da oposição com relação a esses grupos” (DUBAR, 2005, p. 24). Afirma que a socialização faz com que o sujeito não tenha uma identidade única, mas múltiplas, decorrentes de grupos que ele integra, sendo estes utilizados como referência e/ou cria laços de pertencimento, desempenhando diversas identidades.

Dessa forma, as referências e/ou laços de pertencimento estão ligados à articulação dos processos de identidade que são construídos na trajetória e nas relações durante a vida, sendo esses heterogêneos, inseparáveis e ainda, ao mesmo tempo que se completam, contradizem-se. É nessa trajetória de vida que ocorrem atribuições de papéis, na qual o sujeito vivencia e pode incorporar na construção da sua identidade. A identidade é compreendida como “[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005 p. 136).

Assim, o sujeito está em constante transformação, esta causada pelas diferentes vivências culturais que têm ao longo da sua trajetória de vida. Tudo isso exerce influência para que construa diferentes identidades – desempenhe diferentes papéis (mãe, pai, filho, esposa...) – e ainda, que mesmo dentro dos grupos sociais e identidades diversas, o indivíduo possa ser único, diferente das outras pessoas que desempenham a mesma identidade. Essas situações implicam questões modificadoras da identidade, como por exemplo: ser mãe resulta ter algumas características gerais que definem tal papel e ao mesmo tempo ser uma mãe diferente, com personalidade e modos específicos que a torna única.

Dubar e Meksenas (2003 *apud* GOMES, 2016) indicam que na sociedade os atores desempenham papéis diferentes, que são influenciados de acordo com os grupos em que participam e interagem, construindo a identidade por meio da especificidade de cada grupo. Com isso, não somos donos de uma única identidade, alteramos e articulamos variados enfoques mediante o meio em que estamos inseridos e com isso somos possuidores de “identidades”. Assumimos papéis diferentes em espaços específicos com objetivo de participar e pertencer a determinados grupos, podendo estes serem os mais variados possíveis.

Nas palavras de Rodrigues (2016, p. 70) a Identidade pode ser entendida como:

[...] papéis (determinados e em determinação) a serem desempenhados em espaços específicos, que se traduzem em condutas, valores e posturas assumidos pelo sujeito social; implica, ainda, a construção do sentimento de pertencimento social a um determinado grupo, que se dá pelas vias de

reconhecimento e identificação externa (dos membros do grupo e não membros) e interna (de si mesmo como parte constituinte do grupo); e também de diferenciação (afirmação do grupo em relação a outros demais grupos).

Todas essas situações e implicações contribuem para a formação da identidade (ou das identidades), que se dá individualmente e em grupo, sendo uma relação de interdependência com os outros sujeitos e com suas próprias orientações e autodefinições.

Castells (2002, p. 23) sustenta que existe uma diferença de identidade e papéis sociais, ressaltando que os papéis “[...] são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade” e as identidades são construídas individualmente, pelos próprios atores. Destaca, ainda, que as identidades são fontes mais importantes de significado do que papéis (que organizam funções), por envolver processos de autoconstrução e individualização.

A construção individual do sujeito tem suas particularidades. Conforme apontado por Dubar (2005), as singularidades do sujeito se dão devido às relações estabelecidas de maneira diferente com as estruturas culturais vivenciadas pelo sujeito que influenciam e alteram o processo de desenvolvimento e constituição da personalidade e identidade.

Diante disso, a percepção subjetiva quanto à identidade pessoal do sujeito tem a sua individualidade, quanto a elementos e consciência de si, como ele se vê, como se comporta em diferentes situações, logo, um indivíduo dotado de múltiplas identidades.

Dubar (2005) afirma que é no processo de identificação do sujeito com o contexto no qual está inserido que ele se reconhece como membro de um grupo, por exemplo: “eu” faço parte da equipe de futebol. Ele se apropria de um papel ativo e específico dentro de um grupo, nesse caso, a equipe de futebol. O indivíduo se assume e se reconstrói ativamente na comunidade em que estiver inserido, a partir de valores ligados ao grupo que legitima. Com isso, percebermos que ocorre um processo em que o sujeito se reconhece como integrante do grupo e se posiciona como parte dele, no qual desenvolve um papel, passando a existir um equilíbrio entre as faces do eu para a tomada de consciência e socialização:

[...] cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente (DUBAR, 2005, p. 156).

Assim, a identidade social apresentada por Dubar (2005) está associada à soma da identidade pessoal com as identidades sociais. É um duplo movimento no qual o sujeito se

apropriada do contexto em que está inserido no momento, dado que as transformações sociais provocam mudanças nas identidades pessoais.

Nessa direção, essa articulação nas múltiplas relações durante a trajetória de vida do sujeito são processos identitários, como já destacado anteriormente, heterogêneos, inseparáveis, complementares ou contraditórios. Assim sendo, esse processo é dinâmico nas atribuições de papéis pelo sujeito e consideram-se processos biográficos, como: 1. identidade para si, em que o indivíduo tem a concepção de si mesmo, o que pensa que é ou gostaria de ser; 2. identidade para o outro, diz respeito aos que outros dizem quem eu sou e a identidade que me atribuem, como me enxergam.

A identidade é entendida como uma unidade de semelhanças e ao mesmo tempo ela pode ser uma, múltipla, individual e coletiva.

É uma, porque ela é do sujeito; é múltipla, porque o sujeito desempenha várias identidades, e também porque faz parte de um conjunto dentro dos diversos grupos sociais. Inserido num grupo social, ele tem uma identidade individual que o faz único, singular dentro desse grupo, mas ao mesmo tempo, a identidade é também coletiva, por ele estar introduzido num grupo com pessoas com as quais compartilham algumas características de identidade que as inserem nesse grupo, mas que têm identidades diferentes, particulares.

Para Ciampa (1997), a identidade é “contraditória, múltipla e mutável”, caracterizando-se como um vir-a-ser sempre inacabado. Nessa perspectiva, diferença e igualdade surgem como a base desse conceito, compreendidas pelo movimento do igualar-se e do diferenciar-se, dependendo dos diversos grupos que, ao longo da vida, vamos fazendo parte e, assim, cada sujeito contém “uma infinidade de humanidade”:

[...] cada instante da minha existência como indivíduo é um momento de minha concretização (o que me torna parte daquela totalidade), em que sou negado (como totalidade), sendo determinado (como parte); assim, eu existo como negação de mim-mesmo, ao mesmo tempo em que o que estou-sendo sou eu-mesmo (CIAMPA, 1997, p. 68-69).

É importante considerarmos que, mesmo com as diferentes identidades e as constantes mudanças (metamorfose), a nossa identidade é uma totalidade: “[u]ma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto, uma” (CIAMPA, 1984, p. 61).

A formação da(s) identidade(s) do indivíduo depende de diversos fatores, e a diversidade de identidades que o indivíduo pode ter está relacionada aos seus componentes biográficos, de maneira múltipla, desde sua aparência física, maneira de vestir-se, linguagem, nome até as atividades laborais que desempenha (DUBAR, 2005).



Após apresentar a compreensão teórica da construção e formação da identidade no contexto psicológico e sociológico, em seguida, no próximo subtítulo, é abordada a identidade profissional desse sujeito, a construção e a escolha profissional.

## **2.2 Identidade profissional**

A escolha de uma profissão é um processo que se desenvolve ao longo da vida, não necessariamente em um determinado período dela, mas na grande maioria acontece na juventude, quando as informações sobre as profissões vão chegando e delineando aos poucos uma motivação para esta ou aquela (SOARES, 2002). Contudo, nem sempre é fácil decidir qual profissão seguir, posto que isto significa a escolha de um futuro, escolhas incertas, pois estamos em constantes mudanças nos aspectos pessoal e social.

Por outro lado, a vivência e a experiência do sujeito nos seus grupos sociais, como: família, escola, igreja, amigos entre outros, têm participação na sua trajetória de vida, influenciando nas escolhas profissionais, mesmo antes do ingresso na universidade para sua formação. A escolha vem de encontro a significados culturais adquiridos em relação à significação social da profissão, sua idealização como profissional. De acordo com Soares (2002, p. 47):

Ao escolher sua profissão, o indivíduo não é totalmente livre, sofrendo muitas influências do ambiente familiar, social, dos amigos, da escola, da mídia, como também não é totalmente submisso diante da escolha. Por isso ao realizar uma escolha profissional, é importante o autoconhecimento, a clareza acerca de suas preferências pessoais e profissionais, perceber e trabalhar as influências familiares e sociais, além de buscar obter mais conhecimento acerca das profissões e do mundo do trabalho.

Soares (2002) destaca que a consciência daquilo que nos faz decidir por tal escolha é muito importante, que é um momento em busca da realização como pessoa e futuro profissional. Afirmar que escolher uma profissão implica optar sobre o que se quer no futuro entrelaçada ao reconhecimento de quem fomos, as influências que tivemos durante a infância, e, ainda, a definição de um estilo de vida. Envolve ter a consciência de que eleger uma ocupação profissional demanda lidar com perdas, sendo contundente afirmar que algo sempre ficará para trás na busca do que se almeja alcançar. Escolher a profissão é um momento presente que definirá o futuro, a partir das experiências que considera importante, em que estão envolvidos fatores internos e externos.

Os fatores internos dizem respeito às questões de foro íntimo do sujeito. Estes estão ligados a valores, como a personalidade, as ambições, as limitações, as aptidões e ao psicológico, fatores que refletem na escolha consciente da profissão.

Quanto aos fatores externos, estes estão ligados ao âmbito social, envolvendo elementos do mundo do trabalho, tais quais: cursos disponíveis para a formação pretendida, remuneração da profissão, perfil profissional, *status* conferido à profissão e à situação financeira etc.

Tratam-se, portanto, de fatores importantes que influenciam e devem ser considerados, já que as escolhas profissionais estão ligadas intimamente à construção da identidade do sujeito, uma vez que aptidões, capacidades, interesses, motivações, personalidade, valores e necessidades interferem, de modo direto, na construção da identidade profissional.

Decidir a respeito de uma ocupação profissional é um ato que se configura como um momento de crise em qualquer época da vida, por se tratar da construção de uma nova identidade – a profissional. Muitas vezes, essa escolha é definida pelo anseio do que se quer ser, mas a realidade precisa ser considerada, ou seja, daquilo que realmente é a profissão, não apenas o desejo idealizado (LEVENFUS, 2004).

Bohoslavsky (2003) considera que as motivações inconscientes do sujeito são aspectos importantes no processo de escolha profissional, visto que quem escolhe uma determinada área não está escolhendo apenas uma carreira profissional, mas o que se quer e como quer trabalhar, aquilo que faz sentido para sua vida, delimitando o quando e onde, buscando a inserção numa área específica da realidade ocupacional definida.

A identidade profissional do sujeito é formada por um conjunto de atributos responsáveis por definir um indivíduo como pertencente a um grupo, concedendo a este participar de uma categoria profissional. Dubar (2009) esclarece que a identidade profissional não está separada da identidade pessoal, pois ambas envolvem o processo de construção do sujeito, suas experiências, sua trajetória e interação nos diferentes ambientes sociais em que está inserido. Para o autor “[...] é uma configuração dinâmica de todas as identificações e é um projeto de vida” (DUBAR, 2009, p. 201). Dessa maneira, as identidades estão interligadas e conectadas, sendo organizadas de acordo com o objetivo pessoal e as interações que vão sendo estabelecidas no universo pessoal e social.

Dubar (2005) aponta que as identidades profissionais se constroem e se reconstroem ao longo da vida, permitindo ao sujeito se articular diante das suas necessidades pessoais no decorrer da vida profissional. Traz elementos que nos fazem compreender que a identidade social (profissional) é uma articulação entre duas transações: uma interna ao indivíduo e outra

externa entre o indivíduo e as instituições com as quais ele entra em interação. Essa dinâmica múltipla de construção e reconstrução possibilita a reflexão e autorreflexão no desenvolvimento profissional e a forma diferenciada de cada sujeito constituir a sua identidade profissional.

Nesse movimento de construção e reconstrução ocorrem as atribuições e a interiorização, que são as aceitações e escolhas do sujeito quanto ao papel e formação da identidade social-profissional do indivíduo. A construção da identidade profissional, socialmente dita, é realizada em conjunto ao longo da história da vida, com evoluções das categorias pertinentes à identificação social, sofrendo alterações pelas negociações identitárias, sejam elas por si conferidas ou construídas, dependentes do contexto histórico e variando de acordo com o espaço e tempo de inserção dos sujeitos (DUBAR, 2005).

Afirma, ainda, que a identidade profissional exerce influência sobre a vida do sujeito, na relação dos profissionais com sua formação; na trajetória socioprofissional, na qual nesse processo de socialização são envolvidos os atores sociais, como suas identidades sociais e profissionais são construídas; na vivência no mundo do trabalho e nas experiências do dia a dia (DUBAR, 2005). O mesmo autor acrescenta que o processo de construção da identidade profissional relaciona-se com o pertencimento a uma coletividade estruturada em seu convívio social, que está dotada de valores em comum, linguagem técnica e é constituída pelo processo de formação profissional articulada com sua identidade pessoal.

A identidade profissional do sujeito é entendida como: resultado das relações e interações no trabalho, das representações sociais do contexto mais amplo em que o sujeito está inserido e que são passíveis de mudanças espaço-temporais. Nóvoa (1992, p. 16) certifica que a identidade profissional “[...] 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 em construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Ela não é algo que pode ser comprado, mas sim, construído ao longo da vida do sujeito, uma vez que todas as vivências, os contextos e as experiências interferem nessa construção da identidade profissional do sujeito.

Por sua vez, Pimenta (1999, p. 19), ratifica que “[...] uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”. Na mesma direção, Roldão (2005) afirma que as profissões são construídas e reconhecidas ao longo do tempo de um estatuto de profissionalidade, como por exemplo: médicos, engenheiros, arquitetos, dentre outros, que se reconhecem e distinguem suas características na sociedade, para os outros e para si.

Assim, podemos afirmar que um grupo pode ser caracterizado pela formação em comum das pessoas que o compõem, as quais engajam na profissão com todos os desafios, prestígios, credibilidade e exclusividade de saberes que a função lhe propõe. De forma complementar, destacamos o apontamento de Dubar (2005) de que o reconhecimento da identidade de uma profissão é também um espaço de legitimação dos saberes e competências, ou seja, para sua construção:

[...] os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma das atividades coletivas em organizações, intervir de uma maneira ou de outra em representações. Esta perspectiva ancora a identidade na experiência relacional e social do poder e, portanto, faz das relações de trabalho o “lugar” em que se experimenta o enfrentamento dos desejos de reconhecimento [...] (DUBAR, 2005, p. 151, grifo do autor).

A escolha da profissão é uma forma do indivíduo se situar no campo profissional e na vida social. Não se trata apenas de escolher o ofício da profissão ou a obtenção de diplomas, mas sim a construção pessoal e a realização de seus desejos como profissional e desejo pessoal, como deseja estar e ser (DUBAR, 2005).

No próximo subitem será apresentada a discussão do profissional docente, como esse sujeito escolhe ser docente e constrói sua identidade profissional.

### **2.3 Identidade profissional docente**

Definir profissão docente não é simples, na medida em que essa atividade pode ser entendida como fundamental para a sociedade, já que é dela que procede a formação das demais esferas do conhecimento, contudo, muitas vezes, é entendida como mais uma dentre outras. Constatamos que tal definição interfere nos rumos da atuação docente, uma vez que os entendimentos que cerceiam uma profissão interferem nas construções identitárias individuais dos sujeitos. Ideia legitimada por Gomes *et al.* (2014, p. 425) quando se referem à profissão do professor como:

[...] uma profissão e a associamos ao conjunto de atividades que este ou aquele trabalhador exerce na maior parte de seu tempo. Em nossa sociedade há uma crescente diferenciação de atividades e uma progressiva institucionalização dessas, tornando a profissão algo complexo, cujo corolário é um conjunto de atividades que distingue o trabalhador, mas que possui outras dimensões distintas.

A distinção dessa profissão interfere nas mudanças e transformações no perfil do profissional docente no contexto pessoal, alteram os caminhos da construção do ser professor e seus processos de formação contínua. Nesse sentido, ao tratar as abordagens do tema

“identidade profissional docente”, notamos que estas questões, quanto ao entendimento do perfil do profissional, além de gerar mudanças e transformações, complementam e alteram a constituição da identidade, como também as interações na trajetória pessoal, profissional e social do docente.

Borba (2001, p. 39) afirma que a atividade profissional docente traz “[...] significados advindos das pertencas ao modelo 'ser professor' construído na relação afetiva, durante a socialização primária e mediante outras representações políticas, religiosas, étnicas e culturais advindas do grupo familiar, da comunidade e da sua classe social” (Grifos do autor).

Entrementes, percebemos que os grupos sociais que o sujeito participa interferem na formação do entendimento do que é ser professor, bem como na construção individual dos modos de ser e estar na profissão. O profissional traz consigo experiências que possibilitam a construção de saberes que incrementam suas ações e pode ser reconhecido como um especialista incumbido de fazeres e saberes, dadas suas experiências, valores e experiências individuais que influenciam nas práticas da profissão, na identidade do profissional docente.

Pimenta (1999) garante que a identidade profissional do docente é consolidada através de significados sociais da profissão, e são criadas e desenvolvidas em contexto sócio-político-histórico. A identidade do professor sofre influência “[...] das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade” (PIMENTA, 1999, p. 19).

Nesse sentido, já asseverava Gatti (1996, p. 88) que:

[...] identidade se constrói e não é dada. É respaldada pela memória, quer individual, quer social. Assim como o indivíduo só é nas suas relações sociais, compreender os professores implica vê-los nas suas relações sociais, constitutivas de seu ser [...] temos necessidade de estruturar conceitos, consciente ou inconscientemente – que nos orientam no agir –, mas implica também o lidar com o movimento social de construção em que esses conceitos se consolidam e se modificam [...].

De forma complementar, Pimenta (2000) indica que a identidade profissional docente é construída e transformada através de um histórico de significados sociais da profissão, sendo criada e recriada com novas teorias e elementos do cotidiano somados aos valores pessoais e da história de vida de cada professor. Conforme já exposto, reiterando as palavras da autora:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas

luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 2000, p. 19).

Nessa perspectiva, o exercício da profissão está diretamente ligado à construção da identidade profissional do professor num processo dialético entre a identidade pessoal e o desenvolvimento da profissão. Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77)

[...] a identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Construir a identidade profissional não é apenas formar, receber um título ou ser contratado por uma escola ou universidade, ou seja, é um processo de construção de identidade, não é simples e direto, é uma construção de significados de cada autor (PROENÇA; MELLO, 2009, p. 58)

Segundo Pereira (1996 *apud* PROENÇA; MELO 2009, p. 58), “[v]ir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo” [...] “Vir a ser professor é uma diferença que o sujeito produz culturalmente, num dos seus inumeráveis movimentos de constituição no mundo [...]”. Salienta ainda que “[...] ao referir ao sujeito ou professor, estará sempre se referindo ao sujeito-em-prática, dentro de um estrato social, dentro de uma coletividade”.

Essa questão também é discutida por Marcelo García (2010, p. 18) ao evidenciar que a identidade profissional docente é uma construção, “[...] um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente”.

Proença e Mello (2009, p. 56) destacam que

[...] para compreendermos a identidade na totalidade, faz-se necessário compreender o mundo e a humanidade em movimento, com suas contradições. Ao mesmo tempo em que o ser tem suas características que o individualizam, também possui as que o universalizam.

Para Nóvoa (1992), na construção da identidade do docente existem três processos que são essenciais para seu desenvolvimento, são eles: desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; desenvolvimento profissional, concernente aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se reporta aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais.

Desse modo, é possível deduzir que a identidade do professor se desenvolve e “adapta-se” ao contexto sócio-político-histórico em que está inserido, e que “[...] a maneira como cada

um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Relacionada à formação, Masetto (2003, p. 15) elenca alguns elementos fundamentais para o exercício da profissão docente. São eles:

- Formação profissional simultânea com a formação acadêmica, mediante um currículo dinâmico e flexível, que integre teoria e prática, em outra organização curricular que não aquela que acena apenas para o estágio;
- Revitalização da vida acadêmica pelo exercício profissional;
- Ênfase na formação permanente, que se inicia nos primeiros anos de faculdade e se prolonga por toda a vida.

Nessa direção, Veiga (2008, p. 16) afirma que “[...] ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática”. Por isso, a formação é formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta e deve ser desenvolvida com formação permanente.

Aranha (1996) completa com três aspectos fundamentais na formação para ser professor, sendo eles: qualificação – o professor precisa adquirir os conhecimentos científicos indispensáveis para o ensino de um conteúdo específico; formação pedagógica – a atividade de ensinar deve superar os níveis do senso comum, tornando-se uma atividade sistematizada, conduzida com planejamento e organização; e formação ética e política – o docente deve educar a partir de valores e tendo em vista um mundo melhor.

Nesse panorama, Tardif (2002) acentua que o saber do professor é amplo e plural, proveniente da sua formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Para o autor, o saber do professor não é uma coisa que flutua no espaço, está relacionado com a pessoa e sua identidade, sendo influenciado pela experiência de vida, trajetória e história pessoal e profissional vivenciada na relação com os alunos em sala de aula e com os outros colegas de profissão. “[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 228). Nesse contexto, no exercício da profissão, o professor ao adquirir experiência, vai construindo saberes da profissão e modelos de como exercê-la, num movimento que tem início intencional na sua trajetória como estudante da profissão.

Tardif (2002) inclui que o saber do professor também é um saber social, que envolve o comprometimento político, social e se dará ante o reconhecimento dessa dimensão por parte dos que exercem a profissão. Tal capacidade deve ser viabilizada no processo de formação profissional, permitindo ao professor admitir “[...] que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideias e

muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (NÓVOA, 1992, p. 9).

