

Percepções de professores bacharéis sobre a construção de sua identidade profissional docente

Perceptions of graduate teachers regarding the construction of their professional teaching identity

Percepciones de los profesores de bachillerato sobre la construcción de su identidad de profesional

Maria Isabel Alencar Dias¹

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

Adriana Assis Ferreira²

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

Luciana Resende Allain³

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

Resumo: Este artigo, decorrente de uma pesquisa de mestrado, buscou identificar, na perspectiva de dez professores bacharéis com tempo de docência entre 7 e 15 anos, todos com graduação e pós-graduação em áreas técnicas e com vínculo efetivo a uma universidade pública mineira, como se dá a constituição da sua identidade profissional docente. Originados de entrevistas semiestruturadas, os dados obtidos foram analisados com o fim de identificar seus saberes e práticas docentes, com base na lente teórica de Maurice Tardif, e de responder aos objetivos propostos neste estudo. Segundo os sujeitos da pesquisa, os saberes provenientes dos cursos de formação inicial em bacharelado não compreendem toda a complexidade que envolve os saberes necessários à docência. Admitem ser necessário ter aptidão para construir novos saberes e ressignificar aqueles existentes em sua prática pedagógica, comprovando ser imprescindível que as Instituições de Ensino Superior promovam ações voltadas à qualificação e desenvolvimento profissional destes docentes.

Palavras-chave: Ensino Superior. Docente bacharel. Identidade profissional docente.

Abstract: This article, resulting from a master's research, aimed to identify, from the perspective of ten graduate teachers with teaching experience between 7 and 15 years, all with undergraduate and postgraduate degrees in technical areas and effective ties to a public university in Minas Gerais, how their professional teaching identity is

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM; Diamantina, MG, Brasil. E-mail: isa-ufmg@hotmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais; Docente da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Diamantina, MG, Brasil. E-mail: adriana.assis@ufvjm.edu.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais; Docente da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Diamantina, MG, Brasil. E-mail: Luciana.allain@ufvjm.edu.br.

constituted. Data obtained from semi-structured interviews were analyzed to identify their teaching knowledge and practices, using Maurice Tardif's theoretical framework, and to address the objectives proposed in this study. According to the research participants, the knowledge acquired from their undergraduate programs does not encompass all the complexity involved in the knowledge necessary for teaching. They acknowledge the need for aptitude to construct new knowledge and reframe existing knowledge in their pedagogical practice, demonstrating the imperative for Higher Education Institutions to promote actions aimed at qualifying and professionally developing these teachers.

Keywords: Higher education. Graduate teacher. Professional teaching identity.

Resumen: Este artículo, resultante de una investigación de maestría, buscó identificar, desde la perspectiva de diez profesores, cómo se produce la formación de su identidad profesional docente. Ellos son licenciados, con tiempo de docencia entre 07 y 15 años, todos con formación de grado y posgrado en áreas técnicas y con vinculación efectiva a una universidad pública de Minas Gerais. Con base en entrevistas semiestructuradas, los datos obtenidos fueron analizados con el fin de identificar sus saberes y prácticas docentes, a través del lente teórico de Maurice Tardif, y responder a los objetivos de este estudio. Según los sujetos de investigación, los saberes provenientes de los cursos de formación inicial de licenciatura no abarcan toda la complejidad que envuelven los saberes necesarios para la enseñanza. Admiten que es necesario tener la capacidad de construir nuevos conocimientos y replantear los existentes en su práctica pedagógica, demostrando que es fundamental que las Instituciones de Educación Superior promuevan acciones orientadas a la cualificación y desarrollo profesional de estos docentes.

Palabras-clave: Educación superior. Profesor de licenciatura. Identidad profesional del profesor.

Introdução

A docência no Ensino Superior é uma carreira profissional na qual é possível encontrar sujeitos vindos das mais diversas áreas e com experiências, habilidades e conhecimentos muito peculiares. Alvo de discussão entre os cientistas da educação, a evolução do Ensino Superior brasileiro traz como decorrência a necessidade cada vez mais palpável de se compreender a atuação docente e os contextos institucionais nos quais esses profissionais estão inseridos.

Segundo Fullan e Hargreaves (2013, p. 4 *et passim*), faz-se fundamental considerar quatro elementos principais para compreender o desenvolvimento do professor e, conseqüentemente, a constituição de sua identidade profissional, que são: a) o objetivo do professor; b) o professor como pessoa; c) o contexto do mundo real em que trabalham, e, d) a cultura de ensino e a relação de trabalho com seus pares, dentro e fora da escola. Ainda de acordo com esses autores, estratégias que visam capacitar os professores a se formar precisam considerar fatores como idade, estágio de carreira, experiências de vida e fatores de gênero, aspectos que compõem a pessoa como um todo e que exercem grande influência para constituir-se um profissional da docência. A docência no Ensino Superior, de acordo com Tardif (2012), demanda profissionais que, além do conhecimento técnico-científico, sejam portadores de conhecimentos pedagógicos que os tornem aptos a conviver com as múltiplas interações, concepções e transformações a que estão expostos no dia a dia das salas de aula. Entretanto, Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que no começo da carreira é comum chegarem à docência na universidade professores que não têm noção do que vem a ser o conhecimento pedagógico

recomendável ao bom êxito da sua profissão, que vem então a ser exercida muitas vezes na perspectiva conteudista e tecnicista.

Neste sentido, Huberman (2013, p. 35-36) aponta questões consideradas por ele como “apaixonantes”, as quais, quando aprofundadas e respondidas, tornam as investigações a respeito da carreira dos professores um campo fértil, promissor e passível de aprofundamento: “Que imagem é que as pessoas têm de si, como professores, em situação de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? [...] As pessoas tornam-se mais ou menos ‘competentes’ com os anos? [...] Quais são os acontecimentos da vida privada que repercutem no trabalho escolar?”, são exemplos dessas questões, que também serão abordadas neste estudo. Ao adotar a universidade como espaço de construção e reconstrução de saberes, espera-se do professor que atua no Ensino Superior que seja habilitado a realizar atividades nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, bem como que esteja apto a ocupar papéis administrativos. Não obstante, é curioso o fato de que não é difícil descobrir, no meio deles, docentes que não têm entendimento apropriado e aptidões imprescindíveis à profissão de professor. Exemplo disso é o professor bacharel, cuja formação primeira não contempla, na maioria das vezes, disciplinas direcionadas à docência, sendo condicionados, em muitas situações, a aprender fazendo, conquanto constroem a sua professoralidade.

Ao constatar, nos últimos tempos, o especial valor da formação do docente do Ensino Superior, em particular no que tange à formação didática e à ampla complexidade do papel docente diante das inúmeras atividades a serem exercidas de maneira satisfatória, buscamos neste artigo identificar os elementos que influenciam a construção da identidade profissional docente pelos professores bacharéis que atuam nos cursos de graduação de uma universidade federal situada em Minas Gerais. Abrir espaço para tão relevante assunto, bem como conhecer a realidade desses profissionais, fornecendo informações que permitam ampliar a discussão e dar maior visibilidade ao bacharel docente no Ensino Superior, são alguns dos objetivos deste texto.

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

O constructo identidade

Sugerir propriedade por meio do termo identidade é uma ação considerada por Caldas e Wood Júnior (1997) tão antiga quanto são a lógica, a álgebra e a filosofia. Entretanto, dissertar sobre algo tão complexo como identidade demanda a necessidade de considerarem-se dois aspectos fundamentais, que são: sua interdisciplinaridade e sua definição. Ser o alvo de estudos de autores que

transitam por áreas como a psicologia, sociologia, antropologia, educação, entre outras, comprova o primeiro aspecto. O segundo está relacionado à diversidade de conceitos que são conferidos a identidade, para os quais, segundo Guimarães (2004), não se aplica consenso.

Estudos sobre a identidade surgem e ganham destaque na modernidade, salienta Souza Santos (1991, *apud* Oliveira, 2013). Conforme lembra esse autor, a identidade tem reconhecida a sua existência a partir do instante em que se admite a subjetividade. Identidade essa que, segundo nos mostra a tradição, embaraça-se em informações sobre classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, ao mesmo tempo em que aponta a localização do indivíduo na sociedade. “A identidade é um elemento-chave para a compreensão do próprio indivíduo e da realidade subjetiva, porque é constituída por processos sociais. Em um sistema social [...] a identidade ajuda o indivíduo a se definir e definir suas relações”, afirma Oliveira (2013, p. 92).

Tendo vivido e trabalhado no Reino Unido grande parte da sua vida, o sociólogo e teórico cultural Stuart Hall, jamaicano de origem, é certamente um dos autores de maior evidência entre os cientistas brasileiros da área da educação que se dedicam a pesquisar e apreender os fenômenos identitários e culturais. Por meio de uma elocução prática e elucidativa, Hall, em seu legado científico, nos contempla com questões sobre identidade, ao mesmo tempo em que alarga a compreensão, inspira e motiva reflexões sobre esse tema.

Hall (2019) ressalta que, vem ocorrendo, nos últimos anos, uma desconstrução das perspectivas identitárias em diversas áreas do conhecimento. Esses contrassensos, que criticam a ideia de uma identidade integral, original e unificada, estão em conformidade com o que defende Hall, quando, em seus estudos, se contrapõe à figura de um sujeito estável, que nasce com uma identidade e segue com ela preservada durante toda sua existência, sem sofrer influência dos acontecimentos da sua história de vida. Ainda de acordo com suas pesquisas, o autor assegura que em nós permanecem identidades contraditórias, que nos movimentam em diversas direções, em um processo de contínuo deslocamento. Somos, em sua opinião, suscetíveis às mutações do sistema de significação e representação cultural, e é inteiramente aceitável que ostentemos, ainda que transitoriamente, um número variável de identidades.

Estão presentes também nos estudos de Hall (2019), pormenores da pós-modernidade, igualmente denominada de modernidade tardia, e sobre como a identidade se comporta perante mudanças advindas, especialmente da globalização. Com base nessa concepção de identidade, Hall alega que é necessário que compreendamos as identidades mais como o produto da marcação da diferença e da exclusão, do que como “uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna” (Hall, 2014, p.110). Melhor dizendo, Hall acolhe o pressuposto que “é apenas por meio da relação com o

Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta” (Hall, 2014, p. 110), que uma identidade pode se constituir.

Mestre e doutor em Sociologia da Educação, o matemático brasileiro Tomaz Tadeu da Silva (2014) se propôs, em seus estudos, a descobrir a estreita relação de dependência existente entre os termos identidade e diferença. De acordo com Silva (2014), a identidade resulta da diferença, da mesma forma que a diferença da identidade. As afirmações sobre diferença só fazem sentido, na opinião do referido autor, se estiverem em consonância com as afirmações sobre a identidade e vice-versa. Segundo esse cientista, a menos que todos os seres fossem idênticos, vivendo em um mundo homogêneo, seria muito complexo assegurar que alguém é portador de uma característica ou que é algo, ou mesmo ser necessário elencar aquilo que não se é somente para determinar a sua identidade.

A presença da diferença no corpo do outro, é complexa e pode ser geradora de conflitos em uma sociedade em que as identidades, a cada dia, se tornam mais descentradas, deslocadas e expressas por inúmeros significados. Sobre esse aspecto, Silva (2014, p. 97) destaca que: “o outro é outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”. E mais, na visão do autor, “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2014, p. 91).

É nessa perspectiva não essencialista, que sustenta que as subjetividades são socialmente construídas, que procuramos identificar como se dá a constituição da identidade profissional dos docentes bacharéis que atuam no Ensino Superior, na universidade pesquisada. À vista das múltiplas significações atribuídas ao termo identidade, em especial as expostas neste artigo sob o olhar de Hall (2014; 2019) e Silva (2014), entendemos que a identidade de um sujeito é construída com base em olhares diferentes, em espaços e tempos distintos, e, sendo assim, encontra-se em constante transformação.

Identidade profissional docente

Pesquisar a identidade profissional docente tem sido um desafio presente em diversos estudos e representa, atualmente, uma área de investigação que vem recebendo destaque, à medida que busca compreender a dinâmica do processo identitário numa perspectiva do sentido, do vivido e do significado de ser docente. A relevância desse tema mostra-se na necessidade de perceber a significação social do trabalho docente e, acatando a individualidade de cada ser, reconhecer como a história de vida, as vivências e as experiências se arranjam para construir sua identificação com a docência (GRIEBLER, 2009).

De acordo com Griebler (2009), um desafio constante nos dias atuais tem sido pesquisar e entender a identidade profissional docente. À medida que se busca compreender o dinamismo

identitário numa perspectiva do sentido, do vivido e do significado de ser docente, este campo de investigação vem ganhando destaque e profundidade. Ou seja, entender a significação social do trabalho docente com base em como as experiências, as vivências e a história de vida se arranjam para construir sua identificação com a docência, tudo isso sem desrespeitar a individualidade de cada sujeito, demonstra a grande relevância do assunto.