Para Roldão (2005, p. 115)

[...] a função de ensinar situa-se historicamente face a um duplo referencial: por um lado, a nossa origem como agentes de ensino remonta ao escravo grego que, mais culto que o romano que dominou a Grécia, era encarregado de ensinar os filhos dos vencedores, isto é, ‘conduzir as crianças ao conhecimento e à cultura’ – o pedagogo, como se designava em grego: etimologicamente aquele que conduz (*Ago*) a criança (*paidos*) ao conhecimento. Numa outra linha de evolução histórico-social, o acto de ensinar institui-se, sobretudo a partir da Idade Média e do desenvolvimento das Universidades, associado ao acto de tornar público um saber que apenas alguns possuem, e que os discípulos procuram para aceder a esse saber, restrito, precioso, e concentrado num pequeno número de estudiosos (Grifo do autor).

Cabe, então, afirmar que o professor se caracteriza pela ação de ensinar e as pessoas procurarem por esse saber. Mas praticar essa ação de ensinar as pessoas não é algo simples e fácil, pois ele precisa fazer com que as pessoas aprendam algo, tem a função de “professar um saber”, é um profissional do ensino (ROLDÃO, 2007). A mesma autora descreve que o professor detém o saber profissional docente quando

[...] o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência. (ROLDÃO, 2007, p. 101).

Além de ser profissional, o professor é um sujeito dotado de sentimentos e carregado da sua essência humana individual e social que precisam ser compreendidos e respeitados, sabendo que tudo isso interfere no ser professor. Não é um ser abstrato ou algo idealizado e comum, não obstante uma pessoa de um certo tempo e lugar com seus conhecimentos individuais e fruto de relações vividas por ele, que podem ter contribuído ou não a saberes docentes:

Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional. (GATTI, 1996, p. 88).

Tardif e Raymond (2000, p. 239) destacam que “[...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional”. Acrescentam que a construção da identidade profissional é construída pouco a pouco, fazendo parte deste



contexto vários elementos, tais como: “[...] emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assume assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).

Roldão (2007, p. 94) afirma que “[...] o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a ação de ensinar”. A autora ressalta, ainda, que “[...] o professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar”. O profissional docente possui conhecimentos técnicos e pedagógicos de ensinar, é um profissional do ensino, bem como é um profissional de outra área qualquer.

Nesse sentido, para exercer funções na área, na maioria das profissões, há exigência de formação específica. No caso da profissão docente, a legislação brasileira – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394, de 1996, para a atuação no Ensino Fundamental e Médio a formação específica é uma condição obrigatória, em nível superior – licenciatura. No entanto, para lecionar no curso superior, não é exigido formação específica em docência ou formação pedagógica, basta ter formação bacharelado na área que irá atuar como docente do Ensino Superior (BRASIL, 1996).

O que nos induz a inferir que a formação pedagógica só é exigida na Educação Básica, e o cenário é diferente quando se fala em professor do Ensino Superior, já que não há exigência de uma formação específica para professor, bastando ter formação e dominar um conteúdo específico na área bacharel, requisitos que legitimam exercer a função de professor.

Mas, porque não é exigido ter formação pedagógica para ser docente no Ensino Superior? Quem é o professor do Ensino Superior? Qual a identidade desse profissional? Como se tornou professor do Ensino Superior?

Essas questões merecem atenção, porque compreender e conhecer quem é o professor do Ensino Superior, qual é e como se constrói a identidade profissional específica para atuar no Ensino Superior são temáticas que serão explanadas no próximo tópico.

#### **2.4 A problemática da identidade profissional do docente universitário**

Quem é o professor do Ensino Superior? Como analisa Cunha (2006, p. 9), de modo diverso dos outros níveis de ensino, o professor do ensino universitário “[...] se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do

trabalho. A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes”. Historicamente, para atuar como docente no Ensino Superior, é dispensada uma qualificação pedagógica especializada legitimadora, relegando o saber docente à esfera das capacidades e tendência de cada profissional (ALMEIDA, 2018).

A grande maioria dos profissionais que adentram ao campo da docência no Ensino Superior, em especial os oriundos de outras áreas que não sejam as das licenciaturas, desconhecem a trajetória histórica da profissão e, inclusive, as variações do papel que exercem. Dessa forma, sem muita certeza na inserção da profissão passam a reproduzir o que acham ser significativo na ação docente, sendo que as instituições de ensino recebem esses profissionais elegendo-os como professores, desobrigando-se de proporcionarem as condições para que construam saberes que os tornem, de fato, professores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 104).

As mesmas autoras apontam que uma das características mais marcantes da docência no Ensino Superior é a presença de profissionais de diversas áreas de formação inicial bacharelado, aqueles que não obtiveram nenhuma formação específica para docência em quaisquer níveis de ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Mas por que é dispensável essa formação para o Nível Superior e não para os outros níveis? Notamos que há como diferencial no Ensino Superior, o público adulto. Mas esse público adulto também necessita de estratégias de ensino adequadas para a aprendizagem, que são permitidas a partir dos conhecimentos da área da didática específica ao nível de ensino em questão. Sobre esse tema, Morosini (2000, p. 12) salienta que “[...] no âmbito de sua formação didática, é o silêncio. 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”.

Temos que um dos “[...] condicionantes mais fortes da docência universitária é o estabelecimento em que o professor exerce sua atividade. Dependendo da missão da instituição e das conseqüentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente” (MOROSINI, 2000, p. 14).

Para o Ensino Superior, a área de conhecimento advém da formação profissional não relacionando a formação específica para ser professor, pois quando se fala em “formação de professores”, subentende-se, de forma geral, que é a formação para a docência na educação básica, não havendo, assim, um movimento fortalecido para a exigência de formação específica para a docência no Ensino Superior. Por outro lado, as instituições de ensino

universitário também não cobram essa formação específica, principalmente para cursos de bacharelado.

Em decorrência dessa falta de formação para o Ensino Superior é comum relatos de discentes a respeito da metodologia de ensino e didática aplicada pelo professor do Ensino Superior, ao que Pachane e Pereira (2004, p. 1) sinalizam que a maioria das críticas dos alunos dos cursos superiores sobre a atuação de muitos professores é sobre a:

[...] didática dos professores universitários, ou seria melhor dizer, à falta dela. Tal fato pode ser constatado tanto através da literatura específica da área, como através de conversas com alunos em diferentes tipos de instituição e em diferentes cursos.

As autoras complementam que saber a matéria e não saber transmiti-la ao aluno é realidade na maioria dos cursos de bacharelado. Outra situação que agrava o ensino e a aprendizagem, além da falta de didática, é a falta de comprometimento das instituições e dos docentes com os discentes, quando estes priorizam outros afazeres, “[...] não se preocupar com a docência, priorizando seus trabalhos de pesquisa, são tão frequentes que parecem fazer parte da ‘natureza’, ou da ‘cultura’, de qualquer instituição de ensino superior” (PACHANE; PEREIRA, 2004, p. 1, grifos dos autores).

O professor tem o papel de, por meio de sua ação, formar pessoas e socializar conhecimentos, entretanto para que isso ocorra é fundamental o uso de técnicas pedagógicas adequadas para facilitar esse processo, algo possível a partir de uma formação didático-pedagógica de qualidade.

Lucarelli (2000, p. 36) traz o conceito de pedagogia universitária nos seguintes termos “[...] espaço de conhecimento, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo específico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de um profissional”. Nesse sentido, Cunha (2001, p. 85) complementa tal entendimento ao mencionar que:

O trabalho docente acontece num espaço de cultura entendido como habilidades, dados, teorias, normas, instituições, valores e ideologias, que passam a ser conteúdo da aprendizagem e para o qual todos contribuimos, quer sejamos teóricos, práticos, especialistas, leigos, etc. Aí está a história das informações, os constructos que nos levam a pensar de determinada forma, os sistemas teóricos, as orientações de valor, os conceitos e preconceitos e tantas outras dimensões que, mesmo que não as reconheçamos como importantes, permeiam o trabalho educativo. É nesse sentido que o ensino é um significativo espaço de formação.

Tendo em mente que a prática pedagógica é um elemento de formação profissional para a docência, desconsiderar esse aspecto significa restringir o campo de conhecimentos necessários ao exercício da docência.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 35) destacam que a formação se constitui de maneiras distintas entre os profissionais de cada área: para aqueles que se formam advogados, médicos, geógrafos e engenheiros “[...] e ingressam na docência universitária por motivações diversas, a conduta profissional incorporada à identidade é a de profissionais autônomos que gostam de ser identificados em seus consultórios ou escritórios como professor universitário”, todavia que não são, necessariamente, preparados para exercer a função docente no ensino superior. Ou seja, como comumente se fala: “dormem profissionais liberais e pesquisadores e acordam professores universitários!”.

A cobrança de formação pedagógica aos docentes universitários pelas instituições não é comum. Vasconcelos (2009, p. 86) certifica que é dispensada “[...] pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”.

Por sua vez, Pimenta e Almeida (2014, p. 12) afirmam que:

[...] o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como relação da disciplina com o projeto do curso, planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, lhe são desconhecidos, bem como a compreensão do sentido e do significado de sua área específica na formação dos estudantes como sujeitos e cidadãos, questões essas determinantes do que se ensina, do para que se ensina e dos modos como se ensina e que são próprias da atividade educativa de ensinar.

Com isso, é possível afirmar que o professor universitário não entende como uma obrigatoriedade ter em sua formação elementos específicos para atuação como docente, tais como metodologias de ensino e didática. Outro ponto a ser destacado aqui são as políticas educacionais que conduzem as ações voltadas à formação docente no Ensino Superior, que não são estabelecidas de forma clara na legislação brasileira. Cunha (2014) assevera que já passaram anos e anos e não há exigência nas políticas públicas de uma formação para o professor da Educação Superior que contemple os saberes específicos da prática docente.

Veiga (2006, p. 89) ressalta que “[...] as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário”, ficando a critério das instituições de Ensino Superior buscarem alternativas individuais de formação

para seus docentes, haja vista que o governo (MEC/CAPES/INEP/SESU) avalia e estabelece critérios de qualidade do Ensino Superior, mas são as próprias instituições de Ensino Superior que estabelecem e se propõem a buscar iniciativas para que seus professores se qualifiquem através de programas de preparação profissional.

A “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” recomenda, em seu Artigo 63, inciso III, que as instituições de Ensino Superior de Educação devem manter “[...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996, p. 26). Pachane e Pereira (2004) alertam que, na proposta inicial da LDB, do então senador Darcy Ribeiro, a formação pedagógica do professor de Ensino Superior era contemplada, como:

Art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino.

No entanto, o texto da lei em vigor se apresenta de forma diferente:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996).

Ou seja, na atual versão da LDB, os programas de pós-graduação *stricto sensu* são caracterizados como caminho para a qualificação do professor para atuação no Ensino Superior, contudo os conteúdos que dizem respeito aos conteúdos pedagógicos específicos que tais cursos deveriam oferecer, não são adotados. O principal foco desses cursos são a pesquisa, formar pesquisadores.

Esse aspecto é salientado por Cunha (2005, p. 73) ao afirmar que:

[...] a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção.

De forma complementar, outro aspecto a mencionar é que a pós-graduação *stricto sensu*, sendo ela em nível de mestrado ou doutorado, de forma geral, está direcionada, com primazia, para a pesquisa, formação do pesquisador e não do professor.

De acordo com Masetto (2003, p. 183-184):

[...] a realidade desses cursos nos diz que trabalham bem a formação do

pesquisador, o que é necessário inclusive para a formação do docente. Mas a pesquisa se volta, como é de se esperar, para o aprofundamento de conteúdos e descobertas de aspectos inéditos de determinada área do conhecimento ou aspectos tecnológicos novos. O mestre ou doutor sai da pós-graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário?

Nesse sentido, Pachane e Pereira (2004, p. 1) também indicam que os programas de pós-graduação, intencionalmente ou não, reproduzem e perpetuam a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso específico do Ensino Superior, ser um bom pesquisador. As autoras descrevem que têm aumentado as exigências junto aos professores universitários, quanto aos títulos de mestres e doutores, mas que “[...] é questionável se esta titulação, do modo como vem sendo realizada, possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade didática no ensino superior”.

A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 190-196) já alertavam que a formação disponibilizada aos pós-graduandos os separa de qualquer discussão sobre as questões pedagógicas que envolvem a docência, inclusive desconsideram que os elementos principais do processo de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) são diferentes da atividade de ensinar.

Para as autoras, os cursos de pós-graduação oferecem aos sujeitos habilidades próprias ao método de pesquisa e produção de conhecimentos, trazendo significativos acréscimos aos quadros teóricos. Porém, o processo de tornar-se pesquisador não é garantia de desempenho pedagógico. A esse respeito, Pachane (2006, p. 99-100) realça que:

[...] os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, têm por sua vez, priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações e teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência. Dessa forma, terminam, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir uma situação em que atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado, ou mesmo equivocadas, e por perpetuar a noção de que para ser professor, basta conhecer a fundo determinado conteúdo e, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador.

Sendo assim, a responsabilidade pela formação dos professores que atuam no Ensino Superior fica individualizada ao profissional ou, eventualmente, atribuída às instituições de Ensino Superior (IES) contratantes. Essas instituições organizam e implantam propostas para atendimento de seus professores, mas reafirmamos: não há definição política e/ou diretrizes gerais de formação para a docência nesse nível de ensino (PACHANE, 2006).

A respeito disso, Veiga (2006, p. 91) completa que “[...] a formação docente para a educação no superior, fica, portanto, a cargo das iniciativas e dos regimentos das

instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação”. De forma reiterativa, temos o apontamento de Anastasiou (2006, p. 149) de que:

é de conhecimento da comunidade acadêmica e preocupação central dos que pesquisam a docência universitária a insuficiência pedagógica acerca dos saberes dos docentes; a própria legislação atual, ao propor que ‘a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado’ (LDB, Art. 66), desconsidera essa problemática, deixando a formação inicial e/ou continuada como necessidade ou questão de cada instituição ou pessoal.

Ensinar é uma arte, como também uma técnica, que não se encerra apenas com o domínio de conteúdo, mas sim com conhecimentos técnicos e domínio do saber ensinar. Roldão (2007, p. 102) enfatiza que saber produzir essa mediação de ensinar não é para todos, embora alguns tenham mais habilidades que outros; não é somente uma técnica, mesmo que necessite de excelência para operacionalizar essa arte, e também não é uma vocação, embora alguns a possam sentir: “É ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, de que procuramos clarificar algumas dimensões” (Grifos no original).

Diante das afirmações, é constatada a necessidade de programas e políticas de formação desse professor que irá atuar no Ensino Superior, preparando-o para o desafio de formar futuros profissionais. Cunha (2007) destaca que a pedagogia universitária se faz com o diálogo do conhecimento específico da profissão e o conhecimento pedagógico em relações interpessoais, que requer respeito e humildade, tratando-se de um campo epistemológico inicial, ainda frágil. Mas os estudos que vêm sendo realizados, na atualidade, contribuem para o campo de produção de conhecimentos e de saberes dos docentes do ensino superior.

Veiga (2006, p. 93) descreve que a formação e desenvolvimento profissionais devem ocorrer de forma contínua, considerando que “[...] as instituições de ensino superior, além de manterem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, também, ofereçam programas de formação continuada a seus docentes a fim de garantirem a síntese entre a titulação e o bom desempenho”.

Perante o exposto, é destacada a necessidade de uma formação para a docência do Ensino Superior que auxiliará o docente nas atividades diárias, seja em sala de aula com alunos, na preparação do material a ser trabalhado, de questões da didática e metodologia, seja na complexidade que circunda o Ensino Superior. Daí o entendimento de Veiga (2006, p. 90) de que:

[...] formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como

instituição social, uma prática social que reflete as ideias de formação, reflexão, crítica.

Cunha (2014), por sua vez, discute que as exigências e formação do docente universitário não podem se voltar apenas para o conhecimento que ele possui na ligação com a disciplina a ser ministrada por ele. Inclui o conhecimento prático decorrente do exercício profissional e o conhecimento teórico do exercício acadêmico, mas ambos os casos, pouco ou nada tem sido exigido dos docentes em termos pedagógicos. Acrescenta que, quanto ao cenário educacional, possuidor de muitos profissionais formados/qualificados, portanto setor que compreende portadores de títulos, é, ao mesmo tempo, repleto de insatisfeitos e sem propósitos profissionais, argumentando que os professores ensinam teoria e nenhuma prática.

Desse modo, é um desafio para os docentes do Ensino Superior, que não possuem formação pedagógica para o ensino-aprendizagem, executar a tarefa de ensinar e garantir que os alunos compreendam e se tornem profissionais, ainda, satisfazendo as ansiedades pessoais, culturais e, principalmente, profissionais, resultando, então, no entendimento sobre o que são as denominadas competências acadêmicas.

Para Fernandes (1998), outro desafio reside na capacidade de promover a articulação entre teoria e prática, entre ensino, pesquisa e extensão, que precisa ser construída, de modo a refletir-se em uma prática pedagógica de qualidade:

A ideia de indissociabilidade precisa ser construída como uma síntese dialética no interior do ato pedagógico. Isso implica conceber um paradigma de ensinar e aprender ancorado num outro paradigma de ciência, conhecimento e mundo, diferenciado desse que tem marcado nossa prática universitária. Portanto, não se trata de pensá-la como uma questão metodológica, ou mesmo de uma integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão, trata-se, sim, de pensá-la como uma questão epistemológica numa dimensão cultural (FERNANDES, 1998, p. 100).

A partir da análise da integração das atividades de ensino trazidos sobre a formação da identidade profissional do docente no Ensino Superior decorre questionar sobre a percepção que esses profissionais que atuam no Ensino Superior, especificamente o bacharel nas IES públicas, têm sobre a sua formação. Questionar sobre a percepção dos profissionais quanto à própria atuação docente do Ensino Superior. Que saberes são percebidos por eles para atuação, como profissional do Ensino Superior? Como a graduação contribuiu para a formação docente?

Dentre outras já levantadas no texto, essas são algumas das questões que mobilizaram o presente estudo e cujos caminhos da pesquisa serão explicitados na próxima seção.



### 3 CAMINHOS DA PESQUISA

Na presente seção são apresentados os caminhos metodológicos tomados para o alcance dos objetivos da pesquisa. É de suma importância a definição da metodologia para a realização do estudo, porque é através desta que o pesquisador organiza e define seu foco, direcionando seu trabalho para atingir o objetivo geral. Complementando o pensamento, Ghedin e Franco (2011, p. 108) especificam que é:

[...] a atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo, que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador, que direciona o foco e ilumina o cenário da realidade a ser estudada; que dá sentido às abordagens do pesquisador e as redireciona [...].

Nessa direção, a fim de alcançar o objetivo geral e os objetivos específicos, o caminho mais indicado para a compreensão da construção da identidade do docente é a pesquisa qualitativa, uma vez que tal abordagem privilegia formas de entendimento dos significados, emoções, experiências, crenças, expectativas, motivos, práticas sociais cotidianas, pessoais ou coletivas (MINAYO, 2001); bem como é “[...] uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 21).

Segundo a natureza dos objetivos propostos, o estudo se configura ainda como descritivo, pois busca revelar e descrever características de certa população – no caso, os professores bacharéis da UFMS/CPAN (GONSALVES, 2003). É também explicativa, porque procura identificar fatores que favorecem a ocorrência e o desenvolvimento de fenômenos, ou seja, visa compreender o porquê das coisas através dos resultados obtidos (GONSALVES, 2003).

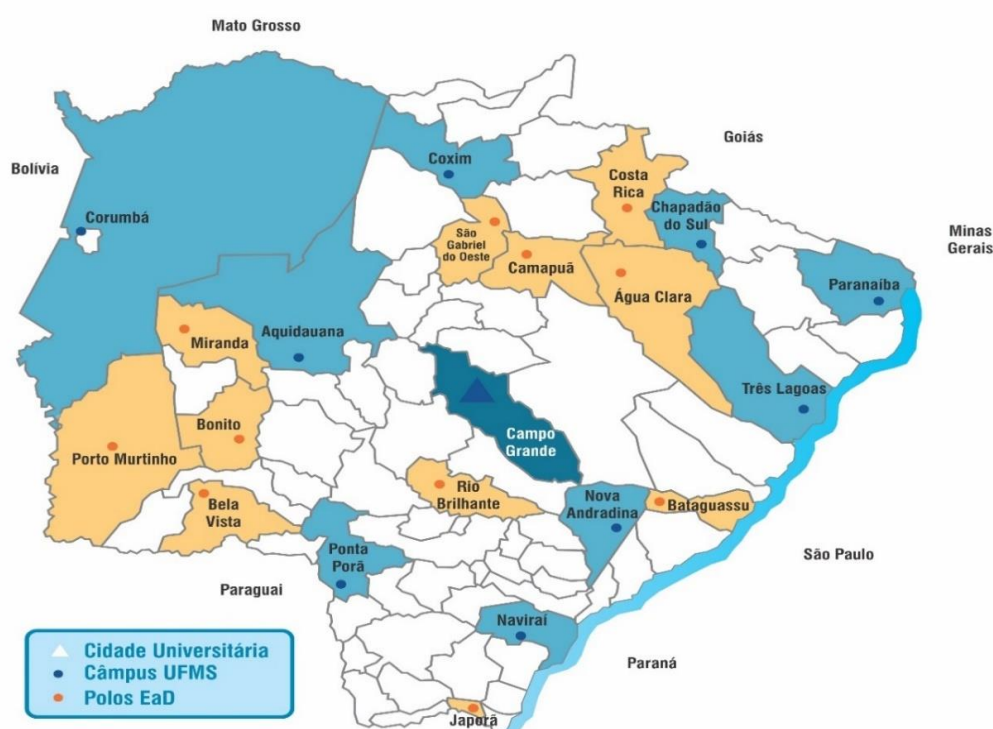
Quanto aos procedimentos, a investigação se configura como um estudo de caso, já que se debruça sobre um *locus* específico, que abriga professores bacharéis (sem formação complementar em licenciaturas) atuantes em cursos de bacharelado na UFMS – Câmpus do Pantanal.

A decisão pelo local – caso particular – foi motivada pelo fato de a instituição ser pública e fazer parte de uma das três maiores universidades do Estado de Mato Grosso do Sul, reconhecido pelo privilégio geográfico, considerado, dessa forma, por se localizar no centro da América do Sul, sendo avizinado por outros cinco Estados brasileiros: Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. Outro fator de destaque é fazer fronteira com dois países – Paraguai e Bolívia –, sendo esse motivo a razão para relevantes intercâmbios culturais à

UFMS<sup>10</sup>, ocupando importante papel no desenvolvimento local e regional. O Estado, ainda, abriga parte da região do Pantanal, considerada pela *Unesco*, Patrimônio Natural Mundial, por acondicionar a maior planície alagável do mundo.

A UFMS tem câmpus em nove cidades do interior, sendo elas: Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã, Três Lagoas e a unidade principal, localizada em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul. A figura 1 é o mapa do Estado do Mato Grosso do Sul, com destaque das unidades dos câmpus da UFMS.

**Figura 1** – Mapa de localização dos Câmpus da UFMS no Estado



Fonte: *Site da UFMS*<sup>11</sup>.

Dentre todas as unidades, a pesquisa foi realizada junto ao Câmpus do Pantanal. Corumbá faz divisa com o município de Ladário e os países limítrofes do Cone Sul, em especial, a Bolívia. O mapa a seguir (Figura 2) mostra a localização da região onde está o Câmpus do Pantanal, UFMS.

<sup>10</sup> Informações extraídas do site da UFMS - Localização dos Câmpus da UFMS, disponíveis em: <<https://www.ufms.br/universidade/localizacao>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

<sup>11</sup> Informações disponíveis em: <<https://www.ufms.br/universidade/localizacao>>. Acesso em: 04 nov. 2020.



O questionário (Apêndice B) é composto por 20 (vinte) questões mistas, com respostas abertas e fechadas, e foi usado junto aos docentes dos cursos de bacharelado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal. Atualmente, há cinco cursos de graduação-bacharelado no Câmpus do Pantanal, sendo eles: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Psicologia e Sistema da Informação. Cabe destacar que o universo dos sujeitos da pesquisa foi composto por professores efetivos da universidade e que possuem, exclusivamente, formação em bacharelado, bem como aceitaram participar do estudo e assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Anexo A).

É importante salientar que o instrumento de produção de dados foi submetido a três testes-piloto, junto a docentes bacharéis de outra instituição de Ensino Superior, antes de se chegar a uma versão final. Logo após essa etapa e feitos os ajustes que se fizeram necessários, os dados foram coletados entre os meses de setembro de 2019 e janeiro de 2020, sendo o questionário disponibilizado para preenchimento de duas formas: impresso – entregue em mãos – e, encaminhado *on-line*, com uso da ferramenta *Google Forms*.

Para a escolha da melhor forma de envio, os professores foram contatados pessoalmente ou por telefone para agendamento de local, data e horário de encontro ou ainda para envio do *link* do formulário/questionário.

No primeiro momento, a população de sujeitos foi composta por 49 docentes que atuam nos cursos de bacharelado já mencionados, sendo eles todos professores concursados para os cursos específicos, conforme apresentado a seguir no quadro 4.

**Quadro 4** - Número de professores do CPAN atuantes nos cursos de bacharelado

<b>CURSO</b>	<b>BACHARÉIS</b>	<b>LICENCIADOS</b>	<b>TOTAL</b>
Administração	09	0	09
Ciências Contábeis	08	0	08
Direito	11	0	10
Psicologia	6	7	13
Sistemas de Informações	8	0	8
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>42</b>	<b>7</b>	<b>49</b>

Fonte: Organizado pela autora a partir da coleta de dados 2019.

Conforme descrito no quadro anterior, embora o total de docentes concursados dos cursos bacharelados atinja 49 professores, observamos que não é a totalidade deles que tem

formação em bacharelado, sendo o curso de Psicologia o único que apresenta professores com formação em licenciatura. Diante disso, constatamos a somatória de 42 docentes que se enquadram no perfil para serem sujeitos da presente pesquisa: concursados com formação exclusiva em nível de bacharelado para os cursos referidos anteriormente no CPAN. Salientamos, ainda, que desse total, alguns professores encontravam-se afastados, por motivos de qualificação profissional ou por doença, conforme é apresentado a seguir no quadro 5, o que contabilizou 35 professores que poderiam participar do estudo.

**Quadro 5 - Docentes bacharéis concursados afastados por curso**

<b>CURSO</b>	<b>AFASTADOS</b>	<b>ATIVOS</b>
Administração	3	6
Ciências Contábeis	1	7
Direito	2	9
Psicologia	0	6
Sistemas de Informações	1	7
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>7</b>	<b>35</b>

Fonte: Organizado pela autora, a partir da coleta de dados 2019.

Portanto, o universo inicial da pesquisa seria composto por 35 professores, equivalendo a 38% do total de professores em atividade no Câmpus do Pantanal, cujo número total era de 93 docentes no momento da pesquisa<sup>13</sup>.

De posse das informações obtidas com o uso do questionário, iniciamos a leitura e releitura das respostas dos sujeitos de forma flutuante, com objetivo de familiarização e realização de uma pré-análise. Após a releitura, procedemos à construção de categorias e subcategorias para agrupamentos das informações coletadas. Posteriormente foi realizada uma outra análise para reorganizar e agrupar categorias semelhantes, assim dando continuidade à inferência e interpretação com base na técnica da “Análise de Conteúdo” da vertente francesa indicada por Lawrence Bardin (2011).

Sobre a “Análise de Conteúdo”, Bardin (2011) descreve-a como um exercício que implica exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação, consistindo em um conjunto de procedimentos/técnicas padronizados e sistêmicos com

<sup>13</sup> Os dados atualizados em 04 de novembro de 2020 mostraram que o quantitativo total de docentes efetivos, que estão atuando nos cursos de bacharelado e licenciatura do CPAN, é de 104 docentes: sendo 41 deles nos cursos de bacharelado, 57 nos cursos de licenciatura e 6 docentes considerados multicursos (os docentes multicursos são aqueles que atendem os diversos cursos em uma determinada área).

objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Destaca, ainda, que a intenção da “Análise de Conteúdo” é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Assim, após esse movimento, os dados foram organizados e o resultado desse esforço será apresentado nos subtítulos que seguem após a contextualização do estudo.

### **3.1 Dados obtidos e breve discussão**

#### **3.1.1 Contextualização do Estudo<sup>14</sup>**

O universo da pesquisa está inserido no Câmpus do Pantanal, sendo uma das unidades da UFMS. É conhecido como CPAN/UFMS e está localizado na cidade de Corumbá (MS), edifício próprio, na Avenida Rio Branco nº 1.270, entre as cidades de Corumbá e Ladário. Atende, além do município de Corumbá, o de Ladário e os países limítrofes do Cone Sul, em especial a Bolívia.

O atual Câmpus do Pantanal (CPAN/UFMS) foi instituído em 1967, quando o Governo do Estado de Mato Grosso criou o Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá (ISPC), pelo Decreto Estadual nº 402, de 13/11/1967. Já em 16 de setembro de 1969 integrou os Institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas. A Lei Estadual nº 2.947/69 criou a Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) e, em 1979, com a divisão do Estado de Mato Grosso foi concretizada a federalização da instituição, que passou a se denominar Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pela Lei Federal nº 6.674/79.

Em cumprimento ao Estatuto em vigência (Res. COUN nº 35/2011) e do Regimento Geral (COUN nº 78/2011) da UFMS, o Câmpus do Pantanal tem buscado a integração regional, além de estimular as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Com isso, participa ativamente da preservação dos recursos naturais, com destaque para a fauna e flora do Pantanal, região onde está inserido, motivando estudos e pesquisas acerca dos aspectos ambientais, políticos, econômicos, histórico-culturais, linguísticos e educacionais da região. Tem papel importante no desenvolvimento e formação de profissionais que estão atuando no mercado de trabalho e contribuem para o desenvolvimento local e da região.

---

<sup>14</sup> Os dados da contextualização do Câmpus do Pantanal – UFMS aqui apresentados foram todos obtidos na página do CPAN, disponível em: <<https://cpan.ufms.br/em>>.

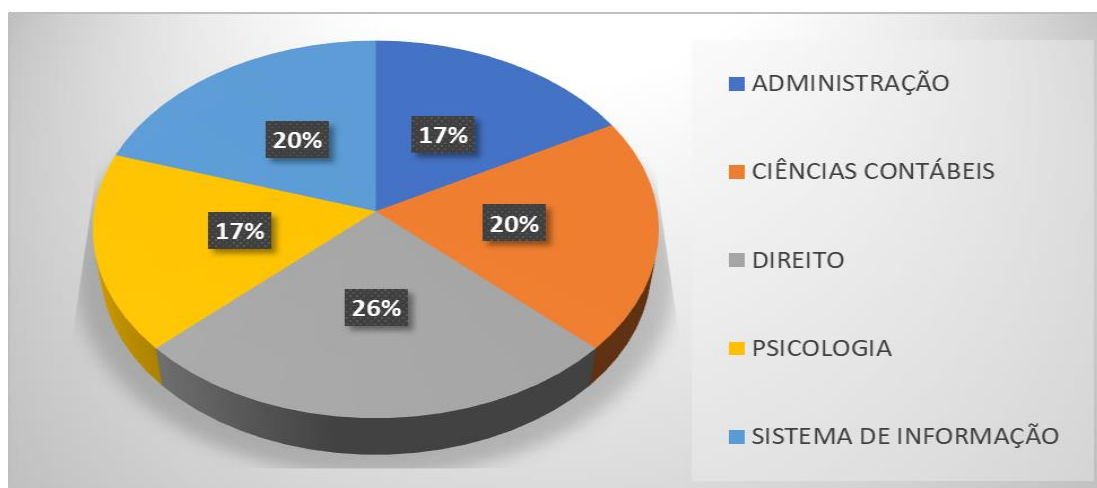
Esse Câmpus abriga 13 cursos de graduação – licenciaturas e bacharelados – e dois cursos de pós-graduação em nível de Mestrado. Os cursos de graduação em Bacharelado são: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Psicologia e Sistema de Informação; e Licenciatura são: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras – Português/Inglês e Letras – Português/Espanhol, Matemática e Pedagogia.

Com relação aos cursos de pós-graduação, a instituição oferece um mestrado acadêmico com área de concentração em Educação Social e um mestrado profissional em Estudos Fronteiriços.

Nesse contexto, retomamos a informação de que o universo da pesquisa seria composto por 35 docentes bacharéis ativos junto aos cursos de bacharelados, a saber: seis docentes no curso de Administração, sete no curso de Ciências Contábeis, nove no curso de Direito, seis no curso de Psicologia e sete no curso de Sistema de Informação. Os critérios considerados de inclusão na pesquisa foram: ser docente efetivo na instituição, ter formação bacharelado e não ter licenciatura em nenhuma formação, não estar afastado por motivo de saúde, pós-graduação ou outro tipo de afastamento.

O total de 35 docentes está distribuído entre os cursos bacharelados da instituição. O percentual de cada curso no universo da pesquisa é apresentado no gráfico 1, perfazendo, assim, o total de professores.

**Gráfico 1** – Representação do universo da pesquisa dos cursos bacharéis



Fonte: Organizado pela autora, a partir da coleta de dados 2019.

O curso de Direito possui maior número de docentes aptos a participarem do estudo, entretanto, nem todos retornaram com resposta positiva para colaborar com a pesquisa. Diante

do total de questionários entregues, destacamos que 83% deles foram devolvidos respondidos. Ou seja, de 35 professores convidados e que, a princípio, concordaram em participar do estudo, somente 29 deles responderam ao questionário proposto e enviado. Assim, o número final de participantes da investigação, por curso, é apresentado na tabela 1.

**Tabela 1** – Participação de docentes convidados dos cursos e respondentes do questionário

<b>Curso</b>	<b>Docentes atuantes</b>	<b>Respondentes</b>	<b>Percentual</b>
Administração	6	5	83%
Ciências Contábeis	7	7	100%
Direito	9	7	78%
Psicologia	6	3	50%
Sistema de Informação	7	7	100%

Fonte: Organizado pela autora, a partir da coleta de dados 2019.

Notamos que os docentes dos cursos de Ciências Contábeis e Sistema de Informação participaram em sua totalidade da pesquisa. Já o curso de Psicologia obteve o menor índice de participação, com apenas 50% dos professores.

No levantamento dos dados foi identificada a faixa etária dos participantes (entre 28 e 73 anos), sendo 73 anos a idade mais elevada e 28 a menor, conforme descrito na tabela 2.

**Tabela 2** – Faixa etária dos docentes participantes

<b>Faixa etária</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
até 29 anos	1	4%
de 30 a 39 anos	11	38%
de 40 a 49 anos	10	34%
de 50 a 59 anos	3	10%
de 60 a 69 anos	3	10%
acima de 70 anos	1	4%
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>

Fonte: Organizado pela autora, a partir da coleta de dados 2019.

A faixa etária dos sujeitos apresenta percentual significativo entre 30 e 59 anos (82%). Inquiridos sobre a experiência na docência, constatamos que 70% não tinham nenhuma



experiência na área específica, docente. Entre os que compunham o percentual restante, de 30%, que já haviam lecionado em outros níveis de ensino antes de assumirem o Ensino Superior, a maioria, 14%, foi no Ensino Técnico; outros 7%, no Ensino Médio público e 3% em escolas particulares. Outros 6% dos professores atuaram em mais de um nível de Ensino, sendo no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico.

O tempo de atuação dos docentes no Ensino Superior também foi questionado aos professores. Os resultados obtidos estão demonstrados na tabela 3.

**Tabela 3 - Distribuição dos professores conforme tempo de docência<sup>15</sup>**

Anos de carreira	Docentes	Porcentagem
0 até 3	2	7%
de 4 até 6 anos	5	17%
de 7 até 25 anos	17	59%
de 25 até 35 anos	4	14%
de 35 até 40 anos	1	3%
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>

Fonte: Organizado pela autora, a partir da coleta de dados 2019.

Notamos que desse grupo, predominam os sujeitos com mais de 7 anos na carreira profissional, o qual é possível afirmar este como um fator positivo, considerando que estão em início de carreira e com potencial de contribuição nos cursos bacharelados dessa universidade.

Sobre o tempo de atuação na profissão, é possível fazer uma correlação com o trabalho de Huberman (2000) sobre a vida/trajetória profissional dos professores: “Ciclo de Vida dos Professores”<sup>16</sup>, em que afirma que o professor passa por períodos marcados por características específicas ao longo de sua vida profissional. Para o autor, a carreira é um processo contínuo, com períodos específicos e não somente uma série sucessiva de acontecimentos, marcada por sentimentos vivenciados pelos docentes em todas as etapas.

Para Huberman (2000, p. 38) as etapas da carreira apresentam vantagens diversas:

Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da ‘vida’ de

<sup>15</sup> A estratificação da tabela foi elaborada de acordo com a teoria do Ciclo de Vida dos Professores segundo Huberman (2000).

<sup>16</sup> Huberman (2000) esclarece que esses ciclos não devem ser aplicados de maneira distinta a todos, pois não são ciclos estáticos e não se pode integrar pessoas em um grupo, simplesmente pelo tempo de experiência ou pela idade, sem considerar seus antecedentes, seu percurso e sua história pessoal.

uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela.

Huberman (2000) organizou as etapas do ciclo de vida dos professores considerando os anos de carreira e as características recorrentes observadas em cada uma, sendo elas:

1. Entrada na carreira (1 a 3 anos);
2. Fase de estabilização, consolidação de um repertório pedagógico (4 a 6 anos);
3. Fase de diversificação ou questionamentos (7 a 25 anos);
4. Fase da serenidade, distanciamento afetivo, conservantismo (25 a 35 anos);
5. Desinvestimento (sereno ou amargo) (35 a 40 anos).

Seguindo o que afirma Huberman (2000), podemos concluir que entre nossos sujeitos, 7% estão na fase de entrada na carreira correspondente aos 3 primeiros anos da docência. Essa primeira fase é nomeada como a “sobrevivência”, aquela correlata com a relação pedagógica do docente, partindo da preocupação consigo mesmo, dificuldades com o fazer docente, dentre outras, e a fase da “descoberta”, marcada pelo entusiasmo do professor diante das novidades que vão sendo desvendadas, o que é um importante fator para suportar o aspecto da sobrevivência.

Temos ainda 17% dos professores que estão na fase da “estabilização”, que ocorre no período de 4 a 6 anos de carreira. Huberman (2000) caracteriza esta fase como a do comprometimento e responsabilidade definitivos na docência.

A maioria dos sujeitos – 59% dos professores – está simultaneamente nas fases da “diversificação e questionamento”. A fase da “diversificação” é marcada pela quebra da rigidez pedagógica, em que o professor começa a ter novos ensaios e experimentações metodológicas. Já a fase do “questionamento” é caracterizada pelas dúvidas quanto à carreira profissional.

Para Huberman (2000, p. 43), essa fase “[...] trata-se de uma fase com múltiplas facetas, de tal modo que pretender fazer-lhe corresponder uma definição redutora se torna tarefa difícil, se não mesmo ilegítima”. Nessa fase o profissional faz uma análise de sua “vida”, do que já realizou e o que ainda deseja e pretende realizar, reflexões sobre suas escolhas em termos profissionais.

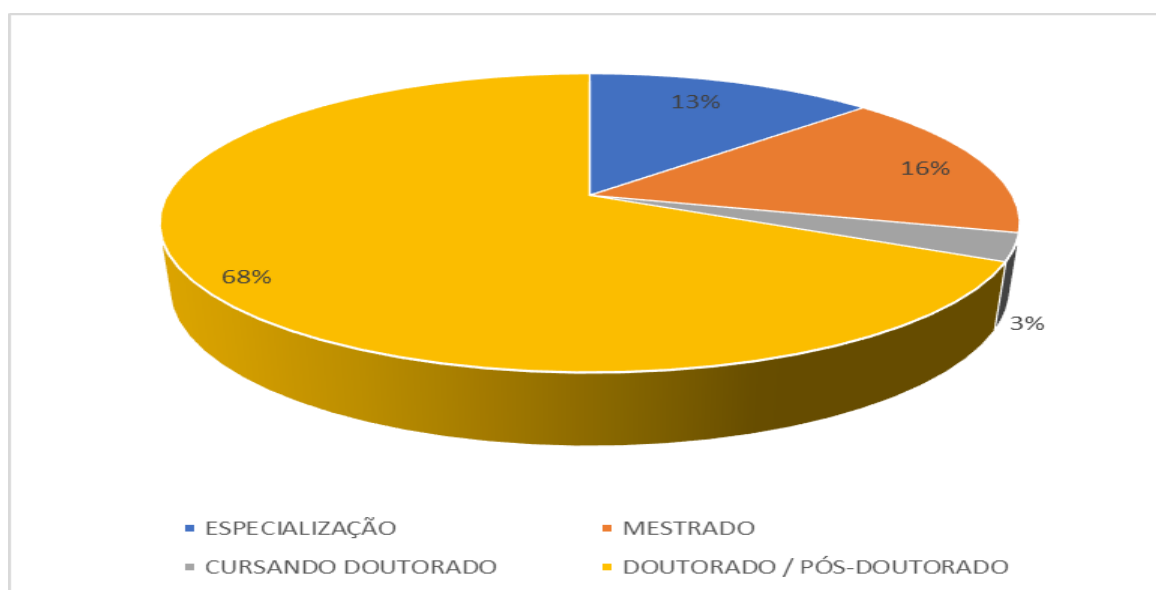
Outros 14% dos docentes estão na fase da “serenidade e distanciamento afetivo”, em associação com o conservadorismo. Nessa fase o professor começa a perceber que não tem o

mesmo vigor de antes, e o distanciamento dos professores e alunos pode ocorrer pela diferença entre faixa etária e, portanto, gerações, além da divergência de posicionamento no qual o diálogo se torna mais difícil (HUBERMAN, 2000). Nessa fase também podem ocorrer as lamentações, fase do “conservadorismo”, momento em que os professores são resistentes a mudanças e presos ao passado.

Apenas 3% estão na chamada fase do “desinvestimento”, quando os professores já começam a dedicar maior tempo a si próprios e vão se afastando da profissão. Para Huberman (2000), nessa fase o docente está no fim de sua vida profissional e surge o desinteresse por novos investimentos na carreira, podendo ser um período sereno ou amargo.

Em relação à qualificação dos participantes, todos possuem curso de pós-graduação, *lato sensu* ou *stricto sensu*, sendo a maioria deles, 21 participantes, com Doutorado (68%), conforme apresentado no gráfico 2.

**Gráfico 2** - Distribuição quanto à qualificação dos participantes do estudo



Fonte: Organizado pela autora, a partir da coleta de dados 2019.

Esse cenário aponta um percentual significativo de profissionais, (87%), que satisfaz as exigências da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Lei n.º. 9.394/96) quanto ao requisito de titulação, tendo em vista que a referida lei indica a necessidade de que, no mínimo, um terço do corpo docente de cada IES tenha titulação de mestrado ou doutorado (BRASIL, 2005). Salientamos que esse percentual, nessa universidade, eleva-se quando a análise é feita por curso. Por outro lado, não foi verificado se esse alto nível de qualificação advém de interesse espontâneo dos professores em melhorar sua formação ou foi uma busca

para atender uma exigência feita para ingresso ou permanência no Ensino Superior.

Apresentados até o momento os dados relativos ao perfil dos participantes, a seguir são trazidas as informações advindas das perguntas abertas do questionário misto, além da discussão e análise destas.

### 3.1.2 Vozes dos Docentes – o que dizem sobre a construção de suas identidades

Para apresentação das informações oriundas das questões abertas, a indicação dos participantes foi codificada<sup>17</sup> de acordo com os cursos a que pertencem, com uso de abreviações, da seguinte forma: ADM – Administração; CC – Ciências Contábeis; DIR – Direito; PSI – Psicologia; e SIN – Sistema da Informação. Após a nomeação foi necessário acrescentar em cada abreviação um número. Esse número refere-se a cada participante de cada curso. Exemplo: ADM1, Curso de Administração, professor 1; CC1, Curso de Ciências Contábeis, professor 1 e assim sucessivamente.

Por conseguinte, aos entrevistados questionamos sobre as motivações que os levaram a escolher e o porquê se mantêm na docência. Diante das respostas obtidas, houve a necessidade de organizar as respostas para análise e foram tratadas de forma excludente<sup>18</sup> – em cinco categorias.