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

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

De maneira semelhante, Pimenta e Anastasiou (2014) trazem em seus estudos que a identidade profissional docente, do mesmo modo, se constrói com base na significação social da profissão, do confronto entre as teorias e as práticas, da revisão das tradições, do paralelo entre as teorias existentes e as que estão por ser estabelecidas. A identidade profissional docente, segundo essas autoras,

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

Reconhecendo os principais marcadores específicos da profissão docente, dentre os que de fato distinguem a profissão docente de outras, os saberes docentes constituem-se como importante marcador identitário do professor. Assim sendo, com base em sua relevância enquanto característica determinante, os saberes docentes recebem lugar de destaque neste estudo, por compor a base do ofício de professor e por melhor se encaixarem como constructo de análise para os dados produzidos nesta investigação.

Identidade profissional e saberes docentes

O professor é um ator que produz, emprega e, movimenta os saberes que são indispensáveis para cumprir suas tarefas e alcançar seus objetivos educacionais, sendo sujeito ativo de sua própria

prática. Este estudo apontou que, cada vez mais, pesquisadores têm destacado a sala de aula como um espaço rico em possibilidades de investigação, exatamente por ser um ambiente propício para observar e avaliar as atividades habituais e cotidianas dos profissionais da educação, de que forma eles aprendem a lecionar, que saberes são mobilizados em sua prática, e mais, onde e como esses saberes são adquiridos.

Do autor canadense Maurice Tardif, filósofo e sociólogo de formação, mestre em Filosofia e doutor em Fundamentos da Educação, o livro “Saberes docentes e formação profissional” foi utilizado como aporte teórico para a identificação de quais saberes são mobilizados na prática docente, a fim de que um professor possa entrar e conservar-se na profissão.

Ao almejar explicar as complexidades e os saberes essenciais ao fazer docente, Tardif (2012, p. 11) assegura que:

o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade dela, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

O exercício docente, para além de conceber uma prática temporal e gradativa no que se refere ao acúmulo de crenças, conhecimentos, talentos, hábitos e rotinas ao longo da história de vida, apresenta o privilégio de ser composto por uma diversidade de saberes, de natureza e fontes distintas, que são chamados por Tardif (2012) de saberes, no plural.

Isto posto, compreendemos que a relação dos docentes com os seus saberes vai muito além da transmissão de conhecimentos já estabelecidos. Ou seja, os saberes são constitutivos do ser docente, existindo para dar suporte à prática docente, da mesma maneira em que são constituídos, elaborados e reestruturados a partir dela. Melhor dizendo, o saber do professor é o saber dele, intrínseco a sua identidade pessoal e profissional, logo, é na junção desses saberes que a identidade e a profissionalização docente vão se solidificando.

Metodologia

Com base na proposta de analisar, na perspectiva dos professores bacharéis que atuam nos cursos de graduação da universidade em questão, o processo de construção da sua identidade profissional docente, foi elaborado um estudo por meio de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória. Os sujeitos deste estudo são docentes bacharéis que lecionam nos cursos de graduação da referida universidade e que se enquadram na condição de concursados e efetivos.

Para efeito de proteger a identidade dos entrevistados, eles(as) foram identificados(as) com pseudônimos. O grupo de docentes é composto por 5 (cinco) docentes do sexo feminino e 5 (cinco)

do sexo masculino. Quanto à idade, 3 (três) têm menos de 40 anos, 1 (um) acima de 50 anos e 6 (seis) entre 40 e 50 anos. Todos os docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri – CEP/UFVJM, tendo sido aprovada sob o Parecer n. 3.445.788, de 9 de julho de 2019.

O tempo total de docência no Ensino Superior dos sujeitos varia entre 7 e 15 anos, sendo: 3 docentes com 7 anos de docência; 4 docentes com tempo entre 8 e 10 anos e 3 docentes entre 14 e 15 anos de docência. Elemento significativo dentro da análise das entrevistas, o tempo de docência nos permite entender o quanto a experiência colabora para a constituição da identidade profissional docente. De resto, todos esses profissionais apresentam graduação, mestrado e doutorado em áreas distintas, técnicas, cuja formação não os capacita à docência. Importa ressaltar que 30% dos sujeitos lecionam disciplinas em cursos cujas áreas diferem em alguma medida da sua área de formação, o que pode ser apontado como um fator que aumenta o grau de complexidade da sua prática docente. Contribui para acrescer essa complexidade o fato de lecionarem em mais de um curso, como é o caso de 80% desses sujeitos.

Produção de dados

Os dados que dão sustentação a este artigo são originários de entrevistas semiestruturadas, realizadas como parte de dissertação de mestrado (DIAS, 2020). Esta técnica de pesquisa permite maior interação entre pesquisado e pesquisador, produzindo informações de forma minuciosa e detalhada. Foram utilizadas questões referentes à formação acadêmica, às práticas docentes, aos saberes e aos conhecimentos pedagógicos, ao tempo de atuação na docência, às dificuldades enfrentadas e a outras particularidades da profissão. Tais questões tinham também a finalidade de promover a lembrança de fatos e histórias de vida que foram relevantes para a escolha da profissão e para a construção da identidade docente.

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

Construindo a identidade docente: o que dizem as entrevistas

Foram identificados, após análise das entrevistas semiestruturadas, alguns dos elementos que influenciam a construção da identidade profissional docente pelos professores bacharéis que atuam

nos cursos de graduação da universidade pesquisada. Esses elementos foram agrupados em cinco categorias, a saber: Categoria 1: Saberes Docentes; Categoria 2: História de Vida – Infância e primeira fase escolar; Categoria 3: A inserção do docente na Universidade e o perfil do estudante; Categoria 4: Alguns desafios e possibilidades – a realidade em sala de aula; e Categoria 5: Crenças sobre identidade profissional docente.

No entanto, neste artigo, por uma questão de espaço, nos propomos a analisar somente a Categoria 1, que foi organizada em três subcategorias, conforme apresentamos a seguir.

Subcategoria I: saberes da formação profissional

Tornou-se possível inferir, mediante extratos das entrevistas, que o sentimento dos docentes em relação a sua prática é de que necessitam ter competência para construir novos saberes e ressignificar os existentes, da mesma forma, para ensinar mais e melhor. Essa é a percepção que reflete o que se espera do docente como profissional, uma “identidade atribuída”, aquilo que um é para o outro.