Nessa questão, obtendo 35% das respostas dos docentes, estes afirmaram que a maior motivação ao escolherem e permanecerem na docência é a realização profissional e a satisfação de contribuir para a formação de novos profissionais.

Os argumentos como realização profissional e satisfação em contribuir na formação de novos profissionais foram descritos nas respostas como: sonho e realização profissional; desejo em compartilhar conhecimento e contribuir para formação de novos profissionais. Seguem alguns exemplos de respostas<sup>19</sup>:

*Propósito profissional e de vida. (Sujeito ADM3).*

*Sou de uma família de professores. Minha mãe e minha avó materna eram professoras. Meu tio é professor. Desde criança, fui inserido em um ambiente de estudo e leitura. Quando adolescente, visitava universidades e*

<sup>17</sup> Com o objetivo de preservar o sigilo acerca da identidade dos participantes da pesquisa, foram atribuídas codificações valendo-se das abreviações do curso ao qual o docente integra e numeração sequencial na lista que foi elaborada para envio do questionário. Essa atribuição aos sujeitos tem como finalidade identificá-los no texto.

<sup>18</sup> Consideramos excludente quando cada resposta foi encaixada em apenas uma categoria.

<sup>19</sup> Saliento que tomei a liberdade de alterar uma das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) usando o itálico não só para palavras estrangeiras, mas também na apresentação dos dados brutos para dar maior destaque às respostas dos participantes da pesquisa.

*achava incrível. Ao cursar a universidade, não pensava em sair de lá para ocupar cargos jurídicos, como meus amigos pensavam. Queria ficar por lá, estudando, pesquisando, escrevendo, compartilhando o que aprendi. Ao fazer estágios na área jurídica, também me decepcionei bastante com a prática cotidiana do direito. Achava que iria encontrar pessoas e acabei lidando mais com burocracia, papéis e trabalho repetitivo. Quando comecei a dar aulas, encontrei pessoas, uma atividade que a cada aula se renova. Nenhuma aula é igual à outra, mesmo que trate do mesmo assunto. Claro que a docência também apresenta dificuldades, mas quando o aluno te agradece, diz que conseguiu um objetivo da sua vida por causa de uma contribuição sua, vale muito a pena. (Sujeito DIR6).*

*Entendi que ensinar alguém é contribuir para um ou mais seres humanos e promover a emancipação das pessoas a partir do conhecimento científico. (Sujeito PSI3).*

*Sempre gostei de repartir o conhecimento. Além disso, gosto de estar cercado de jovens. (Sujeito SIN5).*

O segundo grupo, ainda com alto índice de frequência nas respostas (28%), reporta à oportunidade de trabalho, sendo este o motivo que direcionou para a escolha da profissão, mencionando que na época foi mais vantajoso se tornar professor, pois nessa ocasião os salários eram mais atrativos:

*Oportunidade de trabalho. (Sujeito CC4).*

*Professora pesquisadora – à docência veio em segundo plano. (o objetivo era ser pesquisadora). (Sujeito CC7).*

*Oportunidade de trabalho na época, que era mais vantajosa financeiramente. (Sujeito SIN1).*

*Sim. Possibilidade de trabalho em Corumbá. (Sujeito SIN3).*

O terceiro lugar, com 24% das respostas, concerne à atualização de conhecimentos. Aqui foram agrupadas respostas que faziam referência a estar em constante atualização de conhecimentos, inovação através da pesquisa, aprendizagem constante e envolvimento na área educacional:

*Aprender sempre, não estagnação. (Sujeito ADM5).*

*Motivação para manter sempre atualizado. (Sujeito DIR5).*

*Eu trabalhava na clínica e queria estudar de forma mais sistematizada os processos mentais e emocionais, então ingressei no mestrado que acabou me conduzindo à docência. (Sujeito PSI1).*

*Possibilidade de desenvolvimento de pesquisas científicas e inovação. (Sujeito SIN4).*

Ser pesquisador, é uma estratégia dos docentes para a construção dos saberes, mas nem sempre foi assim, como é apontado por Cunha (2001, p. 79):

A concepção de que a formação do professor universitário se ergue atualmente sobre atividades de pesquisa tem feito parte da perspectiva construtora do perfil existente nas últimas décadas. Entretanto, nem sempre foi assim. O modelo histórico do ensino superior no Brasil, em seus primórdios, foi preocupado mais com a formação profissional do que com a geração de novos conhecimentos.

No desenvolvimento da construção e formação do professor universitário, a pesquisa é um recurso que contribui aos docentes ao mesmo tempo que à sociedade. Por isso, deve ser incentivada pelas instituições por meio das políticas públicas e pela sociedade.

Como afirmam Pimenta e Lima (2012, p. 15):

[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas presentes nos contextos escolares e não escolares.

Nóvoa (1995, p. 25) enuncia que a formação docente “[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas, sim, através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de identidade pessoal”. Ou seja, é um trabalho contínuo de capacitação e reflexão.

Para outro grupo de docentes, que perfazem 10% das respostas, revelam que a habilidade e o domínio de conteúdo são considerados necessários à prática docente, podendo ser intitulada de competência técnica. Aqui foram agregadas respostas que faziam menção ao fato de terem experiência em outros níveis de ensino e que contribuíram para a formação e a habilidade do professor:

*Minha atuação como tutor do curso de Administração Pública EAD pela Universidade Aberta do Brasil. (Sujeito ADM2).*

*A facilidade da teoria. (Sujeito CC5).*

*Afinidade. (Sujeito SIN2).*

Diante dos dados apresentados sobre o que motiva ou motivou à escolha em ser professor no Ensino Superior, podemos verificar que os docentes, em sua maioria, buscam a satisfação pessoal e profissional, optando por uma profissão que venha ao encontro desse desejo de realização pessoal. Ser professor também se encaixou naquilo que algumas pessoas desejam para sua vida, por exemplo: estar em constante aprendizagem, atualização profissional e contribuir com outras pessoas por intermédio do compartilhamento dos conhecimentos, de tal forma que possibilite uma mudança positiva na vida de outras pessoas.

Nesse sentido, Garcia C. M. (2010, p. 16) alega que o motivo de escolher e permanecer na docência é “[...] uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam”.

Para Rodrigues (2018, p. 4) a motivação é conhecida por um conjunto de estímulos que podem ser “[...] internos, quando provenientes de impulsos interiores, necessidades e comprometerimentos próprios de cada sujeito; ou externos, quando se relacionam com fatores oferecidos pelo ambiente”. Mas a motivação também é individual, cada sujeito tem suas particularidades e motivos para optar e escolher qualquer profissão, inclusive a docência, elementos que puderam ser observados nos dados obtidos na pesquisa.

Em outra questão foi perguntada a opinião dos docentes sobre o que é importante, fundamental e/ou necessário para ser um bom professor. Para esse grupo de respostas foi realizada a organização de forma não excludente<sup>20</sup>, isto porque a maioria das respostas dos sujeitos se enquadra em mais de uma categoria. Foram organizadas oito categorias, dentre elas a mais citada, com 34% das respostas, foi sobre características pessoais, isto é, que para ser um bom professor é necessário ter dedicação, carinho e atenção à aprendizagem do aluno, bem como empatia:

*Atenção à aprendizagem do aluno.* (Sujeito ADM6).

*Dedicação ao trabalho, boa comunicação e empatia com os alunos.* (Sujeito DIR2).

*Estabelecimento de um diálogo efetivo com os alunos.* (Sujeito DIR7).

*Ter empatia, gostar de repassar conhecimento e ter amor aos alunos.* (Sujeito SIN5).

*Empatia, calma e esforço.* (Sujeito DIR10).

*Atenção, paciência, compreensão.* (Sujeito SIN2).

*Conhecimento técnico, abordagens didáticas adequadas ao público.* (Sujeito SIN4).

Na segunda categoria, com o percentual de 24% das respostas, foi destacada a importância de se atualizar e aperfeiçoar na docência, conforme exemplos a seguir:

*Atualização em metodologia de ensino e aprendizagem e fundamentos técnicos e atuais na área que irá ministrar.* (Sujeito ADM2).

*Dedicação e proatividade.* (Sujeito ADM5).

---

<sup>20</sup> Consideramos não excludente quando a resposta pode ser enquadrada em mais de uma categoria.

*Didática, profundidade de conhecimento, senso crítico.* (Sujeito DIR3).

*Fundamental: ter condições de entender que o processo de ensino e aprendizado se faz num sentido de mão dupla, pois apenas querer repassar o seu conhecimento pode não proporcionar o aprendizado do aluno e necessário: estudar bastante, se atualizar e gostar do que faz.* (Sujeito SIN1).

Com 18% das respostas está o grupo de dados que mencionou que para alcançar o objetivo para ser um bom professor é necessário gostar do que faz, ter como propósito a realização profissional em conformidade com a pessoal:

*Vontade em ensinar.* (Sujeito CC5).

*Ter conhecimento de métodos de ensino, de teorias de aprendizagem, gostar da profissão e ter muita paciência.* (Sujeito SIN3).

*A satisfação de passar para as próximas gerações as experiências e conceitos adquiridos durante exercício da profissão.* (Sujeito SIN6).

*Tem que gostar de gente. Nós trabalhamos com pessoas, muitas vezes adolescentes em formação e uma palavra dita de forma errada pode ter consequências profundas na vida do aluno. Por isso, tem que ser alguém humano, paciente, que goste de ouvir e compreender o outro. Além disso, tem que ser alguém dedicado, que goste de apresentar o melhor trabalho possível. Alguém curioso, que goste de ler, estudar, questionar.* (Sujeito DIR6).

Outro posicionamento foi conhecer o propósito pessoal, ser crítico e autocrítico, com 7% das respostas, em que os professores evidenciaram ser este o fator fundamental/importante para ser um bom professor, como nos exemplos a seguir:

*[...] Realizar autocrítica para se aperfeiçoar.* (Sujeito ADM1).

*Conhecer o seu propósito profissional.* (Sujeito ADM3).

*Didática, profundidade de conhecimento, senso crítico.* (Sujeito DIR3).

Com a frequência de 5% (que corresponde a duas respostas para cada uma) temos outras três categorias, sendo que na primeira estão as respostas que indicam que para ser um bom professor é fundamental entender que há necessidade de constante aprendizagem. “*Estar ciente que por mais que se saiba sempre há algo novo a aprender*”. (Sujeito CC8).

Já a segunda categoria, com a mesma frequência, abarca que para ser um bom professor é preciso ser motivador e criativo:

*[...] - Motivador; - Aulas que sejam atrativas; - Inovador.* (Sujeito CC7).

*[...] O professor precisa saber instigar o aluno em busca do saber, ou como lembrava Rubem Alves [...].* (Sujeito PS1).



Habilidades com alunos, didática e técnicas de ensino foram as respostas enquadradas na terceira categoria:

*Didática, dedicação, saber se colocar no lugar do aluno.* (Sujeito SIN7).

*Ter conhecimento de métodos de ensino, de teorias de aprendizagem, gostar da profissão e ter muita paciência.* (Sujeito SIN3).

Apenas um sujeito (que equivale a 2% das respostas) julgou ser importante, e necessário, para ser um bom professor também ser pesquisador, conforme descrito na resposta do indivíduo: “*Linha de raciocínio; - pesquisador; - motivador; - aulas que sejam atrativas; - inovador*”. (Sujeito CC7).

Ao considerar as respostas dos professores como elementos importantes e necessários para se ser um bom professor, suas inferências buscam fortalecer a identidade e a autonomia de ser docente com suas especificidades, demonstrando uma compreensão do compromisso social e exigências da profissão.

À vista disso, Nóvoa (2009) apresenta cinco facetas ou “disposições” do bom professor, são elas: conhecimento, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social, que juntas colaboram para a construção de uma identidade profissional para ser um bom professor. Corroborando essa ideia Gomes (2016, p. 175) aponta que é esperado do professor que ele “[...] conheça os conteúdos a serem ensinados, compreenda como foram construídos, como podem ser ensinados, como podem ser articulados a diferentes conteúdos e como podem contribuir para que os sujeitos educados se humanizem”, sintetizando, assim, que essa é a forma que se constrói a identidade de ser um bom professor.

Já em outra questão, a qual diz respeito à indagação sobre quais saberes são necessários para ser professor, estas foram tratadas de forma não excludentes e organizadas em 10 categorias. Ressaltamos que dentre as respostas houve sujeitos que não responderam e, ainda, respostas consideradas inconclusivas/inadequadas.

Conforme as categorias, a que mais se destacou, com 28% das respostas, foi a que mencionou dominar técnicas pedagógicas como um saber importante; saberes docentes, conhecimento das técnicas de ensino-aprendizagem e “didática” para ensinar:

*Boa comunicação, saber ouvir e sempre diversificar os métodos de ensino.* (Sujeito CC5).

*Ter vivência com boas técnicas de ensino que sejam efetivamente didáticas.* (Sujeito DIR3).

*Conhecimento técnico, abordagens didáticas adequadas ao público. (Sujeito SIN7).*

*Conhecimento atualizado em técnicas profissionais das áreas que sou responsável e instrumental na área de educação, mas também amparado em bases filosóficas e epistemológicas. (Sujeito ADM2).*

Logo, entendemos que o profissional docente deve desenvolver teoria e prática; nesse sentido, Marcelo García (1999, p. 29) sustenta que no processo formativo para a docência, “[...] aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação”.

Teoria e conhecimento técnico também foram respostas recorrentes, perfazendo na categoria um total de 24% destas, como se vê em algumas respostas a seguir:

*Conhecimento técnico do assunto, empatia com os alunos, análise crítica do ambiente da sala de aula (que é diferente com cada turma ou instituição), adaptação. (Sujeito ADM1).*

*Conhecimento e aprendizagem contínua em sua área de conhecimento. (Sujeito CC4).*

*Boa formação, experiência laboral para valorar a sua formação, vontade de fazer a diferença e algum tipo de didática para envolver o aluno. (Sujeito SIN6).*

*Conteúdo e método que será ministrado. (Sujeito DIR2).*

Com 15% das respostas, os professores salientaram que as relações interpessoais, observação em sala, saber se comunicar e ouvir os alunos são outros atributos necessários para o professor:

*Conjunto competências: Conhecimentos da área e sua inter-relação com outras de conhecimento/Atitude - depende do seu propósito/Habilidade - relações interpessoais. (Sujeito ADM3).*

*Saber ouvir, assumir erros, saber explicar a mesma coisa de formas diferentes, atualização contínua. (Sujeito CC8).*

*A nossa formação para ser docente - nós que viemos de um bacharelado e não de uma licenciatura - é extremamente falha. Não somos preparados para ser professores, nem mesmo nos cursos de pós-graduação. Parece que para sermos professores, basta saber bem a disciplina que irá lecionar. Quando, na verdade, o mais importante é o saber em relações humanas, paciência, compreensão, atenção e empatia para com o outro. Por outro lado, o meu saber em teatro ajuda muito em sala de aula, a prender a atenção do aluno. (Sujeito DIR6).*

*Oratória. Conhecimento técnico do assunto que vai lecionar. Relacionamento interpessoal. (Sujeito SIN5).*

Duas categorias obtiveram o mesmo quantitativo de respostas: 9%. A primeira, que considera relevante estar sempre atualizado e buscar formação contínua em sua área de conhecimento e didática, recebeu as seguintes respostas:

*Conhecimento atualizado em técnicas profissionais das áreas que sou responsável e instrumental na área de educação, mas também amparado em bases filosóficas e epistemológicas.* (Sujeito ADM2).

*Conhecimento e aprendizagem contínua em sua área de conhecimento.* (Sujeito CC4).

*Estar ciente que por mais que se saiba sempre há algo novo a aprender.* (Sujeito CC8).

*Formação profissional constante aliada a didática.* (Sujeito DIR1).

*Didática, planejamento da aula e do conteúdo programático, domínio da sala de aula, interação com os alunos.* (Sujeito DIR7).

A consciência por parte dos docentes sobre o compromisso de sempre estar buscando atualização dos conhecimentos e formação é destacada por Nóvoa (1995, p. 29) como elemento fundamental, pois “a formação deve ser encarada como um processo permanente”; o que é corroborado por Perrenoud (1993, p. 200) quando valida que os professores precisam estar em constante processo de formação, entendendo que “[...] pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas”. Segundo o autor, os docentes precisam pensar “[...] a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a autonomia e a responsabilidade conferida aos professores, individualmente ou coletivamente”.

Na segunda categoria, com os mesmos 9%, foi acentuada a importância da relação professor-aluno, a fim de entender suas necessidades e contribuir na busca do conhecimento, como seguem algumas das citações:

*[...] empatia com os alunos, análise crítica do ambiente da sala de aula (que é diferente com cada turma ou instituição), adaptação.* (Sujeito ADM1).

*Observação, comunicação, empatia e capacidade de resolver conflitos.* (Sujeito ADM6).

*Sensibilidade para entender as necessidades dos acadêmicos e ter uma certa experiência.* (Sujeito DIR5).

*[...] Quando, na verdade, o mais importante é o saber em relações humanas, paciência, compreensão, atenção e empatia para com o outro. Por outro lado, o meu saber em teatro ajuda muito em sala de aula, a prender a atenção do aluno.* (Sujeito DIR6).

Experiência profissional também foi apresentada e agregou a outras categorias como saberes docentes, com 5% das respostas:

*Agregar a teoria a experiência profissional.* (Sujeito CC1).

*Sensibilidade para entender a necessidade dos acadêmicos e ter uma certa experiência.* (Sujeito DIR5).

Duas categorias totalizaram 3% das respostas cada uma, sendo uma delas, a que comporta as que indicam ser importante o docente ter capacidade e habilidade nas relações interpessoais: *“Conjunto competências: Conhecimentos da área e sua inter-relação com outras de conhecimento/Atitude – depende do seu propósito/Habilidade – relações interpessoais”*. (Sujeito ADM3).

Na outra categoria, com o mesmo percentual de 3%, estão as respostas que assinalam a importância de saberes relacionados a conhecimentos gerais e também os considerados básicos.

Duas respostas não foram enquadradas nas categorias anteriores, sendo que em uma delas o docente descreveu que é difícil responder à pergunta solicitada e, na outra categoria, não foi possível interpretar a resposta, considerando, assim, a resposta como inconclusiva/inadequada.

Diante das indicações dos sujeitos, percebemos que a grande maioria dos professores entende os saberes da docência de forma diferente, dada à pluralidade nas indicações dos saberes docentes. As percepções são diversas, mas não seguem em direções dispersas. Pelo contrário, apontam para elementos que sustentam o desempenho do papel desse profissional. Por conseguinte, Tardif (2014, p. 14) afirma que:

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’. (Grifos do autor).

Certamente, o profissional docente tem papel importante na formação de outros, bem como durante o exercício da profissão. O professor adquire e mobiliza diversas competências, saberes e habilidades. Assim, como destacado pelos participantes da pesquisa, os professores necessitam de várias habilidades situacionais, além do conhecimento técnico da sua área.

Dando seguimento, foi questionado aos professores se no início da profissão sentiram falta de algum saber ou saberes que poderia(m) ter ajudado/contribuído no exercício da docência. No tratamento das respostas vimos a necessidade de organizá-las em dois grupos,

sendo um grupo dos que sentiram e outro grupo dos que não sentiram falta de nenhum saber ou saberes. Cabe ainda salientar que houve sujeitos que não responderam à questão e respostas que não puderam ser, nestas categorias, enquadradas, por não serem conclusivas.

No tratamento do grupo de respostas que sentiram falta de algum saber ou saberes que poderia(m) ter ajudado e contribuído no exercício da docência, estas foram consideradas não excludentes e organizadas em três categorias.

A categoria com maior frequência, 78% das respostas, foi a que constatou a falta da formação pedagógica, metodologias de ensino e metodologias de avaliação, fatores que tornaram muito mais difícil e complexo o início da carreira de professor, como se pode comprovar em algumas respostas:

*Sim e muito. Entramos em sala de aula sendo profissionais técnicos e sem a desenvoltura de didática que nos auxiliem nas práticas pedagógicas. (Sujeito CC7).*

*Sim. Como fiz graduação há muito tempo, senti falta do conhecimento das disciplinas pedagógicas. As atividades práticas foram desafios para mim quando entrei em sala de aula. Senti falta de didática, planejamento de ensino, etc. (Sujeito PSI).*

*Um saber importante que faz falta é a aplicação de avaliações. Seja em quantidade de provas, trabalhos, seja na dificuldade exigida do aluno. Mas isso melhorou com o tempo. (Sujeito SIN7).*

As outras duas categorias desse grupo, com a mesma frequência de 11% cada uma, abordaram os temas da seguinte maneira: numa delas estão os que sentiram falta, mas não discriminaram exatamente do quê. Já na outra categoria está a falta do conhecimento sobre as questões administrativas/burocráticas da IES terem desencadeado dificuldades:

*Relacionada à questão técnica e os sistemas que vigoram na IES. (Sujeito ADM3).*

*[...] Mesmo hoje, recém-ingresso na UFMS, não recebemos cursos de capacitação da parte administrativa, como utilizar sistemas, por exemplo. [...]. (Sujeito DIR6).*

Entendemos que todas as profissões têm um período de adaptação ao funcionamento de uma determinada instituição e que os profissionais, no início, sentem dificuldades nesse momento e que tais dificuldades interferem na construção da identidade profissional. Isto porque, segundo Nóvoa (1992, p. 25) a construção da identidade docente é um processo que envolve o “desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional”. Essas dimensões irão fazer com que o docente se organize profissionalmente dessa ou daquela maneira.

O grupo de respostas negativas quanto ao questionamento se sentiram falta de algum saber, 87% deste grupo disseram que não sentiram falta de nenhum conhecimento específico para a docência no início da carreira; apenas 13% deles destacaram que consideravam apenas recorrer aos livros já era suficiente para suprir uma eventual falta.

É certo que todo início de profissão apresenta desafios a serem enfrentados e a esses profissionais são exigidos conhecimentos específicos no desenvolvimento das respectivas tarefas. Esses conhecimentos específicos devem fazer parte da formação inicial, pois irão contribuir para o alcance do objetivo e para a qualidade dos serviços prestados pelo profissional. No caso da docência os conhecimentos específicos fazem parte da formação pedagógica para os professores. Aos professores bacharéis não é exigida a formação pedagógica, como também não são oferecidas pelas instituições, na maioria das vezes, essas qualificações.

A preocupação com a formação pedagógica por parte dos professores já é discutida por alguns autores, como Vasconcelos (1998) que aborda a temática sobre professores que ingressam como docente no Ensino Superior e não buscam se qualificar para a docência, comprometendo o exercício da função e o ensino-aprendizagem.

No que diz respeito aos participantes da pesquisa, a maioria deles reconhecem a necessidade e/ou sentem a falta desses saberes pedagógicos. Um outro fator que sobressai na abordagem feita pelos sujeitos que apontam para a falta de formação alude ao período de inserção à profissão docente, em que a instituição não desenvolve treinamento e desenvolvimento específico que os preparem e os adaptem ao exercício das suas atividades.

Uma outra questão foi apresentada aos professores: se o curso de formação inicial (bacharelado) contribuiu de alguma forma para o exercício da docência, qual seria a opinião deles. O tratamento das respostas obtidas foi realizado de forma não excludente para as que afirmaram positivamente e se justificaram. Já para as respostas negativas e com justificativa, o tratamento se deu de forma excludente.

Nas respostas em que os docentes afirmaram contribuições do curso de formação inicial, com justificativas, a maioria, com percentual de 44 %, aponta que o conhecimento técnico adquirido na graduação contribuiu para a docência, pois é este o conhecimento base para ensinar:

*Sim, completamente. Nos dá a base para ensinar. (Sujeito ADM5).*

*Sim, pois fornece a parte do conhecimento técnico necessário para o início de transmissão do conteúdo. (Sujeito CC2).*

*Sim, dá o suporte técnico necessário. (Sujeito DIR1).*

*Sim e na formação inicial que moldamos o nosso conhecimento.* (Sujeito DIR 5).

Em se tratando da segunda categoria, com frequência de 21%, foram apontados pelos docentes que a graduação em bacharel e a experiência com a pesquisa contribuíram para o exercício de ser professor:

*Sim. Tive experiência de iniciação à pesquisa que possibilitou continuar na área.* (Sujeito ADM6).

*A graduação foi feita em Universidade Pública na qual o acesso a pesquisa e extensão foram determinantes para a vocação docente.* (Sujeito DIR 3).

*[..] o caminho para a docência acontece nos cursos de bacharelado por meio da pesquisa. A pesquisa vai te levando depois para as atividades de monitoria.* (Sujeito DIR6).

Em outros 11% das respostas houve a indicação de que antigos professores serviram de inspiração/modelos de profissionais, que embasaram a introdução na docência:

*Sim, pois tive professores com muita qualidade e que davam aula na pós graduação, despertando o interesse da pesquisa.* (Sujeito ADM1).

*Contribui, pois a principal inspiração e referência para as minhas boas práticas foram as ações dos melhores professores que tive na graduação.* (Sujeito SI7).

Já em outra categoria, também com 11%, estão as respostas afirmativas, cuja graduação contribuiu para o exercício da docência, mas deixou a desejar:

*Pouca – pois os saberes eram exclusivos do professor.* (Sujeito DIR7).

*Parcialmente, pois te molda profissionalmente, oferecendo a bases para fazer parte do mercado laboral, mas o foco não é docência.* (Sujeito SI6).

Outras três categorias tiveram 6% das respostas cada uma delas, perfazendo o total de um docente para cada. Numa dessas categorias o docente destacou que sua experiência como aluno no bacharel serviu como exemplo para não seguir a carreira docente. Nas palavras do docente: *Sim, exemplos que eu não deveria seguir.* (Sujeito SI3).

Com relação a outro estrato, uma docente afirma que a formação inicial (bacharelado) contribuiu de modo parcial, mas que as experiências anteriormente efetuadas, em seu exercício profissional “prático”, em sua área de formação, foram essenciais para a docência:

*Sim. Antes de ser professora, passei pela experiência de ser funcionária pública, funcionária em empresa privada e empreendedora. Todas com o suporte de conhecimentos adquiridos na formação profissional. Todos os*

*conhecimentos práticos adquiridos nas empresas melhoraram a aplicabilidade dos conhecimentos junto ao exercício da docência. (Sujeito ADM3).*

No tocante a outro caso, o professor se diz totalmente satisfeito, na medida em que obteve na graduação as habilidades de falar e escrever, além do que adquiriu conhecimento técnico, que foram fundamentais e contribuíram para seu exercício profissional docente:

*Totalmente. Achei que a habilidade falar e escrever a respeito de um tema ou objeto de estudo, onde buscar informações e manter contato com determinadas comunidades científicas ocorreu a contento. (Sujeito PSI3)*

Para aqueles que responderam que a formação bacharelada não contribuiu de nenhuma forma para a sua prática atual na docência, totalizaram em 25%. Alguns deles acrescentaram justificativas, como seguem os exemplos:

*Sozinho não, precisa de complementação em métodos de ensino. (Sujeito ADM2).*

*Não, em razão da preparação ser para outra atividade. (Sujeito DIR2).*

*Não, nós não somos preparados para a docência, somos uma preparação acadêmica p/ a prática técnica e não o todo de trabalhar com pessoas. (Sujeito CC7).*

*As disciplinas que capacitam para a docência fazem parte da licenciatura. Acredito que o bacharelado, por não ter as disciplinas, não contribui de forma efetiva para o exercício da docência. Limita a capacitação profissional. (Sujeito PS1).*

Partindo do princípio conceitual de saberes, a contribuição de Tardif (2002, p. 60) esclarece que a noção de saber compreende “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e de saber-ser”. O autor acrescenta ainda que “[...] nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes”. Nesse sentido, qualquer formação contribui no conhecimento e poderá contribuir no exercício da profissão.

Seguindo para outra questão, foi perguntado aos docentes se eles mudaram a forma de pensar de como deveria ser a atuação de um professor(a), antes deles(as) lecionarem. Se mudou a forma de pensar foi em quê e por quê? Ainda, se havia tido alguma interferência na busca por formação complementar e, se houve, como foi?

Na análise das respostas elencadas de forma não excludente foi necessário classificar em dois grupos: para aqueles que responderam que sim, mudou a forma de pensar após



iniciarem à docência e o outro grupo daqueles que responderam que não mudou a sua forma de pensar e agir.

Para as respostas do primeiro grupo, foi possível organizar dez categorias. Na primeira categoria, com 28%, estão as respostas dos docentes que afirmaram que mudaram sua forma de pensar depois de ingressarem na carreira docente, pois sentiram falta de formação pedagógica, por isso realizaram essa qualificação, como seguem as citações de algumas respostas:

*Sim. Alterei a forma de pensar o processo de ensino e avaliação. A instituição que trabalhei ofereceu capacitação de ensino à docência no ensino superior, o que possibilitou realizaras alterações metodológicas de ensino. (Sujeito ADM6).*

*Desde a graduação, muitos professores me incomodavam com suas maneiras de lecionar. Sempre quis fazer diferente. Porém, em muitos momentos acabo retornando aos métodos tradicionais de ensino. Por isso, no doutorado cursei novamente uma disciplina voltada ao desenvolvimento da docência, o que me auxiliou na prática docente. Ainda penso em fazer alguma especialização na área da educação para compreender melhor tais práticas alternativas. (Sujeito DIR7).*

*Sim, inovar também na abordagem didática é necessário. Procurei formações em metodologias de ensino e aprendizagem ativa. (Sujeito SIN4).*

Outros 16% das respostas do grupo, que afirmaram ter mudado a forma de pensar e de agir após a prática na docência, comentaram que focam na relação interpessoal, empatia e atenção com os alunos:

*Sim, a boa relação com os alunos é fundamental para o bom ensino-aprendizagem, pois ao se importar e entender suas demandas e expectativas é mais exitosa a tarefa. (Sujeito DIR2).*

*Sim. Eu nunca cogitei lecionar por achar que não teria paciência, mas, quando fiz o primeiro teste, me apaixonei e me surpreendi com o quanto foi positivo. (Sujeito DIR10).*

*Sim, O conhecimento técnico não basta. Vejo que o professor tem a condição de auxiliar o aluno no seu crescimento como pessoa. (Sujeito ADM1).*

Há outras duas categorias com o mesmo percentual, sendo cada uma com 13% das respostas. Uma delas é dos que alegaram que experimentaram mudanças, mas foi a experiência que contribui e contribuiu para o exercício da docência. Estes não indicaram se buscam aperfeiçoamento a título de formação complementar:

*Tudo que já fiz, seja ministrando conteúdos e disciplinas, seja verticalizando meu conhecimento contribuiu e contribui para meu exercício do magistério. (Sujeito CC4).*

*Sim, sem dúvida, pois desde de criança desenvolvo à docência... brincava aos 9 ou 10 anos, de alfabetizar as funcionárias (empregadas) que vinham para trabalhar na minha casa (vinham da área rural), já com 12 ou 13 anos dava aula de catequese, desde pequena tento explorar no aluno o seu potencial para promover o aprendizado, o que me fazia rever minhas ações enquanto (brincava de ser) professora. Por exemplo, algumas vezes passava muito rápido o conteúdo, outras percebia que deveria explorar outras coisas antes de evoluir... E isso ainda permanece permitindo que minha reconstrução seja um processo contínuo, o qual demanda essa vivência prática, que caminha junto com a busca por novos conhecimentos. (Sujeito SIN1).*

Já na outra categoria, com os mesmos 13% das respostas dos docentes, a satisfação pela profissão também foi citada, bem como a crença de que isso contribui na relação com os alunos; posto que a convivência com os professores foi fonte de inspiração para se tornarem docentes:

*Mudou sim, pois não pensei que iria sentir a satisfação que sinto ao moldar um ser humano dentro da profissão. Acredito que vai me levar por melhorar a minha didática e conseguir atingir o maior número do aluno. (Sujeito SIN6).*

*A vivência com alguns professores em minha graduação me inspirou e outros me levou a buscar a formação para o aprimoramento da docência. (Sujeito CC5).*

*Sim. O contato com o aluno e suas dificuldades, bem como a importância da sistematização conhecimento para o ensinar. Sim, interferiu. Em me manter estudando. (Sujeito PSI3).*

Para as outras seis categorias organizadas, temos o mesmo percentual de 5% para cada uma delas. A primeira diz respeito à resposta de que a formação na graduação não foi satisfatória, justificativa embasada no fato de que os professores usavam livros desatualizados:

*Sim, especialmente por minha formação na graduação não ter sido muito boa, gostaria muito de ser aluno do curso que atuo, a diferença é muito grande. Os professores eram repetidores de livros desatualizados, não contribuiu muito na minha formação. (Sujeito ADM2).*

Outro argumento apontado foi que depois que se tornou docente, buscou ter mais discernimento antes de tomar decisões ou conclusões: “*Sim. Mudou à medida que me tornei mais interpretativo e busco analisar todas as variáveis antes de tirar conclusões ou tomar decisões*” (Sujeito ADM5).

No que concerne à terceira resposta o especialista ressalta que ser docente é mais complexo, vai além da sala de aula: “*Acreditava que era fácil, mas não o é, pois a atividade docente não está adstrita somente à sala de aula*” (Sujeito DIR1).

A desvalorização da Educação no nosso país também foi apontada em uma das respostas: “*Sim. Valorizei mais o professor e nas dificuldades da docência em um país que não valoriza a educação*”. (Sujeito DIR5).

Outra circunstância destacada pelo docente é que a universidade brasileira não é o lugar do pensamento, mas de exigências extremas à produção pelos professores, como segue:

*Descobri que a universidade brasileira não é o lugar do pensamento. Ela é um moedor burocrático e afetivo de pessoas. No entanto, considero a formação complementar a formação contínua. Particularmente, tento manter a dimensão da pesquisa como a grande ponte entre a realidade vivida na sala de aula e as questões intelectual que mantém o espírito* (Sujeito PSI8).

A prática da docência mostrou que a teoria não basta, é necessário ter didática, conhecimento de como transmitir o conteúdo: “*Sim, mudou muito. Porque descobri que não basta saber o conteúdo, temos que ter uma didática mais eficiente para saberemos passar o conteúdo*” (Sujeito CC7).

Cabe o destaque para esta questão, já apontada por Cunha (2006a, p. 123) que aborda aspectos relacionados à desvalorização da profissão, principalmente pelo setor público, como sendo desgastante e prejudicial à prática docente, confirmando que

[...] é com certa mágoa que os professores reconhecem a sua desvalorização profissional, especialmente por parte dos órgãos governamentais, pois [...] não há condições para um exercício pleno da docência se o professor precisa assoberbar-se de trabalho para garantir sua sobrevivência.

No segundo grupo de respostas, estão classificados os docentes que afirmaram não terem mudado a forma como pensavam antes de serem professores. Inclusive alguns que justificaram, descrevendo que reconhecem a necessidade de formação complementar:

*Não. Forma necessidade de conhecimentos de outras áreas para desenvolvimento de pesquisas foi o fator chave para busca de formação complementar.* (Sujeito CC8).

*A base do meu pensamento sobre ser professor não mudou depois de iniciar a atividade docente. O que mudou foi o reconhecimento das limitações institucionais e da realidade de ser professor que antes em mim faltava. Por exemplo, quando ainda não entramos em sala, pensamos em criar várias metodologias e ensinar mil assuntos. Quando entramos em uma sala com 60/70 alunos, numa rede de ensino precarizada, você passa a adaptar seus pensamentos iniciais para a realidade que só irá mudar a longo prazo.* (Sujeito DIR6).

*Não mudei a forma de pensar sobre como deve ser a atuação do professor. Tornei-me professora perto dos 50 anos e busco formação complementar o tempo todo. (Sujeito PSI1).*

*Sim. Não tinha a noção de que ter empatia era tão importante. (Sujeito SIN5).*

Ser professor é ser um profissional que nunca estará pronto e acabado. Assim, a formação precisa ser entendida como processual, inacabada e inesgotável como descreve Tardif (2008, p. 42):

Um dos resultados mais importantes do movimento de profissionalização do ensino é considerar a formação profissional como um *continuum* que se estende sobre toda a carreira dos docentes. Esse resultado significa que uma parte importante da formação profissional, ao invés de se limitar à formação inicial, é adiada até o momento de entrada na carreira e no exercício contínuo do ofício.

Na análise das respostas dos docentes, quando questionados sobre o que consideram ser a função social do professor, esta foi realizada de forma não excludente, o que permitiu a organização de seis categorias. Na categoria com maior frequência de respostas – 31% delas – estão as justificativas de motivar e desenvolver os alunos como pessoa e profissional, segundo algumas respostas:

*Motivar o aluno a se desenvolver como profissional e como pessoa, incentivando-o a trabalhar com ética. (Sujeito ADM1).*

*Fazer o aluno se autodesenvolver e empreender. Em termos práticos, durante e após sua formação, seu impacto social seria melhor, com competências criativas, atualização e empreendedorismo. (Sujeito ADM2).*

*Dar esperança e mostrar que por intermédio dos estudos é que podemos atingir nossos objetivos e sonhos maiores. (Sujeito DIR5).*

*Demonstrar as possibilidades de avanço e superação através do estudo. (Sujeito SIN4).*

Outras duas categorias tiveram o percentual igual de 25% cada uma, da qual em uma delas estão as respostas que indicam que a função social do professor é ser agente ativo na formação de profissionais, transmitindo conhecimentos aos alunos:

*Contribuir para que o conhecimento seja a porta de entrada para oportunidades a todas as pessoas que ousam empreender em aprender. (Sujeito CC4).*

*A função social do professor é de mediação entre o acadêmico e o conhecimento, sendo um agente ativo na formação profissional e conseqüentemente alimentando uma sociedade desenvolvida com profissionais devidamente competente em suas áreas de atuação. (Sujeito CC5).*

*Embora seja técnico, acredito que o professor é a peça chave na formação acadêmica e profissional. Como educador acho fundamental o papel do professor. (Sujeito CC6).*

*Mudar a vida dos alunos através da Educação. (Sujeito SIN7).*

A próxima categoria, com 25% das respostas, indica que os docentes acreditam que a função social do professor é auxiliar na formação de opiniões, sendo analíticos e críticos em busca de algo melhor em âmbito pessoal, profissional e social:

*Formar formadores de opinião, a qual não precisa ser a mesma do professor. Não se deve querer formar militantes políticos, mas isso infelizmente acontece. (Sujeito DIR1).*

*Formação crítica para a vida em sociedade e colocar à disposição do educando os conhecimentos necessários para a possibilidade de êxito. (Sujeito DIR2).*

*Ajudar as pessoas a realizar seus sonhos e não desistir deles. Lecionar a disciplina é só o meio. O fim é formar o ser humano de forma muito mais ampla, um cidadão consciente, crítico, que irá perdurar em suas atividades mesmo diante de dificuldades. (Sujeito DIR6).*

*Considero a função social do professor o compromisso com a transformação da consciência. Segundo Silvia Lane todos nós somos alienados em maior ou menor grau. Os autores que norteiam meus estudos, especialmente Vygotsky defendem que a educação deve ser transformadora (de consciências). Minha práxis é orientada por esse ideal. Educação tem que ser transformadora, tem que ser comprometido com a realidade social do país em que vivemos e a nossa realidade é que temos uma sociedade calcada na desigualdade social. (Sujeito PS11).*

Outra categoria apresentada quanto à função social do professor, com o percentual de 13%, é a responsabilidade do docente formar cidadãos éticos e aptos para assumirem responsabilidades ligadas ao trabalho, como averiguadas em algumas das citações:

*Formar cidadãos preparados para melhorar a realidade. (Sujeito ADM5).*

*Formar profissionais conscientes do mercado de trabalho e preparados para exercerem suas profissões de forma ética atingindo as necessidades de seus clientes. (Sujeito CC8).*

*Formar profissionais aptos para contribuir, desde a sua formação, para uma sociedade melhor. (Sujeito SIN6).*

*Além de encaminhar os estudantes para o mercado de trabalho, ajudá-los a verificar se é o curso para o qual ele tem vocação, tentar ajudá-los em seus problemas que dificultam os estudos [...]. (Sujeito SIN3).*

As duas últimas categorias, com o percentual de 3% cada, representadas por apenas uma resposta cada, ressalta, na penúltima, que o professor é mentor e facilitador: “*Mentora e facilitadora*” (Sujeito ADM3), enquanto que na última o professor menciona que a tarefa do docente é tirar dúvidas dos alunos.

Na análise das respostas, quando questionado aos professores se eles acreditam que conseguem desempenhar seu papel social de professor e o porquê, esta foi realizada de forma excludente, sendo dividida em três grupos. O primeiro grupo é das respostas que acreditam que conseguem; o segundo grupo, dos que não têm certeza e, terceiro, e último grupo, dos que não responderam à questão. O primeiro grupo foi dividido em oito categorias, sendo que a mais citada, com 30%, é de que conseguem desempenhar seu papel, porque, além da teoria é apresentada a realidade que é vivenciada na sociedade, com discussões e reflexões, como observadas em algumas das respostas:

*Sim, pois busco além de ensinar, mostrar bons valores para uma boa vivência em sociedade. (Sujeito ADM5).*

*Sim, ao fazer discussões e reflexões com os alunos sobre as decisões políticas adotadas, com relacionamento ao conteúdo a ser ministrado. (Sujeito DIR2).*

*Sim. Em especial quando vejo meus alunos avançando semestres e demonstrando no discurso e na escrita o que aprenderam ou eles e a comunidade corumbaense transformados na prática. (Sujeito PSI3).*

*Sim, quando encontro ex-alunos que colocam em prática o que aprenderam em minhas disciplinas. (Sujeito SIN7).*

Com 18% das respostas, está a categoria em que os docentes descreveram que conseguem desempenhar seu papel social, uma vez que incentivam a busca de mais informações aos seus discentes com o objetivo de capacitação para o crescimento pessoal e profissional dos seus alunos:

*Sim, quando estimulo os alunos a saírem de sua zona de conforto e a buscar a informação de maneira mais aprofundada. (Sujeito CC2).*

*Sim, não estabelecendo limites no que deve ser ensinado e aprendido e motivando os alunos a buscarem mais. (Sujeito CC4).*

*Sim, sempre que posso o incentivo a nunca deixar de aprender. (Sujeito SIN4).*

Três categorias tiveram o mesmo percentual de 13%. A primeira delas é das respostas voltadas para a experiência profissional, em que os docentes destacaram que acreditam atingir

o objetivo, sendo modelos e transmitindo informações quanto às experiências já vivenciadas por eles:

*Acredito que sim, pois somos modelos para eles. A nossa trajetória é capaz de inspirar os alunos também. (Sujeito ADM1).*

*Sim. Porque trabalho em sala de aula os valores de minha profissão para o mercado e para os clientes. (Sujeito CC8).*

*Sim. Porque tento passar toda a vivência e experiência que adquiri no exercício profissional. (Sujeito DIR5).*

Na segunda categoria, com os mesmos 13%, os docentes afirmaram que recebem relatos dos alunos. Eles, “professores”, desempenham o papel de facilitadores e mentores, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional. Nas palavras dos docentes:

*Sim. Na condição de facilitadora do conhecimento e mentora para o desenvolvimento do acadêmico. (Sujeito ADM3).*

*Sim. Várias vezes recebo relatos de alunos dizendo como algo que eu disse ou algo que eu fiz mudou a vida deles. Esse é o verdadeiro pagamento da profissão. (Sujeito DIR6).*

*Sim, por estar sempre atenta aos problemas dos estudantes e tentando ajudá-los em suas dificuldades. (Sujeito SIN3).*

Referente à terceira categoria, ainda dos 13%, é atribuído pelos docentes o alcance desse resultado, por se dedicarem aos alunos no progresso frente aos seus objetivos:

*Sim, fazendo o meu melhor a cada dia e acompanhando a evolução dos meus acadêmicos. (Sujeito CC5).*

*Sim acredito. Muitos dos meus alunos participam dos meus grupos de estudo e discutem essas questões. A minha experiência no mestrado em educação também tem sido voltada para esse compromisso. Tanto nos trabalhos com as minhas orientandas tanto com a disciplina: "cultura, consciência e educação" que ministro desde 2015. (Sujeito PSII1).*

*Sim, pois estou numa universidade reconhecida pela comunidade em um curso que permite as pessoas alcançarem o sucesso. (Sujeito SIN5).*

Com 9% das respostas está o grupo dos professores que alegam alcançar seus objetivos, pois induzem os alunos a refletirem com os conhecimentos adquiridos em sala de aula e, assim, terem uma visão mais crítica e realista da sociedade:

*Considerando toda a estrutura que a universidade possui, creio que sim, os alunos por si só são excelentes, nossa contribuição é importante para que façam reflexão com os conhecimentos aprendidos e como eles podem contribuir com as organizações que estão inseridos e/ou que irão criar. (Sujeito ADM2).*

*Sim, porque procuro trazer um conhecimento crítico e que possa contribuir para que os alunos entendam melhor a sua realidade e possam sobre ela interferir. (Sujeito DIR3).*

Com 4% das respostas, que dizem respeito a apenas uma resposta, está a declaração do docente que acredita que consegue desempenhar seu papel social, mas que reconhece a falta de formação metodológica nas aulas: “*Acredito que sim, mas que preciso me qualificar no que diz respeito a parte didática, pois ter a didática como uma ferramenta estratégica me ajudaria a ser um professor de qualidade*”. (Sujeito CC7).