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

Há quem diga até que não se ensina, se aprende, apenas se aprende. E em termos de saberes docentes, é claro que o conjunto de saberes técnicos é importante, mas o fundamental para o professor é entender de gente, entender de ser humano, entender de pessoas [...] (Pedro, entrevista, 2019).

A contribuição de Gauthier *et al.* (2006), ao defender a teoria de que ensinar é muito mais do que simplesmente ministrar um conhecimento, dividi-lo em sequências e repassá-lo; é também prestar atenção ao outro, parece confirmar o que o professor Pedro considera fundamental. Contrário à maioria dos autores, que conferem grande valor aos saberes específicos, Gauthier *et al.* nos colocam o ato de ensinar como um processo relacional, que implica num movimento em direção ao aluno, para apreendê-lo, apoiá-lo, entregar-lhe o que ele precisa, partindo das condições que lhes são inerentes.

Outro ponto importante é apontado por Tardif (2012, p. 87), ao assegurar que “com o passar do tempo, os professores compreendem melhor os alunos, suas necessidades, suas carências etc.”. Esse parece ser também o sentimento dos docentes Ana e Olavo, quando se referem à atenção que deve ser dispensada aos alunos, da mesma maneira que são sensíveis aos anseios deles e se mostram atentos à forma de administrar o processo de ensino e aprendizagem:

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

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

Identificaram-se, nos dados produzidos, relatos que expressam o julgamento dos entrevistados quanto a sua própria formação, levando-se em conta que o desenvolvimento profissional dos professores e que seu processo de construção identitária são influenciados pela formação inicial, pela pós-graduação, e também pela formação pedagógica e continuada.

Ponderando, em relação à graduação, que nesta pesquisa todos os sujeitos são egressos de cursos cuja formação é o bacharelado, iniciou-se a análise com um depoimento que, a nosso ver, pode ser acatado como, no mínimo, inquietante:

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

A formação inicial é responsável por municiar parte dos saberes que fundamentam o ato de ensinar ao futuro professor, nos diz Tardif (2012). Nessa condição, independentemente de ser bacharel e de não ter cursado disciplinas de cunho pedagógico durante a formação inicial, Ana declarou: “A graduação, eu acho que é um atropelo de matérias, que você vê de maneira superficial”. Com base nisso, a docente confirma que sempre se preocupou com a aprendizagem dos seus alunos, e, da mesma forma, sempre procurou se capacitar, tanto que, em sua opinião, as suas aulas hoje são bem melhores do que aquelas ministradas no início da carreira.

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

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

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

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

Embora conscientes da carência de saberes específicos para a docência naquela etapa da formação, as professoras Diana e Sandra pontuam que a graduação contribuiu para a formação delas, e afirmam que:

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

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

Como decorrência das narrativas sobre os cursos de graduação, inferimos que é normalmente comum um docente, que tenha recebido na graduação o título de bacharel, chegar à sala de aula sem ter adquirido saberes que são considerados fundamentais para ser declarado apto ao magistério superior. Contudo, percebemos que os professores aqui representados, boa parte deles engenheiros, declararam-se conscientes da relevância desses saberes para o exercício da docência, como explicam os extratos de entrevistas a seguir:

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

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

O estudo de Ferreira (2016, p. 6714), citado a seguir, aborda a realidade à qual nos referimos:

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

Do mesmo modo, nossos entrevistados relatam experiências de aprendizagem vivenciadas em processos semelhantes às do estudo supracitado, nas quais precisam buscar sozinhos alternativas que venham suprir as suas carências de conhecimento específico para a docência. Cabe destacar, que neste

estudo, esses processos tendem a ser ainda mais complexos por se tratar de docentes bacharéis, uma característica intrínseca ao nosso objetivo, bem como do Ensino Superior, uma modalidade de ensino em que se presume que os docentes devem ser dotados de saberes condizentes com o grau de conhecimento necessário a sua vida profissional.

Nessas circunstâncias, fazemos referência à investigação de Costa (2014), intitulada “A construção do saber pedagógico do professor bacharel: percepções de professores do IFMT/Rondonópolis”, na qual seus entrevistados, docentes inicialmente formados em cursos de bacharelado, admitem a importância da formação pedagógica. Em relatos parecidos, os sujeitos desse estudo sinalizam o quanto é arriscada a carência desta formação e de conhecimentos específicos para a docência. Para além dessa semelhança, reconhecem ainda que é necessário se habilitarem cada vez mais, a fim de compreenderem os interesses e anseios dos alunos, bem como colaborarem para o alcance de uma relação de ensino e aprendizagem que seja eficaz e eficiente, transpondo o estigma de que não são preparados adequadamente para o ofício.

Concebidas suas especificidades, as atividades de ensino e pesquisa se completam na formação do professor-pesquisador. No entanto, de forma geral, constata-se que, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, o foco principal está na pesquisa científica, ficando a formação para a docência em segundo plano. Essa condição parece se amparar na visão de que os saberes da pesquisa se bastam ou se convertem em saberes da docência, e, conseqüentemente, a formação do pesquisador-docente universitário seria um resultado natural da pós-graduação (SOARES; CUNHA, 2010).

A pós-graduação, por sua vez, representou um espaço-tempo importante de aprendizagem, conforme os relatos a seguir:

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

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

Contudo, ao considerar o que Tardif (2012) dispõe como saberes docentes, percebe-se que, frente ao exercício profissional, os conhecimentos relacionados pelos sujeitos como frutos da pós-graduação não são tão relevantes, posto que atividades e habilidades pontuais da docência pouco se destacam em suas falas.

Também sobre a pós-graduação, deve-se entender, a exemplo de Nunes (2013), em seu estudo intitulado “A aprendizagem da docência no Ensino Superior: de bacharel a professor”, que um problema largamente discutido nos meios acadêmicos é o dilema da formação do pesquisador e do

professor, e inferimos que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* pouco favorecem o preparo específico para o exercício da docência.

Por outro lado, ao emitirem sua opinião sobre a importância do “estágio em docência”, “livre docência”, “estágio”, “estágio em ensino” e “aula prática”, os sujeitos disseram que, na qualidade de pós-graduandos que viam a docência como uma opção profissional, com necessidade de aprender a conduzir situações concretas de trabalho, o estágio representou uma vivência apreciável.