No segundo grupo de respostas, também analisadas de forma excludente, alusiva à questão se o professor acredita que consegue desempenhar seu papel social e o porquê foram classificados os docentes que responderam que acreditam parcialmente e se esforçam em busca desse objetivo.

Na primeira categoria estão 60% das respostas, que justificaram da seguinte forma:

*Em alguns momentos, sim. Especialmente, quando os alunos conseguem aplicar os conteúdos na prática. (Sujeito DIR7).*

*Na maioria das vezes, acho que sim. Sempre é possível melhorar mais e mais e devolver mais à sociedade que tanto precisa de nós. (Sujeito DIR10).*

*Muitas vezes não! Gostaria de poder atuar mais diretamente na vida de cada aluno, mas isso é quase impossível quando temos turmas variadas. (Sujeito SIN1).*

Com 40% das respostas desse grupo, os docentes alegaram que se esforçam para atingir os objetivos no desempenhar da função social de professor. Complementaram, ainda, dizendo que não se sentem satisfeitos e necessitam investir nesses esforços:

*Penso que isto seja um esforço mais do que um procedimento previsto. É necessário investir nesse esforço, no cultivo de certa sensibilidade para as questões psicossociais vividas particularmente por cada um. (Sujeito PSI8).*

*Estou tentado, ainda não me sinto satisfeito. (Sujeito SIN6).*

O terceiro grupo de respostas é dos que não responderam à questão solicitada. Houve ainda uma resposta considerada inconclusiva: “*Acredito que essa pergunta é prejudicada no meu caso*”. (Sujeito CC6).

Na análise das respostas, quando questionados aos professores sobre quais consideram seus maiores desafios atuais no exercício da docência (na sala de aula e fora dela), o tratamento foi realizado de forma não excludente e organizada em dois grupos: o primeiro,



das respostas sobre os desafios na sala de aula e o segundo, das respostas dos desafios fora da sala de aula.

O primeiro grupo é composto por 13 categorias, sendo a resposta com maior frequência totalizando 33% delas, que o desafio em sala de aula é manter os alunos dentro de sala com interesse e dedicação, motivar estes à busca pelo conhecimento e não desistirem dos estudos. Seguem alguns dos apontamentos dos professores:

*Garantir a permanência, as condições de permanência para os alunos. Além disso, é um grande desafio cativar o interesse dos alunos para os textos, para a leitura, sem reduzir a sala de aula em um espaço do entretenimento. (Sujeito PSI8).*

*Melhorar o nível motivacional dos estudantes. (Sujeito SIN3).*

*A falta de interesse e dedicação dos acadêmicos. (Sujeito CC8).*

*Captar a atenção em sala de aula. Nas aulas expositivas, desenvolver atividades variadas que contribuem com o ensino e estimular a leitura de textos de forma efetivamente proveitosa. (Sujeito DIR3).*

*Ensinar para quem não quer aprender ou para quem não tem interesse na aprendizagem. (Sujeito DIR5).*

*[...] Em sala acredito que seja a falta de interesse de um número diminuto de alunos. (Sujeito DIR1).*

Manterem-se atualizados diante das rápidas mudanças no mercado e acompanharem o avanço e percepção dos alunos sobre a realidade atual foram itens, também, registrados como desafios, por 16% das respostas:

*Atualização as mudanças rápidas no mercado. (Sujeito ADM5).*

*Destaco o avanço e percepção sobre a realidade em que se encontra o aluno. (Sujeito ADM6).*

*Atualização constante. (Sujeito SIN7).*

*Entender a dinâmica e a importância da informação e como ter ela como importante aliada. (Sujeito CC4).*

Em seguida, três categorias obtiveram o mesmo índice de respostas, com 9% cada uma delas. Na primeira, os docentes destacaram que trabalhar com as questões psicológicas dos alunos e desmotivação por parte deles são desafios dentro da sala de aula:

*Lidar com as questões psicológicas dos alunos, especialmente com a pressão que eles sofrem cada dia mais em casa, no trabalho e que levam para sala de aula. Sobrecarregar os alunos com atividades, como alguns colegas o fazem, não os torna melhores, mas vejo que muitos se sentem*

*desestimulados ou com baixa autoestima. Lidar com os conflitos de ego e psicológicos de colegas de trabalho também é um desafio.* (Sujeito ADM1).

*A profissão não é valorizada. Os alunos chegam desmotivados e com lacunas graves no conhecimento básico.* (Sujeito SIN4).

Na segunda categoria, com os mesmos 9% das respostas, os docentes apontam a falta de estrutura e materiais adequados para a prática em sala de aula, como descrito por eles a seguir:

*Em sala de aula, a falta de estrutura adequada para o desenvolvimento de métodos de ensino diversos.* (Sujeito CC2).

*Quantidade grande de aulas e alunos por sala, falta de estrutura física, falta de livros adequados, as mudanças de pensamento também são mais lentas na universidade pública.* (Sujeito DIR6).

*[...] falta de infraestrutura.* (Sujeito DIR10).

A terceira categoria, que apresentou 9% das respostas, alude à interferência do uso de tecnologias não relacionadas aos assuntos da disciplina e sala de aula, o que dificulta captar a atenção dos alunos e desenvolvê-los:

*[...] desafio proibir uso do aparelho celular [...].* (Sujeito CC1).

*Na sala de aula, competir com a atratividade das novas tecnologias [...].* (Sujeito PSI3).

*Captar a atenção e desenvolver trabalho produtivo em sala de aula repleta de alunos que gastam muito tempo em redes sociais.* (Sujeito SIN5).

Dois categorias também obtiveram os mesmos percentuais de respostas que perfazem o quantitativo de 6%, compostas por duas respostas cada uma. Na primeira delas foi destacado pelos docentes a precariedade do conhecimento adquirido no ensino médio com que os alunos chegam à universidade, sendo assim um desafio em sala de aula. Abaixo as reproduções as falas dos docentes:

*Falta de preparo dos acadêmicos ao entrar na universidade.* (Sujeito SIN2).

*[...] Os alunos chegam desmotivados e com lacunas graves no conhecimento básico.* (Sujeito SIN4).

Na segunda categoria que apresentou 6% das respostas, os docentes sublinham que para eles as relações interpessoais com os colegas de trabalho é um desafio, como evidenciam:

[...] *Lidar com os conflitos de ego e psicológicos de colegas de trabalho também é um desafio.* (Sujeito ADM1).

*As relações interpessoais.* (Sujeito ADM3).

As relações interpessoais podem produzir conflitos, algo inerente à pessoa humana. Nesse sentido Souza (2004, p. 229) afirma que “[o] conflito é parte integrante do processo de humanização, por isso, temos que entender o papel dos conflitos na dinâmica das relações interpessoais, sociais, políticas, econômicas e culturais”.

Foram ainda organizadas outras quatro categorias, das quais com o percentual de 3% do total das respostas sobre o desafio dentro de sala de aula. Esse percentual é composto por apenas uma resposta.

Uma das respostas apresentada foi sobre a impropriedade de ética e costumes atuais que dificultam as boas práticas e o respeito ao próximo. Seguem as palavras do docente: “*Pra mim, como educador o maior dos desafios é corrigir a falta de ética transferida dos pais para os filhos e usos e costumes que estão destruindo a sociedade moderna*”. (Sujeito CC6).

Outro apontamento feito foi a queixa a respeito da alienação dos alunos, impermeabilidade de alguns quando não se identificam ou não concordam com o tema abordado:

*Para mim é lidar com a alienação dos alunos. Porque nesse momento político, alunos que se identificam com o ideário conservador são impermeáveis. Quando ministro Ética Profissional da Psicologia, há alunos que deixam a sala quando falo em alguns direitos humanos. Esse tem sido um desafio. A impermeabilidade de alguns alunos.* (Sujeito PSI1).

Em outra resposta podemos destacar a falta de administração do tempo:

*Tempo! A docência na educação superior pública é uma das melhores formas de se desenvolver e contribuir com a sociedade, as ideias são muitas e infelizmente não consigo colocar a maioria em prática. Ultimamente tenho pensado em como criar uma estrutura para gerir este problema.* (Sujeito ADM2).

Outra situação destacada é sobre a falha no comprometimento por parte dos alunos e de alguns colegas de trabalho, prejudicando, assim, um ensino de qualidade: “*Comprometimento da classe docente e discente para um ensino de qualidade.*” (Sujeito DIR2).

No segundo grupo foram classificadas as respostas dos professores sobre os desafios dos docentes fora da sala de aula. A maioria dos docentes não respondeu esse questionamento. Os que responderam totalizaram apenas seis.

Assim, três docentes destacaram que para eles o desafio fora da sala de aula diz respeito à falta de valorização do profissional. As declarações dos docentes são confirmadas abaixo:

*Fora de sala é a falta de valorização profissional pelo próprio governo [...].* (Sujeito DIR1).

*A profissão não é valorizada [...].* (Sujeito SIN4).

*Desrespeito de setores da sociedade [...].* (Sujeito DIR10).

Um docente julga que a burocracia, orgulho e vaidade de alguns colegas de trabalho é um desafio para ele fora da sala de aula. “[...] *Fora, a burocracia e o orgulho/vaidade de alguns colegas*”. (Sujeito PSI3)

A instabilidade do país e as várias mudanças nas normas também foram citadas por um dos docentes: “*Na minha área é a instabilidade que o país passa, com várias mudanças de normas refletindo assim diretamente no meu conteúdo ministrado.*” (Sujeito CC5).

Outro professor apontou que não visualiza nenhum desafio fora da sala de aula. “[...] *fora da sala não vejo grandes desafios.* (Sujeito CC1).

Aos docentes também foi solicitado que descrevessem quais foram os momentos que destacariam como impactantes/marcantes/significativos (positivos ou negativos) ao longo da carreira e o porquê. A análise das respostas dessa questão foi realizada de forma não excludente resultando na organização em três grandes grupos. No primeiro grupo foram classificadas as respostas que indicaram momentos positivos na carreira; já no segundo grupo, as citações negativas por eles apresentadas. E, por fim, no terceiro grupo os que não responderam à questão, seja deixando-a em branco ou cuja resposta não se enquadrava na pergunta. Cabe destacar que entre os docentes que responderam à questão, alguns descreveram pontos positivos e negativos para essa questão, mas há outros que responderam apenas um ou outro.

O primeiro grupo das respostas dos docentes apresentadas como momentos positivos na carreira foi dividido em 12 categorias. A categoria mais mencionada, com 25% das respostas, enfatiza que os momentos significativos são tidos quando presenciam ou tomam conhecimento das conquistas realizadas pelos alunos em consequência do curso:

*Os mais significativos são as conquistas dos alunos. Quando eles conseguem um novo estágio ou emprego, quando aplicam no trabalho algo que aprenderam em sala, quando compartilham comigo uma aprovação em concurso, em congresso, etc.* (Sujeito ADM1)

*Positivo - o sucesso de alguns alunos [...].* (Sujeito CC1).

*Positivo: ver o aluno desempenhando nova profissão em razão do conhecimento apresentado em sala de aula. [...]. (Sujeito CC2).*

*[...] O positivo. O relato que eu recebi de uma aluna deficiente visual que foi a primeira do curso a conseguir se formar [...]. (Sujeito DIR6).*

*Ver meus alunos publicando seus trabalhos, se formando e atuando no mercado de trabalho. (Sujeito SIN4).*

O reconhecimento dos estudantes pelo trabalho e dedicação dos docentes foi a segunda categoria mais citada pelos professores, com 17% das respostas. Salientaram, ainda, que se emocionam ao receber homenagens e elogios pela contribuição no desenvolvimento que fizeram na vida pessoal e profissional dos acadêmicos:

*Reencontro com ex-alunos que estão bem empregados, e vem agradecer minha contribuição nessa conquista. (Sujeito CC8).*

*Como momento marcante é a lembrança dos acadêmicos no momento da formatura. Sempre me emociono quando sou convidado para ser patrono, nome de turma ou paraninfo. (Sujeito DIR1).*

*Quando uma aluna disse que era a primeira de toda a família a se formar em uma universidade e que agradecia por eu tê-la ajudado a construir pensamento crítico. (Sujeito PSI8).*

*O reconhecimento dos estudantes de que pudemos cooperar com seu desenvolvimento é gratificante em qualquer momento. (Sujeito SIN3).*

*Momentos inspiradores são aqueles de final de semestre, nos quais os alunos agradecem e elogiam as aulas que tiveram na disciplina, seja pessoalmente ou por e-mail. (Sujeito SIN7).*

Em seguida, duas categorias tiveram frequência de 11% das respostas. Na primeira delas foi mencionada que a evolução e superação dos alunos são exemplos das maiores satisfações da profissão docente:

*Destaco o avanço e percepção sobre a realidade em que se encontra o aluno. (Sujeito ADM6).*

*[...] Todas as vezes que orientei temas que nem me sentia pronto por exemplo: em T.C.C. - os alunos me surpreenderam e foram muito além. (Sujeito PSI1).*

*Ver meus alunos publicando seus trabalhos, se formando e atuando no mercado de trabalho. (Sujeito SIN4).*

Realização pessoal e profissional também foram mencionadas, perfazendo 11% das respostas:

*O conhecimento é dinâmico e à conclusão do mestrado e depois do doutorado são momentos significativos para meu desenvolvimento profissional [...]. (Sujeito CC4).*

*Minhas lembranças de infância quando já agia como professora sem nem mesmo saber como fazê-lo. E os anos iniciais no Ensino Superior, que me fizeram identificar a diversidade dos grupos de alunos e aprender com meus próprios erros. (Sujeito SIN1).*

*Mesmo antes de me tornar professora, durante minha graduação fiz muitas monitorias que me instigaram a seguir o caminho da docência. (Sujeito CC5).*

Três categorias atingiram o percentual de 7% das respostas. Em uma delas os professores sublinharam que a satisfação é ter a dedicação dos alunos pelos estudos e a busca pelo conhecimento:

*Positivo: A atenção que os alunos mostram ao lidar com assuntos desconhecidos, e como isso faz eles refletirem sobre coisas que não haviam pensado. As defesas de TCCs e Relatórios de Estágios, a publicação dos trabalhos dos alunos e é claro a satisfação das famílias durante a Colação de Grau [...]. (Sujeito ADM2).*

*São marcantes para mim os momentos em que o aluno me traz as suas descobertas - quando descobre autores que não conheço, textos que não vi e me trazem com alegria novas descobertas [...]. (Sujeito PS11).*

A relação professor-aluno também foi apresentada como ponto positivo para 7% das respostas, sendo destacado que essa boa relação aproxima discente e docente, transmitindo, assim, confiança e contribuindo para o ensino-aprendizagem:

*[...] O ponto positivo foi ter compreendido como a boa relação com os alunos contribui para o ensino. (Sujeito DIR2).*

*Os momentos em que os discentes se aproximavam de mim para contar problemas pessoais, porque confiavam em mim e nas minhas experiências, mesmo que eu as ache ainda muito poucas. (Sujeito DIR10).*

A contribuição pessoal e profissional junto à sociedade com projetos desenvolvidos é a satisfação para outros 7% das respostas dadas pelos docentes, que mencionaram que se sentem realizados vendo seus projetos sendo desenvolvidos e contribuindo para melhorar a vida dos cidadãos, como constatado na transcrição abaixo:

*A criação do curso de direito do Câmpus do Pantanal. Porque fui autor do projeto. (Sujeito DIR5).*

*No momento em que vi a minha pesquisa sendo aplicada para melhorar a vida dos cidadãos. (Sujeito SIN6).*

Outras quatro categorias expressaram o percentual de 4%, que corresponde a apenas uma resposta cada. Uma delas citou como significativo, na sua carreira profissional, quando contribuiu e direcionou os formandos a encontrar sua carreira como profissionais: “[...] *positivo - a capacidade de ser mentora mesmo após o acadêmico deixar a IES.*” (Sujeito ADM3).

Um dos docentes cita que contribuiu na escolha profissional de uma aluna, a qual optou pela docência e isso se tornou um momento marcante na sua vida profissional: “*Em ter inspirado uma aluna à docência [...]*” (Sujeito ADM5).

Outro profissional revela que a experiência na docência proporcionou momentos marcantes na sua vida profissional, aos quais sem fazer planejamento produziu ótimas aulas: “*Quando a prática e a experiência me possibilitaram desenvolver aulas bem sucedidas com base mais no improvisado do que no preparo*”. (Sujeito DIR3).

Mais um professor indica como momento marcante, quando ao propor uma atividade em sala de aula conseguiu alcançar seu objetivo e foi muito interessante:

*Com relação a um momento marcante de forma positiva foi a interação dos alunos numa atividade que denominei de "Gincana Tributária", em que eles se dividiam em grupos e respondiam questões de revisão para a prova. Foi uma atividade interessante e que, ao mesmo tempo em que relembravam os conteúdos estudados, divertiam-se com a competição [...].* (Sujeito DIR7).

No segundo grupo, como mencionada a divisão anteriormente, estão as respostas dos docentes que descreveram os momentos negativos, impactantes/marcantes e/ou significativos na carreira. Nesse grupo temos 11 docentes respondentes. Dois deles relataram a mesma queixa, citando o desinteresse e a negligência dos alunos, aspectos que geram impactos negativos no dia a dia da aula, mas não responderam como momento marcante:

*[...] alguns alunos. Negativo: o desinteresse de outros, negligência com os estudos.* (Sujeito CC1).

*Aprofundar o conteúdo ou disponibilizar inúmeras literaturas para serem estudadas e a não aceitação dos acadêmicos.* (Sujeito CC7).

Os outros, nove docentes, apresentaram momentos que impactaram de forma negativa, como: inter-relacionamento com os colegas de trabalho, “*Negativo – relação com os pares [...].*” (Sujeito ADM3); o desinteresse por parte dos docentes: “*O ponto negativo é ver como uma boa parte da classe docente do ensino superior não se importa em se dedicar à profissão, justificando tal conduta com as questões salariais e de estrutura [...]*”. (Sujeito DIR2).

O desrespeito e a falta de ética dos alunos ligadas ao relacionamento com os docentes também é algo que impacta de forma negativa, como descreve um professor: “*Como disse, a*

*falta do respeito aos princípios éticos e os usos e costumes que regulam uma sociedade organizada*". (Sujeito CC6); outro ponto apresentado foi o não reconhecimento profissional: "[...] *O negativo. Presenciar colegas com 20 anos de profissão serem despedidos e serem trocados por professores novos apenas com especialização*". (Sujeito DIR6).

O cansaço mental, da mesma forma, foi realçado como algo que impacta negativamente na vida profissional (Sujeito ADM2); enquanto outro docente destaca a falta de segurança: "[...] *descobri que o aluno foi assaltado no trajeto entre a universidade*". (Sujeito CC2).

Para um outro docente, o momento marcante negativo foi receber uma crítica de uma discente logo no seu primeiro semestre como docente. Essa discente não apresentava interesse pela busca do conhecimento, mas sim garantir frequência na aula:

*De maneira negativa, foi um episódio no meu primeiro semestre lecionando em que uma das alunas, ao final da aula, reportou sua indignação por naquele dia eu não ter realizado a chamada, pois, segundo ela, se fosse informada não teria comparecido, já que a aula foi muito "chata", na sua opinião. Esta situação me fez repensar, por exemplo, como aquele conteúdo poderia ter sido repassado de forma diferente. Claro que a forma como a discente fez a crítica foi muito ruim, mas importante ao mesmo tempo.* (Sujeito DIR7).

Em outra ocasião, com professor diverso, a *internet* é apontada de modo negativo na sua experiência profissional quando os alunos usam excessivamente, causando interferência nas aulas: "*A entrada do EAD, pois colocou em xeque a ideia de que o aluno presencial presta mais atenção à aula do que o aluno virtual. A utilização massiva da internet como fonte de informação, porque mudou a função do professor, que deixou de ser o provedor dos conteúdos para ser um mediador*". (Sujeito SIN5).

O terceiro, e último, grupo de respostas dessa questão foi organizado com informações oferecidas que não se adequavam à pergunta, estava em branco ou indicava nada a declarar, num total de três respostas.

Na análise da questão que inquiria se, atualmente, no exercício da docência, o que mais gosta de realizar e o porquê. O tratamento das respostas foi realizado de forma não excludentes e organizadas em cinco categorias, além de uma questão ter sido deixada em branco.

A categoria com maior número de respostas, 44% do total, é a das afirmativas da relação professor-aluno em sala de aula, já que o contato com os alunos traz realização profissional, bem como é o que mais gostam de fazer no exercício da docência:

*Do ambiente em sala de aula. É um momento único de troca com os alunos.* (Sujeito ADM1).



*O contato com os alunos, acabamos ensinando e também aprendendo. (Sujeito DIR1).*

*Dar aula, o contato diário com os alunos é revigorante. (Sujeito DIR5).*

*Contato com os discentes, porque nos renova todos os dias. (Sujeito DIR10).*

*Gosto da sala de aula, gosto de discutir com os alunos, acho muito interessante observar quando eles se apropriam de concepções novas como lutam agarrando-se a verdades prontas quanto se espantam e quanto se alegram quando conseguem superar limites e adquirir novos conhecimentos, descobrir novos autores, etc. (Sujeito PSII).*

É importante salientar que a relação professor-aluno se entende ao ambiente da sala de aula, à prática cotidiana, o que contribui para a construção da identidade docente, ou seja, é um processo de inter-relação do docente com o discente na troca de diálogos, o que faz lembrar a citação de Tardif (2004, p. 49):

*O docente raramente atua sozinho, ele se encontra em interação com outras pessoas a começar pelos alunos [...] num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem um caráter de urgência.*

Com 31% das respostas, foi destacado pelos docentes que o que mais gostam de fazer é serem facilitadores e/ou mentores dos alunos, visto que se sentem gratificados ao verem as conquistas dos acadêmicos, suas evoluções dentro da universidade e, ainda, fora dela, usando os conhecimentos que foram aprendidos em sala de aula:

*Exercer o papel de facilitadora e mentora junto aos acadêmicos. Acredito ser o papel relacionado ao meu propósito profissional. (Sujeito ADM3).*

*Lidar com pessoas e perceber que está sendo útil em sua formação como profissional e cidadão. (Sujeito ADM5).*

*Obviamente é o retorno obtido, ou seja, o sucesso dos acadêmicos na profissão que ajudei e estimulei no decorrer do curso. Também, do inter-relacionamento proporcionado a cada ano de ensino e prática. (Sujeito CC6).*

*Satisfação pessoal ao contribuir para uma formação para além da técnica. (Sujeito DIR2).*

*Gosto de conhecer pessoas novas e participar de sua evolução. (Sujeito SIN3).*

*O que mais gosto é vendo o aluno, mesmo fora da aula, aplicando o conhecimento que foi dado. (Sujeito SIN6).*

A pesquisa, produção de artigos, projetos e publicações foram apontados em 19% das respostas como sendo o que os docentes mais gostam de realizar, pois despertam o interesse e aprendizado dos acadêmicos, além de representar notória contribuição para a sociedade. Nas palavras dos docentes:

*[...] Produzir pesquisas. (Sujeito ADM2).*

*Gosto de apresentar trabalho científico de revistas relevantes, porque mostra aos alunos como a teoria aprendida pode ser aplicada em benefício das sociedades e das pessoas. (Sujeito CC2).*

*Produção de artigos e projetos, publicação em revistas. (Sujeito CC7).*

*Gosto muito da pesquisa. Estudar, ler, escrever, descobrir coisas novas e compartilhar com os alunos. (Sujeito DIR6).*

*Pesquisa e extensão, permitem que os alunos explorem o conteúdo aprendido e expandam seu conhecimento além do que é mostrado na sala de aula. Desperta interesse e aprendizado do trabalho colaborativo. (Sujeito SIN4).*

A preocupação e consciência por parte do docente são marcas do perfil profissional, o compromisso para além da sala de aula, considerar importante sua contribuição não só aos alunos, mas também para a sociedade em geral. Ratificando essa perspectiva, Dubar (1997, p. 237) afirma que na “[...] construção das identidades é, portanto, inseparável da existência de espaços de emprego-formação e dos tipos de relações profissionais que estruturam as diversas formas específicas de mercados de trabalhos”.

A maioria dos docentes pesquisados se realizam profissionalmente durante esse contato em sala de aula, na relação interpessoal de professor e alunos. Nas palavras dos docentes é percebido que a prática docente é, de fato, um processo permanente de aprendizagem. Sobre essa questão Pérez Gómez (2001, p. 180) sustenta que a prática está além da aprendizagem para o docente, pois:

*[...] experimentação, comunicação e reflexão compartilhada não apenas permite enfrentar as incertezas de nossa época com menor ansiedade como facilita a elaboração de projetos e iniciativas que provocam a satisfação de estudantes e docentes ao gozar da aventura do conhecimento, ao desfrutar da beleza da cultura e ao comprovar as possibilidades de autodesenvolvimento criador.*

Na análise das respostas, quando questionado aos docentes sobre qual é o grau de importância do exercício da docência na vida deles e o porquê, foi realizada de forma não excludente, organizadas em oito categorias.

A resposta mais frequente, com 38% do total, diz respeito à docência como sendo de grande importância na vida pessoal dos professores, uma vez que através do exercício da docência eles se sentem, de modo irrestrito, realizados profissionalmente. Alguns deles acrescentaram, ainda, que ser docente estava no planejamento de vida profissional, como se vê em algumas respostas abaixo descritas pelos professores:

*Total. Porque é uma realização pessoal, me preparei por 9 anos para iniciar esse trabalho. (Sujeito ADM2).*

*Ao escolher a docência foi uma proposta profissional ligada ao projeto de Vida. Diante do exposto o grau é elevado. (Sujeito ADM3).*

*É minha grande realização profissional. Não encaro como trabalho. (Sujeito ADM5).*

*É a atividade profissional mais prazerosa que exerço. (Sujeito DIR1).*

*Grande importância, por trazer satisfação pessoal e profissional. (Sujeito DIR2).*

*Alto, pois me realizo repassando conhecimento e experiência. (Sujeito SIN5).*

Mais duas categorias tiveram percentual de 22% das respostas. Na primeira, a docência é indicada com grau muito elevado de importância na vida pessoal e profissional, com destaque para as relações humanas, como pode ser comprovado a seguir:

*Considero muito relevante, pois compreendo melhor o comportamento humano. (Sujeito ADM6).*

*É o mais importante por causa do compromisso com a instituição e os alunos. (Sujeito CC1).*

*Totalmente importantíssimo, pois é minha vivência profissional diária. (Sujeito CC7).*

A segunda categoria, também com 22% das respostas, como mencionado anteriormente, reafirma a extrema importância na vida pessoal e destaca a atividade profissional central, docente com exclusividade:

*É minha atividade profissional dentro da minha qualificação. (Sujeito CC4).*

*100%, virar professora me deu mais qualidade de vida, pois no mundo das finanças, o contador é enxergado por conta das suas atribuições e ficar só como professora me deu mais tranquilidade. (Sujeito CC5).*

*Total. Comecei a docência como atividade paralela e atualmente, aliás, desde 2015 é minha única atividade. [...] docência é a atividade central na minha vida profissional. (Sujeito PSI1).*

*A importância é total. A maior parte da minha atividade semanal é voltada para isso. Quando não estou em sala de aula penso nos problemas e questões que aparecem lá. (Sujeito PSI8).*

As respostas evidenciam que na vida estão intrinsecamente relacionados os aspectos pessoal e profissional. Temos a certeza de que a identidade profissional é inseparável do pessoal e é esta imbricada relação que nos faz iguais e diferentes uns dos outros. Nessa acepção, Dubar (2002, p. 68) afirma que “[a]s formas identitárias são inseparáveis de relações sociais que são também formas de alteridade. Não tem identidade sem alteridade e sem relações entre mim e o outro”.

De forma complementar, Tardif (2004, p. 108) ressalta que “[...] uma socialização na profissão e uma vivência profissional através da qual a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada [...] permite que o indivíduo se considere e viva como um professor”.

Já em outra categoria com 6% das respostas, os docentes destacaram que é a principal fonte de renda, da mesma maneira que é a carreira profissional responsável pelo sustento, independência financeira e conquistas pessoais:

*[...] minha principal fonte de renda para sobreviver. (Sujeito SIN4).*

*[...] independência financeira que me permitiu ter uma família. (Sujeito DIR6).*

As quatro categorias restantes apresentaram 3% das respostas cada uma, correspondente a uma resposta apenas. Na primeira destas categorias, o professor afirma que a docência tem 50% de importância na sua vida, como segue: “50% é minha vida no trabalho e 50% minha vida pessoal. Não vejo como saudável ser diferente disso. Muitas vezes passamos muitas horas no trabalho, quando necessário, mas procuro evitar o excesso”. (Sujeito ADM1).

Na segunda categoria o docente explicou que a docência representa uma parte, mas que o principal sempre será a pesquisa: “Acredito que vai chegar a ter um grau de importância, mas não chegará a ser o substancial, pois o meu aporte principal sempre será a pesquisa”. (Sujeito SIN6).

A terceira categoria afirma que o grau de importância na vida está relacionado ao fator de contribuir para o próximo, direcionando as pessoas a iniciar uma carreira profissional: “Ajudar pessoas a iniciar uma carreira”. (Sujeito SIN3). A quarta categoria diz respeito à pergunta deixada sem resposta.

Acerca de outra questão sobre como os professores procuram referências/materiais para organizar (“inspirar”) sua prática pedagógica, as respostas obtidas foram tratadas de forma não excludente e organizadas em nove categorias.

A categoria com mais respostas (27% do total) foi a que os docentes declararam que recorrem a pesquisas e artigos científicos acessando a *internet*:

*Para preparação da aula, busco em artigos científicos atualizados de fontes de qualidade - no Brasil, sempre em revistas classificadas como B1, A2 ou A1 [...].* (Sujeito ADM2).

*[...] periódicos internacionais e nacionais da área.* (Sujeito ADM3).

*[...] gosto muito de assistir tele aulas, as vezes pelo curto tempo as informações são mais precisas e mais fáceis de serem entendidas.* (Sujeito CC5).

*[...] artigos científicos; eventos científicos.* (Sujeito DIR7).

*[...] sites que possuam entendimentos atualizados sobre determinado assunto.* (Sujeito DIR1).

*Internet, principalmente em materiais de referência disponibilizados e utilizados por outros professores de universidades federais.* (Sujeito SIN5).

Com 22%, está a categoria das respostas que apontaram os livros como subsídio para material de apoio e referência básica para o preparo das aulas:

*[...] livros novos.* (Sujeito ADM1).

*[...] em livros de autores que são cientistas da área. Como materiais complementares e de fixação: palestras, livros ou textos de ficção, notícias, documentários, [...].* (Sujeito ADM2).

*Livros da biblioteca para seguir o conteúdo programático; legislação aplicada as ciências contábeis; comitês de pronunciamentos contábeis e materiais dispostos na internet.* (Sujeito CC1).

*Tenho minha formação e meus valores, acredito no trabalho e passo isso como regra, procuro ainda me pautar em bibliografia atualizada e nas quais confio. Não tenho um mentor, tenho um método de exigir dedicação e empenho, pois para mim isso sempre gerou resultados relevantes.* (Sujeito CC4).

*Livros, histórias dos autores e meus professores. Ex.: B. F. Skinner, K. P. Popper, C. Darwin. Olga Kditsue; Kube; Silvio Botomé e Adaria Stela de A. Gil.* (Sujeito PSI3).

*Apostilas, livros, canais especializados, além de estar cursando uma pós-graduação em Docência no Ensino Superior.* (Sujeito SIN7).

Rede de contatos, colegas de profissão e docentes mais experientes foram citados em 20% das respostas. Os sujeitos mencionaram que através de conversas trocam ideias com seus colegas de trabalho e professores com mais experiências, assim como outros que relatam suas práticas positivas vivenciadas, a fim de contribuir com seus colegas de profissão:

*Rede de contatos - pesquisadores, professores, empresários [...].* (Sujeito ADM3).

*Colegas mais experientes [...].* (Sujeito ADM5).

*Também, sempre foram os meus colegas reais experientes [...].* (Sujeito CC6).

*[...] troca de ideias com outros professores.* (Sujeito CC7).

*Sempre converso com colegas de profissão sobre as práticas que testamos [...].* (Sujeito DIR6).

*Em todos os lugares, professores, colegas, grupos que participo, [...].* (Sujeito PSII).

*Conversa com amigos professores, que relatam suas práticas positivas e que citam exemplos de frustração com alunos e/ou com determinadas turmas.* (Sujeito SIN1).

*Procuro professores com muito tempo de vida de docência.* (Sujeito SIN6).

Com isso é possível perceber que a docência é uma eterna aprendizagem, inclusive as trocas de experiências e saberes com colegas de trabalho e da profissão, porque professores mais experientes contribuem com o propósito de melhorar a prática docente dos colegas. Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 28) declara que “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaço de formação mútua [...], os professores têm de se assumir como produtores de sua profissão”.

Somente o embasamento teórico que se constrói, muitas vezes sozinho, não é suficiente para a prática docente, acentuando, assim, a importância das trocas cotidianas com os pares da profissão. Especificamente sobre o professor do Ensino Superior, Benedito (1995, p. 131) já alertava que: “[o] professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos outros”.

Em outra categoria apresentada pelos professores, com 14% das respostas, foi destacada a participação em congressos de pesquisa, seminários e cursos de formação em geral:

*[...] Congressos Internacionais e Nacionais específico da área de atuação. Conselho Regional de Administração, Associação de Estudos na área, periódicos internacionais e nacionais da área.* (Sujeito ADM3).

*Livros, artigos científicos, jornal, seminários/congressos de pesquisa.* (Sujeito ADM6).

*Cursos oferecidos pela universidade [...].* (Sujeito CC7).

*[...] faço cursos.* (Sujeito SIN3).

*[...] canais especializados, além de estar cursando uma pós graduação em Docência no Ensino Superior.* (Sujeito SIN7).

Nessa perspectiva, é primazia se manter atualizado, uma vez que o professor lida com o conhecimento, sendo necessário estar em constante busca pelos novos saberes produzidos, conhecendo e refletindo sobre as “novidades” cada vez mais presentes na realidade dos professores.

Conforme já citado anteriormente é importante considerar a asserção de Nóvoa (1995, p. 25), de que “[a] formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas, sim, através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”, e, também, profissional.

Foi apontado em 9% das respostas que professores mais experientes e seus posicionamentos como profissionais são fontes de inspirações para preparação e organização das aulas:

*Antigos professores, congressos e livros novos.* (Sujeito ADM1).

*Em antigos professores e livro relacionados ao assunto.* (Sujeito CC2).

*Materiais de formação, antigos professores.* (Sujeito CC8).

*Livros, histórias dos autores e meus professores.* (Sujeito PSI3).

*Sempre carrego comigo o exemplo de meus professores, estudo em livros, sites, converso com outros colegas, faço cursos.* (Sujeito SIN3).

Outras duas categorias tiveram 3% das respostas, equivalendo a dois docentes cada uma. A primeira obteve como resposta o uso de documentários, filmes, jornais e vídeos para preparar e organizar as aulas:

*[...] Como materiais complementares e de fixação: palestras, livros ou textos de ficção, notícias, documentários, filmes e visitas técnicas. Para atuação docente, desenvolvo meu próprio método baseado em cursos de metodologia que realizei e em artigos científicos da área de metodologia de ensino. Penso que todos os profissionais de qualquer área devem consultar as pesquisas recentes e relatos críticos de práticas para realizar suas atividades.* (Sujeito ADM2).

*Livros, artigos científicos, jornal, seminários/congressos de pesquisa.* (Sujeito ADM6).

Em contrapartida, na outra categoria, com os mesmos 3%, os docentes mencionaram suas experiências práticas na profissão e na docência como sendo a fonte buscada para preparação das aulas:

*Experiências desenvolvidas em outras instituições de ensino; [...].* (Sujeito DIR7).

*Intuição mesmo, de acordo com o passo dos alunos.* (Sujeito SIN2).

Temos ainda outras duas categorias com 1% das respostas e que perfazem o quantitativo de um docente; a primeira tem como resposta a inclusão e utilização de meios complementares às aulas, visitas técnicas: “[...] *Como materiais complementares e de fixação: palestras, livros ou textos de ficção, notícias, documentários, filmes e visitas técnicas. [...].*” (Sujeito ADM2). E a outra que cita também o uso do material de formação inicial: “*Materiais de formação, antigos professores*”. (Sujeito CC8).

Percebemos que os professores ao explicitarem que suas experiências contribuem para o exercício cotidiano da docência ratificam a afirmação de Tardif (2002, p. 39) de que, “[...] saberes brotam da experiência e são por ela validados”.

Tardif (2005, pp. 38-39) complementa que “[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”. Entre tentativas e acertos “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser.”

Por último, foi solicitado aos docentes que refletissem sobre sua trajetória profissional e que a partir dela dessem um conselho para alguém que fosse bacharel e estivesse ingressando na docência no Ensino Superior. O tratamento das respostas foi realizado de forma não excludente e chegamos às categorias apresentadas a seguir.

A categoria com maior quantitativo em percentual, de 30%, foi indicação dos professores que afirmaram sobre a importância de se qualificar profissionalmente, formação contínua e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas:

*Sempre passe aos alunos os fundamentos técnicos (clássicos) e os atualizados da área que atua. Busque se atualizar nas práticas pedagógicas para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente possível.* (Sujeito ADM2).

*Buscar capacitações na área da docência com prática de ensino e avaliação.* (Sujeito ADM6).



*Fazer o que eu não fiz. Fazer um bom mestrado e, se possível, o doutorado, acrescido da busca do conhecimento amplo. (Sujeito CC6).*

*Que faça algum curso/palestra, ou troca de ideias com pedagogos sobre didática. Que procure entender que a didática vai muito além do que um profissional técnico. (Sujeito CC7).*

*Antes de tudo, aprenda sobre como ensinar. A forma de transmitir o que se sabe é importante e pode ser uma barreira no aprendizado dos alunos. (Sujeito SIN4).*

*É uma carreira em que o processo de aprender é diário, deve estar alinhado ao seu propósito enquanto ser humano, profissional. (Sujeito ADM3).*

*A docência é uma atividade gratificante, possibilita erros e acertos e aprendizagem constante, creio que o principal antes de ensinar seria querer aprender sempre, pois, a atividade do magistério exige este comportamento no mínimo. (Sujeito CC4).*

*Ensinar é um eterno aprender. Nunca pare de estudar, sempre há algo novo para aprender. (Sujeito CC8).*

Na categoria seguinte, com 12% das respostas, os docentes sinalizam sobre a importância de gostar do que se faz como profissional. Por essa razão frisam a necessidade de refletir sobre suas escolhas, pois ser profissional da Educação deve ser um ideal de vida e não “um peso”:

*Goste do que faz caso contrário procure o que gosta de fazer senão vai adoecer. (Sujeito CC1).*

*Para ser um bom professor você precisa gostar da sua profissão e querer repassar esse mesmo gosto aos seus acadêmicos. (Sujeito CC5).*

*[...] Acho que eu aconselharia a acompanhar um professor, verificar se realmente é isso que a pessoa quer fazer, porque irá tomar grande parte da sua vida. Se é isso que quer mesmo, então daria conselhos sobre como estudar da melhor maneira, como se preparar. Mas o principal conselho é o que falei acima: tem que gostar de pessoas, senão nada vale. (Sujeito DIR6).*

*Tenha bem e claro se realmente quer que seja esse o seu caminho, pois a profissão tem muitas outras caras, e a que escolher, precisa ser bem feita. (Sujeito SIN6).*

Outras duas categorias tiveram o mesmo percentual de 7%. Em uma delas os docentes salientaram a importância de ter empatia para com o aluno, a fim de contribuir na motivação e desenvolvimento acadêmico:

*[...] devemos tratar os outros como gostaríamos de ser tratados. (Sujeito ADM1).*

*Que tivesse bom senso no momento de escolher os critérios de avaliação do conhecimento. (Sujeito CC2).*

*Olhar para o aluno da mesma forma que este gostaria de ter sido visto pelo aluno. (Sujeito SIN2).*

Já na outra categoria com os mesmos 7%, os docentes sugerem ser um professor dedicado e perseverante:

*Seja dedicado [...]. (Sujeito DIR2).*

*Dedicação, [...]. (Sujeito DIR5).*

*Tenha paciência e perseverança. [...]. (Sujeito DIR10).*

Quatro categorias alcançaram o percentual de 5%, perfazendo o quantitativo de duas respostas. Na primeira destas foi indicada a observação da ética pessoal e profissional:

*[...] seja justo e sincero com os discentes e tenha uma conduta ética em sua vida pessoal. (Sujeito DIR2).*

*Leve a vida a sério; divirta-se também e mantenha contato com alguma sociedade científica da sua área. (Sujeito PSI3).*

Na segunda categoria, com os mesmos 5%, é proposto que o novo docente tenha entusiasmo, com a finalidade de cativar e inspirar os estudantes:

*[...] entusiasmo, competência e muito estudo. (Sujeito DIR5).*

*Que seja mais aberto a percepção do que acontece com cada aluno, tentando cativar a turma para inspirá-la e motivá-la. Pois para o ensino existe uma linha muito tênue entre atingir seu objetivo e frustrar completamente os sonhos de um aluno [...]. (Sujeito SIN1).*

Em se tratando da terceira categoria, com os mesmos percentuais de 5%, os professores prescrevem a intuição para contribuir no exercício da docência, pois o profissional do ensino deve ter a percepção da situação e da necessidade de cada aluno, visando atingir seus objetivos como docente:

*Que seja mais aberto a percepção do que acontece com cada aluno, tentando cativar a turma para inspirá-la e motivá-la. Pois para o ensino existe uma linha muito tênue entre atingir seu objetivo e frustrar completamente os sonhos de um aluno. Siga seus instintos [...]. (Sujeito SIN1).*

*Olhar os estudantes como pessoas que precisam mais que os conhecimentos técnicos, que possuem dificuldades, que tem problemas [...]. (Sujeito SIN3).*

Na quarta categoria, com os mesmos 5%, os professores preconizam a flexibilidade nas aulas com os alunos, isto é, que sejam menos burocráticos em relação ao plano de aula e permitam um desenvolvimento pleno sem focar totalmente em regras e métodos:

*[...] seja menos burocrático com relação ao plano de aula, pois tudo pode ser reorganizado e reconstruído, e ainda (no mínimo) atingir o mesmo resultado. (Sujeito SIN1).*

*Olhar os estudantes como pessoas que precisam mais que os conhecimentos técnicos, que possuem dificuldades, que tem problemas e que, às vezes, com um pouco de flexibilidade de nossa parte, permitimos seu pleno desenvolvimento. (Sujeito SIN3).*

Outras nove respostas – que não se enquadraram nas categorias anteriores – são compartilhadas a seguir:

*[...] Humildade com palavras e ações. A vida acadêmica é uma escolha pessoal que não faz do professor melhor ou pior do que outro profissional. [...]. (Sujeito ADM1).*

*[...] tenha uma boa relação com os alunos, seja justo e sincero com os discentes e tenha uma conduta ética em sua vida pessoal. (Sujeito DIR2).*

*[...] cuidado com as linguagens, não usar palavras de calões e sempre adotar um ensino engajado, voltado a questionar a realidade social e possibilite a sua modificação. (Sujeito DIR3).*

*Desconstrua todo o padrão de que o professor é o detentor do saber e busque aproximar os conteúdos da realidade social dos discentes. (Sujeito DIR7).*

*Faça semanalmente sessões de psicanálise. (Sujeito PSI8).*

*[...] Que treine sua oratória. (Sujeito SIN5).*

*Focar em algo que goste e se identifique a pesquisar, falar sobre e ensinar.” (Sujeito ADM5).*

*Sempre passe aos alunos os fundamentos técnicos (clássicos) e os atualizados da área que atua. [...]. (Sujeito ADM2).*

*[...] busque aproximar os conteúdos da realidade social dos discentes. (Sujeito DIR7).*

Diante dos conselhos sugeridos pelos docentes ao responderem à questão vinte, percebemos a complexidade de ser professor, das múltiplas tarefas e identidades que ele deve obter e manter. Além dos conhecimentos técnicos e saber transmitir o conteúdo – habilidades pedagógicas –, há menções das habilidades de refletir, discernir, compreender e identificar seu modelo de ensino para alunos específicos. Isso implica no dever de possibilitar um ensino-

aprendizagem adequado e efetivo ao estudante, o que exige tarefa desafiante e contínua para os docentes.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo deste trabalho, que se configurou em “[...] compreender o processo de construção da identidade docente dos professores bacharéis que atuam em cursos de graduação – bacharelado da UFMS – Câmpus do Pantanal”, que surgiu quando iniciei no exercício da docência no Ensino Superior, momentos nos quais vivenciei na docência a realidade de ser um professor. As dificuldades nos planejamentos, conhecer e saber escolher as metodologias a aplicar e a execução das aulas geraram um choque de realidade ao perceber e sentir que a formação acadêmica não me fez tornar uma professora com os conhecimentos necessários para ser uma docente. Entendi que para ser professora, em qualquer nível, inclusive no Ensino Superior, é necessária uma formação específica e saberes pedagógicos, os quais não são incluídos nos cursos de bacharelado e não foram construídos na minha graduação.