Com a finalidade de aproximar a teoria da prática é que o estágio em docência passa a ser visto como um admirável recurso para a formação dos professores universitários, promovendo o intercâmbio de experiências e a conexão entre pós-graduandos e graduandos. Percebe-se, desse modo e conforme os trechos aqui destacados, que aqueles sujeitos que cursaram a disciplina Estágio em Docência durante a pós-graduação a avaliam como espaço e tempo de formação para a docência universitária, porquanto propicia um primeiro contato com a sala de aula.

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

Eu fiz estágio em ensino, achei importante porque eu tive uma lida direto com os alunos, tive que preparar aula, tive que dar aula, ver o tempo de preparação de aula que é gigantesco, e, ver com minhas metodologias, no caso do meu estágio em ensino, eu acompanhava vários professores, então eu via a abordagem de diferentes professores, via a resposta dos alunos, então foi interessante (Sandra, entrevista, 2019).

Quando questionados sobre a formação pedagógica ou continuada, obteve-se uma resposta afirmativa de todos os sujeitos, que declararam estarem de acordo em relação à necessidade desse tipo de formação, a fim de se completarem enquanto professores no ensino da graduação, adotando esse tipo de formação como estratégia significativa para o seu desenvolvimento profissional e o quanto é relevante a constante atualização e a renovação dos seus conhecimentos didáticos.

Também sobre essa questão, Melo e Pimenta (2019, p. 59) afirmam que:

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

Nesse caso, os sujeitos desta investigação demonstram o quanto é essencial vivenciar um processo constante de formação, na perspectiva de assimilar conhecimentos pedagógicos que lhes permitam aprimorar sua atuação no magistério universitário.

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

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

A professora Mary, enquanto bacharela, confere um valor ainda maior à formação continuada. Recorda-se não somente dessa condição, mas também que é uma bacharela que não teve “nenhuma” formação pedagógica, corroborando assim o valor daqueles saberes, que são considerados por Tardif (2012) como específicos e fundamentais à prática docente.

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

Importa aqui destacarmos que a professora Sandra, reconhece que ainda não tem formação para a docência aos sete anos de docência, já que ao final confessa que “apanha ainda muito”. Situação semelhante à da professora Sandra foi encontrada por Marques (2018), na sua pesquisa “Identidade e formação de docentes universitários: Reflexões acerca das visões de professores bacharéis”. Esse autor identificou que seus entrevistados, atuando da mesma forma na docência já por algum tempo, demonstram reconhecer a importância do preparo pedagógico e a falta de subsídios pedagógicos para o exercício docente.

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

Nesse contexto, os achados de Benites-Bonetti (2018, p. 150) em seu estudo intitulado “Identidade docente: inter-relações entre cursos de licenciatura em Matemática e a profissionalidade do professor”, no qual “os egressos apontaram também, entre outros aspectos, a necessidade de o professor acompanhar as transformações tecnológicas e sociais, por meio de cursos de formação continuada e parcerias colaborativas de trabalho”, estão em conformidade com o sentimento evidenciado pela maioria dos sujeitos aqui abordados. Eles concordam entre si que não têm a formação adequada e necessária à docência no Ensino Superior. Não tiveram em seus cursos de graduação e na

pós-graduação quase nada, assim sendo admitem ser de grande valia a possibilidade de se qualificarem por meio da formação continuada, no intuito de renovar e atualizar os seus conhecimentos.

Subcategoria II: Saberes disciplinares e curriculares

Segundo ditam as percepções teóricas que dão embasamento a este estudo, a expectativa que prepondera no meio acadêmico, em se tratando do Ensino Superior, é a de que quanto mais conhecimentos específicos o professor apresentar, mais perfeito será seu desempenho profissional como docente universitário. Morosini (2000, p. 12), confirma essa proposição ao expressar que “enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no Ensino Superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua”.

Sobre isso, a fala da professora Beatriz traz, com riqueza de detalhes a ênfase para os saberes disciplinares e curriculares, saberes que, a seu ver, são indispensáveis a um docente. Nesse contexto, a professora ressalta a importância, para além das “novas metodologias que constituem saberes”, de “sair da sala de aula”, interligar o teórico ao prático, bem como a importância de “compreender aquele seu público”:

[...] os alunos não estão querendo mais ficar só sentados ouvindo aquele nhenhém. A gente tem que entender melhor das ferramentas de trabalho, não só giz e quadro, né, novas metodologias que constituem saberes, sair da sala de aula [...]. O professor tem que ter conhecimento suficiente daquilo que ele vai transmitir, junto do teórico, o prático (Beatriz, entrevista, 2019).

Da mesma forma que a professora Beatriz, os docentes João e Pedro ponderam sobre a relação que eles mantêm com seus próprios saberes:

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

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

Nesses trechos das entrevistas, os sujeitos reconhecem a importância de saberes que eles avaliam como fundamentais ao cotidiano das salas de aula. Essa percepção se assemelha ao que Tardif

(2012) refere como saberes disciplinares, ou seja, à necessidade de se ser bom em determinada área do conhecimento, de fazer uso de novas tecnologias, estudar ferramentas de trabalho que cooperem com a aprendizagem, ter empatia e comprometimento com a juventude, além, de entender os “outros saberes que são parte dessa relação professor-aluno”, como tão bem destaca o professor Pedro.

Shulman (2014), em concordância com os relatos expostos neste tópico, anuncia que é imprescindível tornar o conteúdo ensinável, fácil de ser aprendido pelo aluno. No dizer desse autor, não é suficiente que o docente apresente domínio do conteúdo a ser ensinado, é fundamental que o profissional tenha domínio do conteúdo em três instâncias: conhecimento do conteúdo em si, conhecimento curricular do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo, registrando, dessa maneira, o valor da conexão entre a didática e o domínio dos conteúdos específicos.

Não basta saber o conteúdo, é preciso saber o que, quando e como isso será ensinado, nos permite afirmar tal reflexão. Não basta ter domínio de sala de aula, se não se está preparado para conjugar os saberes disciplinares e curriculares às metodologias que possibilitem ao aluno assimilar um conhecimento. Cada um é um, nos diz Hall (2019). A prática de cada um corresponde a um fator identitário importante.

Subcategoria III: Saberes experienciais

Representam desafios constantes da docência do Ensino Superior as incontáveis e diferentes circunstâncias a que os professores são submetidos no cotidiano das salas de aula. Ainda, os professores precisam, a todo o tempo, encontrar nas experiências vivenciadas no decorrer da vida, ferramentas que os capacitem a sair vitoriosos desses desafios. Pimenta e Almeida (2011), no livro “Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores”, nos apontam que:

O território da docência é, do ponto de vista teórico, um universo um tanto desconhecido. O fazer em sala de aula se sustenta, em grande parte, num tripé, fruto da combinação entre a reprodução do que realiza em sua atuação profissional específica; as experiências pregressas, vividas enquanto aluno; e aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação enquanto professor (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 8).

Frutos das múltiplas interações estabelecidas com diversos atores pelos docentes, desde seus tempos de estudante e no decorrer da sua trajetória profissional, os saberes experienciais são evidenciados em vários trechos das entrevistas. Eles consistem em suas próprias histórias, ações, projetos, desenvolvimento profissional, bem como nos exemplos de aprendizado que foram sendo interiorizados pelos docentes e que se configuram como importantes marcadores da constituição sua identidade docente.

Igualmente, em conformidade com Tardif (2012), os professores, por meio de suas ocupações do dia a dia, concebem conhecimentos práticos que valem como fundamento para desenvolver seu trabalho na sala de aula, ou seja, “suas técnicas não se apoiam nas ciências ditas positivas, mas, sobretudo, nos saberes cotidianos, em conhecimentos comuns, sociais, baseados na linguagem natural” (TARDIF, 2012, p. 136). Essa fala de Tardif (2012) é comprovada quando quase todos os sujeitos desta pesquisa fazem alusão a professores que marcaram suas vidas, assim como às experiências vivenciadas no papel de aluno:

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

Só realmente vendo a vivência dos bons exemplos de professores e dos maus também, que a gente acaba falando assim, pera aí, esse aí eu não quero ser (Carlos, entrevista, 2019).

Conforme anteriormente exposto, segundo Melo e Pimenta (2019, p. 58), “a quase total ausência de formação profissional específica para a docência universitária propicia maior possibilidade de incorporação de modelos de prática docente [...] por meio das infinitas observações e percepções feitas no espaço-tempo-lugar de estudante”. Portanto, ao expor, mediante as respostas dos sujeitos deste estudo, lembranças da época da graduação em cursos de bacharelado e em programas de pós-graduação vinculados às grandes áreas técnicas, deduz-se, a exemplo dos resultados obtidos por Nunes (2013) que, ao chegar à universidade, muitos docentes já trazem consigo padrões significativos do que é ser professor.

O professor Carlos, em sua fala, faz alusão à troca de ideias e aprendizados como uma valorosa fonte de informações entre colegas de trabalho. Ademais, originário da prática, o saber da experiência corresponde a um recurso básico para o exercício do magistério, reconhece o docente:

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

Continuando, vale salientar que o tempo de docência também foi destacado pelos entrevistados como importante fator influenciador na constituição da identidade docente. Ponderando que apenas 2 (dois) dos entrevistados possuem mais de 10 anos de docência e que o professor Carlos é um deles, e ainda que com seu tempo de docência pode ser considerado como professor experiente, mesmo assim, ele admite que os colegas com maior tempo de docência têm um tanto mais de experiência. As ponderações do professor estão em conformidade com o que Hall (2014) chama de processo identitário. De acordo com esse autor, tanto a identidade pessoal, quanto a cultural estão

em permanente transição, ninguém persiste toda a vida de um único jeito. Para Hall, as relações provocam trocas que irão gerar mudanças no próprio indivíduo e no outro.

O professor João, igualmente a Carlos, se considera um professor experiente; no entanto, para ele a docência segue sendo um desafio que o anima e motiva, mesmo após seus quase dez anos de carreira no magistério superior. Conta o professor que é adepto da “reflexão sobre a prática docente” como um hábito que o abastece de informações para lidar com as constantes mudanças conjunturais, de comportamentos e das gerações.

[...] sempre um desafio com essas mudanças conjunturais, essas mudanças de comportamento, as mudanças das gerações, uma vez que estou aqui há quase uma década, mais é um desafio que me anima, me motiva, e faz com que eu me preocupe e faça constantemente uma reflexão sobre a prática docente (João, entrevista, 2019).

Cabe aqui lembrar que o espaço educacional é marcado pela diversidade, pela variedade de conhecimentos e de múltiplas personalidades, e nesse espaço o docente vai se constituindo, se aquilatando e se capacitando à medida que se utiliza das relações e das práticas cotidianas para moldar o seu ser e o seu fazer docente. Para além dessa realidade, os entrevistados ratificam com suas falas o quanto o fazer do docente bacharel é permeado por múltiplas articulações, e se manifesta impregnado das concepções de mundo, de vida e de existência dos sujeitos da prática.

Tardif (2012, p. 256), à vista do exposto nos extratos destacados neste estudo, considera que os saberes profissionais, aqueles “saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente” são de extrema importância. Portanto, explica que para o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas sim entidades que coexistem em uma perspectiva de evolução e transformação.

Desta feita, os sujeitos neste estudo são todos docentes bacharéis com pós-graduação em áreas distintas às da educação e concordam, em sua maioria, que a formação específica para docência, auferida por eles no transcorrer da sua vida acadêmica, não os proveu de conhecimentos que são recomendáveis ao professor que atua no Ensino Superior. Tais conhecimentos, comumente chamados de saberes didáticos pedagógicos, são considerados tão inerentes à prática docente quanto os são os professores e alunos. Não por acaso é que o sentimento de despreparo dos sujeitos em relação a sua profissão se revela em parcela razoável dos depoimentos. Entretanto, ainda que considerem poucos os saberes, entre aqueles interiorizados por ocasião da sua formação como inerentes ao cotidiano das salas de aula, declaram a realidade do “aprender fazendo” quase que como uma característica do docente bacharel.

No trecho abaixo, o professor Carlos, demonstra o seu sentimento enquanto docente, reconhece suas limitações e retrata a forma como ele buscou se atualizar:

eu comecei a buscar, estudar metodologia de ensino e vi que tem um mundo de coisa. Eu acho que a gente tem que ter nem que seja um conhecimento mínimo, de forma de condução de sala de aula, de métodos de aprendizagem dos estudantes. Um plano de aula coerente, uma metodologia de ensino coerente (Carlos, entrevista, 2019).

Em sua fala, o professor Carlos enfatiza o quanto é importante se apoiar em um contato constante com as ciências da Educação e com a articulação entre essas ciências e a prática docente. Não obstante, acredita-se que os saberes advindos das experiências refletem sobremaneira na forma como os docentes se percebem e percebem o seu derredor.

Por sua vez, os professores Olavo e Diana mencionam “outra forma de ensinar”, fazem referência à influência das redes sociais e da globalização, ambas marcas registradas da atualidade, e concordam que é preciso entender o aluno. Complementam, chamando a atenção para o hábito de refletir sobre práticas pedagógicas e sua utilização quando necessário, ou seja, o aprender testando, errando, fazendo, que vai dando forma e refinando os saberes didáticos e pedagógicos.

Vamos entender que essa realidade mudou, porque a gente precisa de outra forma de ensinar, de estar inserido nessa conjuntura das redes sociais, da globalização, do acesso irrestrito e universal da informação. [...] A gente tem que aprender a trabalhar com todo tipo de pessoa, aí, a experiência vai ajudando a gente (Olavo, entrevista, 2019).

A gente precisa dessa base pedagógica, inclusive com essas novas tecnologias para auxiliar no ensino, na aprendizagem dos alunos, [...] a gente precisa sentar e verificar o que a gente está fazendo de certo, o que a gente está fazendo de errado, [...] a geração atual é outra (Diana, entrevista, 2019).

Nesse contexto, a análise das entrevistas nos possibilitou inferir que docentes investigados neste estudo se sentem demandados a buscar em suas experiências, enquanto sujeitos-aprendizes, metodologias que os capacitem a exercer uma prática própria. Reelaborar seus saberes “quase que de forma autodidata” e fazer uso de novos elementos conceituais em sua prática, aprender novos modos de planejar aulas, incorporar habilidades, conhecimentos e atitudes que colaborem com a constituição da sua identidade profissional docente.

As considerações do professor João refletem esta demanda:

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

As experiências vivenciadas pelos docentes no espaço educacional interferem, sobremaneira, no exercício da sua professoralidade. Mencionado no referencial teórico, Griebler (2009) afirma que o constituir-se professor é algo muito mais amplo que somente o ato de ensinar em uma sala de aula.

Segundo esse autor, a aprendizagem da docência muitas vezes perdura por toda a carreira profissional, posto que, em conformidade com seus objetivos e anseios, tais docentes são identificados como atores principais no desenvolvimento da sua prática, exercendo sempre o papel de construtores e reconstrutores de conhecimentos.

Importa destacar que este estudo nos permitiu inferir, ainda, que os saberes pedagógicos dos docentes bacharéis são procedentes sobretudo da sua atuação na profissão. Mobilizados e organizados na prática das salas de aula, os saberes pedagógicos são reconhecidos pelos sujeitos desta pesquisa como habilidades essenciais à figura docente e a sua atuação na profissão. Conclusão semelhante encontrou Marques (2018) em sua pesquisa intitulada “Identidade e formação de docentes universitários: reflexões acerca das visões de professores bacharéis”. Na referida pesquisa, os sujeitos, que, de modo igual, já trabalham há algum tempo na docência do Ensino Superior, acolhem a importância dos conhecimentos específicos de cada área; entretanto, conferem valor considerável ao preparo pedagógico, reconhecendo que são carentes desses saberes, indispensáveis ao exercício docente.

Destarte, por meio da opinião da maior parte dos sujeitos aqui abordados, considera-se que os saberes da experiência, e aqui se abarcam os saberes pedagógicos que são obtidos pelos docentes bacharéis mediante aprendizado cotidiano, equivalem a importante marcador identitário na constituição da identidade profissional docente. De resto, conclui-se, no dizer do português, pedagogo, doutor em Ciências da Educação e um dos maiores especialistas internacionais no campo da História da Educação, Antônio Nóvoa, em entrevista a Santos (2013, p. 233), “A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência”.

Considerações finais

Foi possível constatar, com base na análise dos relatos que expressam a opinião dos entrevistados sobre a temática apresentada, que os saberes originários dos cursos de formação inicial em bacharelado não proporcionam condições de se compreender toda a complexidade que envolve os saberes indispensáveis à docência. Portanto, para além de concordarem entre si sobre a ineficácia da sua formação inicial quando se trata de torná-los capazes ao exercício da docência, os profissionais deste estudo, grande parte deles engenheiros, declaram-se conscientes da importância desses saberes para o exercício da docência.

O sentimento desses profissionais em relação a sua prática, revelam os relatos, é de que precisam ter aptidão para construir novos saberes e ressignificar os existentes. Melhor dizendo, o

cotidiano vivenciado pelos docentes bacharéis confirma o quanto eles se sentem carentes de buscar possibilidades que os permitam se identificar cada vez mais com a profissão.

De forma semelhante, ainda que diplomas de mestrado e doutorado constem do currículo de todos os docentes deste estudo, constatou-se que os programas de pós-graduação, aos quais estiveram vinculados, não os muniram de saberes que os tornassem preparados para a docência do Ensino Superior. Entretanto, percebe-se entre os entrevistados aqueles que, após cursar a disciplina Estágio em Docência durante a pós-graduação, fazem referência a ela como uma importante ferramenta de formação para a docência universitária, posto que os propiciaram ter um primeiro contato com os elementos que constituem uma sala de aula.

Aclamada por esses docentes, representa um importante marcador identitário no processo de constituição de suas identidades profissional a necessidade de estarem em constante formação. Esse fato nos reporta à concepção de identidade defendida por Hall (2019), na qual ele diz que, na modernidade tardia, as pessoas são impactadas pela velocidade com que tudo muda e, como consequência, as identidades são deslocadas e novas identidades são constituídas em diferentes olhares e em espaços e tempos distintos.

Também os saberes disciplinares e curriculares foram destacados pelos docentes como saberes fundamentais ao cotidiano das salas de aula. De forma igual, alguns sujeitos chamaram atenção para os saberes pedagógicos, lembrando que ter autoridade em sala de aula não basta, se o docente não está apto a conciliar os saberes disciplinares e curriculares com as estratégias que auxiliem o aluno a melhor produzir conhecimento. Cada um é um, nos diz Hall (2019). A prática de cada um corresponde a um fator identitário importante.

Tornou-se óbvio, ante o exposto, que existe uma relação entre a formação profissional e a constituição da identidade profissional docente. Chamamos de formação profissional o processo continuado, que não se resume à realização de cursos formais como graduação, especialização, formação continuada, mestrado, doutorado, entre outros, mas que também está relacionada a todas as experiências que são estabelecidas na reflexão e na vida cotidiana.

Para além das considerações até aqui exibidas sobre os saberes específicos e necessários à docência, Tardif (2012) orienta que, perdurando através dos tempos, os saberes da experiência que são decorrentes da prática docente cotidiana e da formação profissional sobressam e formam o alicerce da competência do professor. Os saberes experienciais derivados das experiências como estudantes, da experiência como docentes no Ensino Superior, da experiência com outras profissões e os saberes pedagógicos derivados de todas essas experiências se estabelecem como os mais importantes dentre os saberes docentes, sendo constitutivos da identidade profissional docente.

A constituição da identidade profissional docente destacada pelos sujeitos desta pesquisa perpassa o aprender fazendo, que se dá com a (re)produção do exercício cotidiano da docência, ou seja, repetindo-se e aprimorando-se métodos, utilizando-se dos mesmos recursos pedagógicos, copiando e aprimorando estilos, repetindo e adaptando a prática de outros professores, trazendo para a sala de aula saberes práticos originários da vivência em outras profissões.

Vale aqui ponderar que a identidade profissional do docente bacharel que atua no Ensino Superior, sua relação consigo mesmo e com os outros caracteriza a dinâmica do tornar-se professor, que é adotada como referência para esta investigação. Aliás, a concepção de identidade em construção, reconhecida pela maioria dos docentes, corrobora com a perspectiva pós-estruturalista adotada por Hall (2014; 2019), de uma identidade em permanente construção. Ou seja, demonstram a ideia mesmo da incompletude do Hall (2019): estou sempre me formando; estou me tornando professor; eu nunca sou completo; eu sempre posso me qualificar mais, saber mais, ensinar melhor.

Indagamos, pois, se é possível ser docente sem ter sido preparado adequadamente para essa função? Conforme os sujeitos deste estudo, todos eles docentes bacharéis que atuam no magistério do Ensino Superior da universidade pesquisada, sim, é possível. Segundo a percepção daqueles profissionais, desde que eles tragam os saberes que adquiriram ao longo de sua experiência profissional para a sala de aula, articulem a prática profissional à teoria, atualizem suas práticas pedagógicas, atentem às rápidas mudanças que são características da atualidade, dialoguem com os estudantes, respeitem suas individualidades, estejam abertos aos exemplos dos colegas mais experientes e aprendam fazendo, é possível, sim, ser docente, mesmo sendo bacharéis que não tenham recebido conteúdo específico sobre docência durante a sua formação inicial.

Em conclusão, percebe-se o quanto é relevante, por parte dos docentes, buscar novos estímulos e ideias, se comprometer com novos projetos que venham a suprir a necessidade de mobilizar o sentimento de incompletude, inacabamento, enquanto identidade profissional, bem como de manter o entusiasmo pela profissão ao se projetar como docente. Ademais, entende-se que a verdadeira agenda a se cumprir passa pelo desenvolvimento profissional dos professores ao longo da carreira, assim como por reformas no âmbito das Instituições de Ensino Superior, que suscitem novas e melhores oportunidades de inserção, adaptação e permanência em seus espaços educacionais por esses profissionais.

Referências

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

CALDAS, M. P.; WOOD JUNIOR, T. Identidade organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 6-17, jan./mar. 1997. Disponível em: <https://bit.ly/3qncimk>. Acesso em: 12 jul. 2020. DOI:10.1590/S0034-75901997000100002.

COSTA, S. M. de M. B. **A construção do saber pedagógico do professor bacharel: percepções de Professores do IFMT / Rondonópolis**. 2014. 101f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2BmgThl>. Acesso em: 20 dez. 2019.

DIAS, M. I. A. **A construção da identidade profissional docente por professores bacharéis que atuam no ensino superior na UFMG - Câmpus Montes Claros**, 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/com/ieKgud>. Acesso em: 7 nov. 2020.

FERREIRA, L. G. **Professores universitários iniciantes: profissionalidade, saberes pedagógicos e aprendizagens da docência**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 18., 2016, Cuiabá, MT. Anais [...]. Cuiabá, MT: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2016. p. 6708-6745. Disponível em: <https://bit.ly/39mVWpY6>. Acesso em 10 nov. 2020.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018. 87p.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Teacher Development and Educational Change**. **Routledge**, New York, 2013. Disponível em: <https://bit.ly.com/VGIFe>. Acesso em: 10 fev. 2023.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.-F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GRIEBLER, J. W. **Identidade docente: o sentido de ser docente e a significação da sua escolha**. 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Tecnologia, São Leopoldo, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2Ydno0l>. Acesso em: 19 mar. 2019.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Papyrus Editora, 2004.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 103-133.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores, In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013, p. 31-61. Disponível em: <https://bit.ly.com/TbD5X>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MARQUES, M. H. **Identidade e formação de docentes universitários: reflexões acerca das visões de professores bacharéis**. 2018. 78 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3queM26>. Acesso em: 26 fev. 2021.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MELO, G. F.; PIMENTA, S. G. Socialização profissional de docentes na universidade: contribuições teóricas para o debate. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 51-77, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/37insRY>. Acesso em: 26 out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/rid-uesb.v5i1.6806>

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 11-21. Disponível em: <https://bit.ly/30rExFL>. Acesso em: 5 jan. 2019.

NUNES, A. L. de P. F. **A aprendizagem da docência no ensino superior: de bacharel a professor**. 2013. 121f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/30rExFL>. Acesso em: 25 jan. 2021.

OLIVEIRA, M. R. de C. T. de. **Construção e reconstrução da identidade profissional do docente universitário em sua trajetória de carreira em instituições públicas**. 2013. 335 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Economia, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3t6xq21>. Acesso em: 29 out. 2019.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G. e ALMEIDA, M. I. de. (org.) **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, p. 19-43, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

NÓVOA, A. Entrevista com o Professor António Nóvoa. Entrevista concedida a Lucíola Licínio Santos, **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3embFHa>. Acesso em: 24 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v4i1.436>

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, SP, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2LmJlG9>. Acesso em: 9 mai. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>

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

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. Disponível em: <https://bit.ly/3ccKiww>. Acesso em: 7 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788523211981>

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

Recebido: 20/04/2022

Aceito: 10/03/2023

Received: 04/20/2023

Accepted: 03/10/2023

Recibido: 20/04/2023

Aceptado: 10/03/2023