A partir desses momentos, que vivenciava esse início da docência, revelaram-se vários questionamentos, dentre eles: Como ser professora bacharela no Ensino Superior sem nenhuma formação docente? Qual didática é mais eficiente e eficaz? Qual metodologia de ensino é adequada no Ensino Superior? Quais os caminhos que os professores seguem para se tornarem docentes? Como se torna e aprende ser professor universitário? O que motiva os profissionais das áreas de bacharelado na escolha da profissão no Ensino Superior e o quê os fazem permanecer?

A fim de conhecer como os docentes, com formação bacharel, constroem sua identidade profissional como professores do Ensino Superior, foram elencados como objetivos específicos: verificar o perfil profissional, identificar a percepção dos professores sobre o processo de fazer-se docente, e discutir possibilidades formativas para professores não oriundos da licenciatura e que não tiveram nenhuma experiência e formação para atuar no Ensino Superior.

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, “verificar o perfil profissional dos docentes bacharéis do Câmpus do Pantanal”, em síntese, posso afirmar que é um grupo de professores relativamente jovens, com uma boa formação, ainda que não seja especificamente para a área da docência; por outro lado, é perceptível uma preocupação com o preparo para a docência.

Já sobre o segundo objetivo específico, “identificar a percepção desses professores sobre o processo de fazer-se docente”, os dados levantados no estudo mostram que a maioria dos professores têm prazer no exercício da docência e sentem-se realizados como

profissionais do ensino, principalmente quando reconhecidos pelos alunos e pela sociedade, em razão dos trabalhos desenvolvidos na prática docente. São cômicos de que o ensino é fundamental para melhorar e transformar a sociedade e o mundo, bem como sabem que têm papel importante nesse processo formativo de pessoas e de profissionais.

Grande parte dos docentes têm clareza das dificuldades e desafios que permeiam o exercício da docência por falta da formação pedagógica, pois no exercício de sua profissão e na graduação não trabalharam as habilidades pedagógicas, evidenciando que somente saber algo de determinado conteúdo não garante a competência para saber ensinar; que tal competência também se conquista no exercício da função, com o tempo em que nela se labuta.

Notei que os professores – também do Ensino Superior – constroem-se por meio da experiência, na vivência de situações concretas, nas tomadas de decisões que permitem reelaborar, nas práticas cotidianas e métodos que possam ser positivos para o alcance dos objetivos da profissão, entre erros e acertos.

Foi possível perceber que os docentes, mesmo sem formação pedagógica inicial, com o passar do tempo, vão se organizando e estruturando-se como professores, adaptando-se e construindo caminhos para sentirem segurança naquilo que estão praticando. A esse respeito, Tardif (2004, p. 108), diz que “[...] uma socialização na profissão e uma vivência profissional vão sendo pouco a pouco construída e experimentada [...] permite que o indivíduo se considere e viva como um professor”.

Nesse sentido, a percepção da maioria dos docentes participantes da pesquisa é pela necessidade da formação pedagógica como ferramenta para contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo não possuindo formação pedagógica inicial, buscaram (e buscam) construir os saberes específicos na troca de experiências com os colegas que estão há mais tempo na profissão, bem como buscas constantes em livros, *internet*, artigos, congressos para se atualizarem, tanto em relação a métodos para prática de aula quanto a conteúdos específicos das disciplinas.

É nesse contexto que entendo que a identidade – profissional e pessoal – é um processo de construção contínua, em que são erigidos significados durante toda a vida, pautados no âmbito social, cultural e pessoal. Na realidade, a identidade não é única, mas o sujeito constitui-se de várias identidades, as quais cada uma delas é estabelecida por fontes de significados para seu próprio autor. De forma complementar, Pimenta (1999, p. 18) argumenta que “[a] identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser

adquirido. Mas é um processo em construção do sujeito historicamente situado”. Dubar (2002, p. 227) também defende esse mesmo posicionamento e afirma que:

[...] a identidade pessoal do sujeito que aprende não se dá tal qual era em seu nascimento. Se constrói durante toda sua vida. Porém, não se reduz a uma interiorização passiva e mecânica das identidades herdadas, do conjunto das características relacionadas com a infância [...] nem dos papéis estatutários predefinidos. Ao contrário, se conquista, muitas vezes, contra ela, a partir dos distanciamentos e rupturas que não excluem as continuidades nem as heranças.

Buscando responder ao terceiro objetivo específico, “discutir possibilidades formativas mais assertivas para professores bacharéis, não oriundos da licenciatura e que não tiveram nenhuma experiência e formação para atuar como docente e, principalmente, do Ensino Superior”, deparei que há ausência de políticas públicas para a formação de desenvolvimento e profissionalização docente inicial e continuada, articulando “[...] entre a formação continuada e os diversos instrumentos de ação dentre os quais, o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) como estratégia para assegurar o cumprimento das políticas e ações da instituição” (PAVÃO; CASTRO, 2016, p. 15) façam-se, ainda, motivadoras aos docentes. O interesse e comprometimento em ambas as partes assegura o sucesso da construção e formação pedagógica, conforme destaca Almeida (2012, p. 29):

[...] a formação docente do ensino superior e o sucesso do seu desenvolvimento profissional resultam da combinação de seu interesse e engajamento pessoal com a responsabilidade institucional de assegurar e valorizar possibilidades formativas por meio de ações políticas e de gestão.

Veiga (2006, p. 93) descreve que a formação e o desenvolvimento profissional devem ocorrer de forma contínua, considerando que “[...] as instituições de ensino superior, além de manterem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, também, incluam e ofereçam programas de formação continuada a seus docentes a fim de garantirem a síntese entre a titulação e o bom desempenho”.

A formação e o desenvolvimento profissional do docente devem ser direcionados para aqueles que possuem formação bacharel e que desejam atuar como docentes no Ensino Superior. Na prática da profissão esses professores deverão desenvolver saberes específicos em sala de aula que fortaleçam o ser e o sentir-se professor, sendo que essas habilidades são adquiridas através de formação específica para ser professor, visto que não é um conhecimento adquirido por cursar graduação, principalmente na formação bacharelado. Diante disso, preconizo que as universidades criem e desenvolvam políticas internas de

formação inicial e desenvolvimento continuado, direcionados, de modo específico, para os professores bacharéis.

Algumas universidades já apresentam uma política de formação, mas nem todas especificam, com a devida clareza, se é para o professor do bacharel ou não; o que pode causar certa irrelevância quanto aos assuntos tratados quando a formação é oferecida sem particularizar o público-alvo. Por outras palavras: enquanto para o bacharel o assunto tratado poderá ser de difícil compreensão, por não ter tido nenhuma formação anterior, para o licenciado poderá ser algo repetitivo.

Partindo do pressuposto de que o bacharel, em sua formação inicial, não visava ser professor, cabe à instituição disponibilizar para ele a formação e o desenvolvimento específico para ser docente, pois esse permutou a posição de ser bacharel na prática profissional de sua formação para transmitir conhecimentos a outras pessoas, sendo assim optando pela carreira docente. Outra exigência a ser considerada, além da formação continuada para a carreira docente, é o curso preparatório de treinamento específico para quando o professor está ingressando ou até mesmo para aquele que já compõe o quadro efetivo da universidade.

Conforme já mencionado anteriormente e corroborando com a proposta de formação específica para docência, Pimenta e Lima (2012, p. 15), ratificam que “[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas presentes nos contextos escolares e não escolares”.

Essas especificidades da profissão docente não são ensinadas na graduação, porém esperadas pelos discentes no desempenho de sua função de professor, haja vista que do profissional em questão é exigida a competência de saber ensinar. À competência para saber ensinar é inerente a habilidade de planejamento do conteúdo e melhor aplicabilidade do tema a ser desenvolvido; conhecer as várias formas de avaliar aplicando avaliação diagnóstica, formativa e somativa; e trabalhar a dimensão das relações com alunos, colegas e instituição.

Esses conhecimentos didático-pedagógicos são necessários para possibilitar as adaptações dos conteúdos que chegam aos aprendizes, com o propósito de que sejam compreendidos e apreendidos. Reintegro a citação já mencionada anteriormente de Gomes (2016, p. 175) que acentua sobre o que é esperado do professor, que ele “[...] conheça os conteúdos a serem ensinados, compreenda como foram construídos, como podem ser ensinados, como podem ser articulados a diferentes conteúdos e como podem contribuir para que os sujeitos educados se humanizem”, sintetizando, assim, as especificidades e habilidades



da profissão docente.

Assim, tenho em mente que a formação docente para o Ensino Superior é um processo complexo e em constante construção, bem como que os caminhos que firmam a identidade profissional de cada professor são coletivos, mas também que essa identidade é única e complexa, por estar em constante desenvolvimento. Por isso, é bastante oportuna a observação de Nóvoa (1995, p. 29): “[a] formação deve ser encarada como um processo permanente”, pois os saberes docentes são múltiplos e o processo de construção destes não se finda.

Nessa perspectiva, é crucial a necessidade de que em futuros estudos, ao se debruçarem o olhar a realidades peculiares, de grupos singulares de professores, visem atender demandas intrínsecas à realidade do profissional. Pois as reflexões aqui produzidas se firmam num contexto e com sujeitos específicos: professores do Câmpus do Pantanal, cujas aspirações e necessidades podem não ser exatamente as mesmas em outras cidades ou regiões, com profissionais que podem ou não ter o mesmo perfil. Localizo aqui a defesa de estudos e formações voltados e realizados em nível micro, na expectativa de que cumpram a finalidade de atender as especificidades de cada grupo de docentes.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. M. Desenvolvimento profissional e perfis de orientação pedagógica na docência no ensino superior. **Sisyphus Journal of Education**, Lisboa, v. 6, n. 3, p. 53-75, 2018.
- ALMEIDA, M. I. **Formação de Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70 - Brasil, 2011.
- BENEDITO, V. *et al.* **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.
- BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: Unesco, 2008. 44p. Ed.2004/WS/11.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. Trad. José Maria Valeije Bojart. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 18 de mar. 2018.
- CIAMPA, A. C. Identidade. In: CODO W.; LANE S. T. M. (org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 58-75
- CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CIAMPA, A.C. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- CUNHA, M. I. **Verbetes: formação inicial e formação continuada**. Enciclopédia de pedagogia universitária. Brasília: MEC/INEP, 2006. p. 354
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 18. ed. São Paulo: Papirus, 2006a.
- CUNHA, M. I. **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.
- CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M. I. (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

Diário Oficial da União. **Portaria Nº 429, de 2 de julho de 2020**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/indicadores/legislacao/2020/PORTARIA\\_N\\_429\\_02072020.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/legislacao/2020/PORTARIA_N_429_02072020.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2020.

Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/identidade/>>. Acesso em: 03 out. 2019.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução de May Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

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

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Práxis).

FREITAS, S. M. S.; RODRIGUES, S. A. Identidade profissional do professor do Ensino Superior (bacharel) em teses e dissertações. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO CPAN, IV, 2019. **Anais on line**. Corumbá-MS: UFMS-CPAN. p. 1-14, 2019. Disponível em: <[https://cecpan.ufms.br/files/2019/12/C\\_18\\_.pdf](https://cecpan.ufms.br/files/2019/12/C_18_.pdf)>. Acesso em: 04 jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Estudos sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. F. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2010.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. São Paulo: Alínea, 2003.

GOMES, A. A. A profissão docente em construção: expectativas e conflitos do “ser professor”. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 3, n. 5, p. 161-180, jan.-jun., 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/943/1089>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

GOMES, A. A; RODRIGUES, S. A; FAGUNDES, S. B; SOUZA, D. B. Profissão professor: expectativas de estudantes sobre o bom exercício da profissão docente. **Educere et Educare**. Cascavel, v. 9, p. 419-434, Jul/Dez. 2014. Disponível em: <[www.e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/9600/7791](http://www.e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/9600/7791)>. Acesso em: 03 set. 2020.

GOOGLE Maps. Disponível em: <<https://www.google.com/maps/@-18.9981124,-57.6923255,18048m/data=!3m1!1e3>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

GOUVEIA, T. M. V. **Repensando alguns conceitos** – sujeitos, representação social e identidade coletiva. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1993.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <<http://inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade>>. Acesso em: 12 out. de 2020.

LEVENFUS, R. S. **Psicodinâmica da escolha profissional**. 2. reimp. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

LIRA, D.; SPONCHIADO, D. A. M. A formação pedagógica do profissional docente do ensino superior: desafios e possibilidades. **Perspectiva**, Erechim, v. 36, n. 136, p. 7-15, dez. 2012.

LUCARELLI, E. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, M. I (org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, p.11-26,2007

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2012a.

MASETTO, M. T. Educação e futuro superior no Brasil. **Educación y Futuro**. Barcelona, n. 27, p. 201-215, 2012b.

MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MELLO, I. C. (org.) A formação docente para o ensino superior. In: PAVÃO, A. C.; CASTRO, C. R. **A formação continuada no Ensino Superior: desafios e perspectivas na implantação da formação continuada do docente nas Instituições Federais de Ensino Superior**. Mato Grosso: Sustentável, 2016. p. 14-27.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20.

MÜLLER, M. **Orientação vocacional**: contribuições clínicas e educacionais. Trad. Margot Fetzner. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 223-238, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Ibero americana de Educación**, Madrid, v. 3, n. 4, 2004. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2925/3849>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência: In. PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. Pedagogia universitária – valorizando o ensino e à docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**. São Paulo: CIED, 27(2), 2014. p. 7-31.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PROENÇA, M. G. S.; MELLO, L. S. Ser professor: identidade histórica que se constrói no desempenho de papéis. **Série Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande-MS, n. 28, p. 53-64, jul./dez. 2009.

RODRIGUES, S. A. **Viajando pela educação da primeiríssima infância**: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche. 2016. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

RODRIGUES, S. A. et al. Sobre o exercício da profissão docente: Motivações iniciais e as interferências da formação inicial. **Itinerarius Reflectionis**, v. 14, n. 1, ano 2018.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances**: estudos sobre educação, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional**: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002. 196 pp.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dezembro/2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr., 2000.

UFMS – Disponível em: <<https://www.ufms.br/universidade/localizacao/>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, M. T. (org.). **Docência universitária**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009. p.77-94.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na Educação Superior. Educação Superior em Debate: Docência na Educação Superior. In: **VI Simpósio promovido pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (INEP)** - Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. (org.). Brasília: INEP, 2006. p. 85-96.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

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

## APÊNDICE A

### Questionário

Caro(a) professor(a), este questionário é instrumento de uma pesquisa de Mestrado com o objetivo de compreender o processo de construção da identidade docente dos professores bacharéis que atuam em cursos de Graduação. A participação é voluntária e não é necessário colocar sua identificação. Sua participação respondendo as questões completamente é muito importante para que seja possível levantar dados mais detalhados e as reflexões posteriores serem mais ricas. Desde já agradeço a sua generosidade em colaborar.

- 1) Qual sua data de nascimento? \_\_\_\_\_
- 2) Qual sua naturalidade? \_\_\_\_\_
- 3) Qual foi sua primeira graduação e ano da formatura?  
\_\_\_\_\_
- 4) Após sua graduação, quais suas especializações, pós concluídas e ano de conclusão?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 5) Em que ano iniciou sua experiência na carreira de docente no ensino superior? \_\_\_\_\_
- 6) Quando iniciou sua carreira de docente no Ensino Superior, já havia tido experiência em outros níveis de ensino? Se sim, poderia descrever quais foram e a quantidade de anos.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 7) Sua formação é em bacharelado, então o que te motiva(ou) a escolher ser docente no Ensino Superior? Descreva as circunstâncias que te levaram a docência. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 8) Na sua opinião, o que é importante, fundamental e/ou necessário para ser um bom professor?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 9) Que saberes são necessários para ser professor?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 10) Você sentiu falta de algum saber ou saberes que poderia(m) ter ajudado no início do exercício da profissão docente? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11) Acredita que o seu curso de formação inicial te deu alguma base para o exercício da profissão docente? Por quê? Em caso positivo, como?

---

---

---

---

12) Você diria que mudou a forma como pensava que deveria ser a atuação de professor(a) antes de lecionar? Em quê? Por quê? Isso interferiu na sua busca por formação complementar? Como?

---

---

---

---

13) Qual você considera ser a função social do professor?

---

---

---

---

14) Em que medida você acredita que consegue desempenhar esse papel, considerando as suas condições de trabalho? Por quê?

---

---

---

---

15) Hoje, quais você considera serem os seus maiores desafios no exercício da docência no Ensino Superior?

---

---

---

---

16) Ao longo de sua experiência profissional, quais foram os momentos que você destacaria como impactantes/marcantes/significativos (positivos ou negativos)? Por quê?

---

---

---

---

17) Atualmente, no exercício da docência, o que mais gosta do trabalho que realiza? Por quê?

---

---

---

18) Qual é o grau de importância do exercício da docência na sua vida hoje? Por quê?

---

---

---

---



19) A instituição à qual está vinculado(a) oferece formação complementar?

- Em caso positivo, elas atendem às necessidades/demandas cotidianas?

- Em caso negativo, você tem uma ideia do porquê? Qual sua opinião sobre a não oferta de formação complementar pela instituição? \_\_\_\_\_

---

---

20) Onde você procura referências/materiais para organizar (“inspirar”) sua prática pedagógica (antigos professores, colegas, livros, materiais de formação, ...)? Poderia descrever e citar alguns exemplos.

---

---

---

---

21) Olhando para sua trajetória, que conselho você daria para alguém que fosse bacharel e estivesse ingressando na docência no Ensino Superior?

---

---

---

---

---

## ANEXO A

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A construção da identidade profissional do professor (bacharel) do ensino superior”. Este estudo está sendo conduzido pela mestranda Siméia Marçal de Souza Freitas, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Social pela UFMS/CPAN, sob orientação da Profa. Dra. Sílvia Adriana Rodrigues.

Sua participação é voluntária e será documentada através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. Não participarão deste estudo pessoas de forma não voluntária, menores de idade e indivíduos que não atendam aos critérios técnicos estipulados pela pesquisadora.

Leia cuidadosamente o que segue, e se houver dúvidas não hesite em saná-las com à responsável pelo estudo. Caso concorde em participar assine este documento no local indicado ao final, ficando com uma cópia dele. Se porventura ocorrer algum problema referente à pesquisa ou desejar obter mais informações, entre em contato com a pesquisadora pelo telefone (67) 99906-6594 ou pelo e-mail: simeiamsfreitas@gmail.com.

O objetivo desse estudo é compreender o processo de construção da identidade dos professores bacharéis que atuam em cursos de graduação. Participarão da pesquisa os professores efetivos na UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Câmpus do Pantanal, que atuam especificamente com turmas dos cursos bacharelados.

Para a coleta de dados será entregue um questionário misto aos (as) professores (as) participantes, e o que for registrado será utilizado somente para a produção da pesquisa. Ao concordar em participar do estudo, o seu nome e identidade serão mantidos em sigilo e em hipótese alguma serão divulgados nos resultados da pesquisa.

O questionário poderá ser respondido em local institucional, ou outro espaço que considerar mais adequado. Esclarecemos que, a qualquer momento, poderá deixar de participar da pesquisa, como também ficar-lhe-á assegurado o direito de não responder às questões que julgar invasivas ou impertinentes, o que não representará dano algum à sua pessoa.

Encerrada a investigação, os resultados obtidos e reflexões realizadas serão de inteira responsabilidade da pesquisadora. Caso queira receber uma cópia do relatório final em formato digital, indique um e-mail para o envio. Informamos ainda que os questionários serão destruídos após o período de cinco anos de sua realização.

**Declaração de consentimento:** Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo a qualquer momento, sem perda de benefícios e sem qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo e a utilização do material coletado.

**Nome da participante (em letra de forma):** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do (a) participante

**Declaração da pesquisadora:** Declaro que os dados pessoais coletados na pesquisa serão mantidos em sigilo. Agradeço a colaboração.

**Nome da pesquisadora:** Siméia Marçal de Souza Freitas

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora