



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DE LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFS: desvelando os significados de ser professor**

JOBEANE FRANÇA DE SOUZA

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2012**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DE LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFS: desvelando os significados de ser professor**

JOBEANE FRANÇA DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Inêz Oliveira Araujo.

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2012**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S729i Souza, Jobeane França de
Identidade profissional do docente de licenciatura em Ciências
Biológicas da UFS: desvelando os significados de ser professor / Jobeane
França de Souza; orientadora Maria Inêz Oliveira Araujo. – São Cristóvão,
2012.
163 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de
Sergipe, 2012.

1. Ensino superior. 2. Professores – Formação – Biologia. 3.
Identidade. I. Araujo, Maria Inêz Oliveira, orient. II. Título.

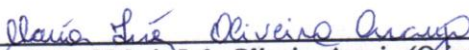
CDU 378.011.3:57



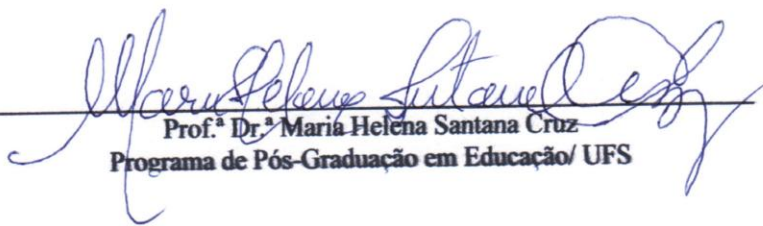
JOBEANE FRANÇA DE SOUZA

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DE LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFS: DESVELANDO OS SIGNIFICADOS DE SER
PROFESSOR**

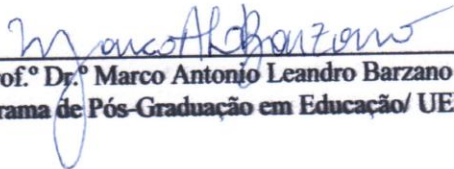
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.



Prof.ª Dr.ª Maria Inês Oliveira Araujo (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFS



Prof.ª Dr.ª Maria Helena Santana Cruz
Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFS



Prof.º Dr.º Marco Antonio Leandro Barzano
Programa de Pós-Graduação em Educação/ UEFS

Prof.ª Dr.ª Veleida Anahí da Silva (Suplente)
Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFS

AGRADECIMENTOS

Mais um passo foi dado, mais um sonho conquistado. Nessa trajetória, a presença, o apoio e o carinho de algumas pessoas foram indispensáveis e por isso é importante agradecê-las...

Em primeiro lugar, quero manifestar meu agradecimento a Deus por ter me dado coragem para tentar, determinação para prosseguir, força para superar os obstáculos e novos sonhos para seguir em frente.

Agradeço aos meus pais, avós e padrinhos pelo carinho e apoio. Em especial, agradeço a minha mãe Maria Aparecida pela minha formação, pelo exemplo de luta e dedicação e pelo amor incondicional.

Ao meu marido, Sergio, pelo seu amor, apoio e compreensão que se configuraram tão essenciais para a concretização deste trabalho. Obrigada por acreditar em mim e não me deixar desanimar.

Agradeço à minha orientadora e amiga, a professora Dr.^a Maria Inêz Oliveira Araújo, pela confiança, pela compreensão nos momentos de bloqueio intelectual, pelas contribuições sempre inspiradoras e por acreditar na conclusão de mais esta etapa formativa.

À professora e amiga Dr.^a Maria Helena Zucon pelas lições de vida, pela maneira como estabelece a relação harmoniosa entre professor e aluno e pelo incentivo ao meu crescimento pessoal e profissional.

À FAPITEC/SE, pelo apoio financeiro dispensado à realização desta pesquisa.

Aos professores do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da UFS, em especial às professoras Ana Maria Texeira Freitas, Solange Lacks e Sônia Meire de Jesus Azevedo pelo apoio e conhecimentos socializados e pelos encaminhamentos dados para a minha formação como pesquisadora.

Às professoras MSc. Lívia de Rezende Cardoso e MSc. Mônica Ismerim Barreto pelos exemplos de comprometimento profissional, por me ajudarem em momentos decisivos de minha formação e pela leitura cuidadosa do meu trabalho, contribuindo com valiosas sugestões.

Agradeço aos professores doutores Miguel André Berger e Maria José Nascimento Soares, pelas orientações precisas no momento do Exame de Qualificação que ajudaram a delinear os caminhos desta pesquisa.

Aos professores que participaram da banca de defesa, o Prof.^o Dr.^o Marco Antonio Leandro Barzano e a Prof.^a Dr.^a Maria Helena Santana Cruz, pelo olhar crítico e pelas importantes sugestões feitas a esta pesquisa.

Aos colegas da turma do mestrado, pela parceria nesta jornada de formação profissional. Em especial, agradeço aos companheiros Eliane, Jânio, Sicleide, Wagner, Claudice, Adenilson e Isabela pelos bons momentos compartilhados, pela amizade construída e sempre cultivada, pelo apoio e incentivo. Juntos, aprendemos, superamos obstáculos e compartilhamos mais uma etapa de nossa constituição como profissionais da Educação.

À amiga Eliane, pela presença constante em minha vida nesses meses, compartilhando angústias, comemorando vitórias. Obrigada pelo companheirismo, apoio e carinho.

Agradeço às amigas Tainan pelo incentivo à minha qualificação profissional, Catiana pela dedicação dispensada ao meu trabalho, D'arc e Islaene por estarem sempre ao meu lado, pela paciência em ouvirem minhas angústias e pelas palavras motivadoras.

À minha sogra Anita, à tia Nalva e às minhas cunhadas, cunhados e sobrinhos que apoiaram e torceram por mim e, principalmente, pela aceitação e respeito às minhas ausências e pelas palavras de otimismo no decorrer destes meses em que priorizei minha formação profissional.

A todos os amigos e colegas que colaboraram de forma indireta para que eu conseguisse concluir mais esta etapa de minha formação.

Por fim, agradeço aos professores do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFS, especialmente àqueles que participaram desta pesquisa, pela impecável solicitude e por se deixarem revelar em nossas conversas, sendo, portanto, fundamentais na construção deste trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa teve o intuito de compreender como ocorre a constituição da identidade profissional do professor do Ensino Superior, tendo como foco de análise os docentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe. Para concretizar tal objetivo fez-se necessário: Identificar fatores que foram marcantes para a constituição de um modo de ser professor na atualidade; verificar qual o sentido que a docência universitária possui para estes professores; conhecer as concepções destes docentes sobre o professor de Ciências e Biologia que eles estão contribuindo para formar; identificar os saberes que os professores universitários mobilizam com maior recorrência em sua atuação profissional. Para o desenvolvimento desta pesquisa optou-se por uma abordagem metodológica de cunho qualitativo com uma inspiração fenomenológica. A coleta de dados foi realizada mediante entrevistas semi-estruturadas com oito professores, escolhidos conforme critérios pré-estabelecidos. Concluiu-se que a constituição da identidade profissional docente é um processo contínuo que se inicia com a experiência pré-profissional, passando pela escolha da profissão, fortalecendo-se na formação inicial e nos primeiros anos de trabalho e estendendo-se aos distintos espaços de atuação profissional ao longo da carreira docente, onde cada indivíduo continua produzindo sua maneira de ser professor. Constatou-se também que, por não existir uma identidade profissional docente coletiva do que é ser professor universitário, cada entrevistado construiu a sua identidade profissional e esta, nem sempre, possui a docência como referência principal. Portanto, concluiu-se que a construção da identidade profissional não é um processo estável e linear. Ao contrário, envolve conflitos, angústias e contradições que precisam ser conciliadas constantemente em um processo contínuo de socialização. Sendo assim, as instituições de Ensino Superior, enquanto ambiente de socialização profissional, deveriam proporcionar condições que auxiliassem o professor na construção de sua identidade profissional docente.

Palavras-chave: Docência universitária; identidade profissional; professores de Biologia; saberes docentes.

ABSTRACT

This research aimed to understand how occurs the constitution of teacher professional identity of higher education, based the faculty of the degree course in Biological Sciences, Federal University of Sergipe. For this, we defined the following specific objectives: Identify factors that were remarkable for the constitution of being a professor today; Check what this the meaning of this university teaching for these professor; Knowing the views of professors about the kind of Sciences and Biology teachers they believe are contributing for the formation; Identify the knowledge that professor mobilize greater recurrence in their professional activities. To this, was chosen a qualitative methodological approach with a phenomenological inspiration. Data collection was conducted through semi-structured interviews with eight professors, selected according to predetermined criteria. It was concluded that the formation of professional identity of professor is a continuous process that begins with the pre-professional experience, through the choice of profession, get stronger in the beginning formation and in the early years of professional performance and extends to the different spaces of professional performance throughout the teaching career, where each individual continues to produce its own way of being a teacher. It was also found that, in the absence of a collective professional identity, each interviewee has built its professional identity and this has not always teaching as the main reference. So, it was found that the construction of professional identity is not a stable and linear. Rather, it involves conflicts, anxieties and contradictions that need to be constantly reconciled in a continuous process of professional socialization. Thus, the institutions of higher education, while professional socialization environment, should provide conditions that help the professor in building their professional identity.

Keywords: University teaching; professional identity; biology teachers; teacher knowledge.

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FAPITEC/SE – Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INPEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases (da Educação Nacional)

MEC – Ministério da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UFS – Universidade Federal de Sergipe

QUADRO

Quadro 1 – Percurso de formação dos professores 60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: contextos e conceitos na construção da identidade profissional	28
1.1 Docência no Ensino Superior	29
1.1.1 Histórico da docência universitária no Brasil	31
1.1.2 O professor universitário nos dias atuais	36
1.1.3 Limites e possibilidades do trabalho docente na universidade	39
1.2 Processos de construção da identidade profissional docente	44
1.2.1 A construção social da identidade	46
1.2.2 Construção da identidade profissional docente	49
1.2.2.1 Saberes docentes e identidade profissional	53
2 TRAJETÓRIAS QUE CONDUZEM AO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO NO ENSINO SUPERIOR	60
2.1 Percurso de formação dos professores	61
2.2 Escolha da profissão	63
2.3 Primeiras experiências no Magistério Superior	70
2.3.1 Referências para as primeiras práticas docentes no Magistério Superior	76
3 OS MODOS DE SER E ESTAR NA PROFISSÃO: concepções sobre a docência universitária	82
3.1 Sentidos atribuídos à profissão docente universitária	83
3.1.1 O papel das condições de trabalho na constituição da identidade profissional.	88
3.1.2 O valor social da profissão docente nos discursos dos professores	92
3.2 A formação do professor universitário em foco: concepções e perspectivas	96
3.3 Identidade profissional para si: como o professor universitário se vê	102
3.4 Concepções sobre a formação dos futuros professores de Ciências e Biologia	107
4 SABERES DOCENTES E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	120
4.1 A mobilização dos saberes docentes na prática profissional	121

4.1.1 O lugar dos saberes docentes diante de dificuldades em sala de aula	127
4.1.2 Os saberes mobilizados na prática refletem uma identificação com a docência	131
4.2 Contribuições da formação em licenciatura na constituição da identidade docente.	135
4.3 Contribuições da formação <i>stricto sensu</i> na constituição da identidade docente	138
4.4 Como se constitui o professor universitário	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES	158
Apêndice A - Roteiro de entrevista	159
Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido	162
Apêndice C - Termo de consentimento de participação na pesquisa	164

INTRODUÇÃO

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o interior e o exterior – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os parte de nós, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade costura o sujeito à estrutura.

(HALL, 2005, p. 11-12)

No presente contexto mundial, o sistema educacional constitui-se em um dos principais indicadores de desenvolvimento de um país¹. Este fato, combinado com a necessidade da formação do cidadão politicamente comprometido com as transformações sociais, tem desencadeado uma destinação de excessivas expectativas no que tange à educação e tem gerado preocupação constante na busca de melhorias nesse campo.

Dessa forma, é possível verificar que, nos últimos anos, tem havido uma tendência em relacionar a solução para os problemas do processo educativo formal principalmente a qualificação do quadro docente. No entanto, não se pode centrar nos professores toda a responsabilidade quanto aos resultados educacionais, desprezando-se as contribuições de um conjunto de fatores, dentre os quais destacam-se o contexto social e econômico dos alunos e as condições dos ambientes escolares, que configuram a complexidade da educação. Porém, embora estes fatores sejam fundamentais para que o processo de ensino e aprendizagem seja bem sucedido, é preciso reconhecer que mudanças significativas no campo educacional não podem acontecer caso não se considere a importância dos professores na formação do discente.

Isso porque, como assinalam Tardif e Lessard (2005, p.8), a docência é um trabalho interativo, “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Nesse sentido, a docência é também uma prática social, pois, além de se materializar na interação entre docentes e discentes, educar e ensinar é, sobretudo, “[...] permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante” (SACRISTÁN, 1999, p. 67).

Nessa perspectiva, conforme esse autor, os agentes envolvidos no processo educativo refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem. Desse modo, pode-se afirmar que a forma como o professor pensa e age nos distintos aspectos da sua vida influencia também sua ação pedagógica, pois a prática docente não acontece de modo desarticulado das condições psicológicas e culturais nas quais os professores se encontram.

¹ De acordo com informações disponíveis no site do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (Endereço eletrônico: www.pnud.org.br), desde 1993 o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é utilizado para aferir o desenvolvimento humano em 187 países a cada ano. Atualmente, tal índice define três dimensões da sociedade como critérios de avaliação: (1) a renda – leva em consideração o Produto Interno Bruto (PIB) do país dividido pelo número total de habitantes do mesmo; (2) a longevidade – diz respeito à expectativa de vida ao nascer e reflete as condições de saúde e salubridade de uma população; (3) a educação – aferida pelas taxas de alfabetização e de escolarização em todos os níveis de ensino. O IDH varia de 0 a 1, sendo considerados de baixo desenvolvimento os países que atingem menos de 0,499 pontos e de alto desenvolvimento os países que atingem pontuação superior a 0,800. Em 2011, a Noruega foi o país de maior IDH (0,943) e a República Dominicana do Congo o de menor IDH (0,286). O Brasil ficou em 84º colocação apresentando um IDH de 0,718.

Sendo a atividade docente uma forma de intervir na realidade social, é importante ter conhecimento de como os professores são formados para atuarem nos distintos níveis de ensino (fundamental, médio e superior). O Artigo 62 da LDB 9.394/96 apresenta as exigências para que um indivíduo esteja habilitado a lecionar no Ensino Fundamental e Médio:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Quanto à docência no Ensino Superior, o Artigo 66 da LDB 9.394/96 define os critérios para o indivíduo atuar nesse nível de ensino:

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 (LDB 9.394/96, Art. 66).

Segundo tal artigo, para lecionar no Ensino Superior, é preciso possuir uma formação em cursos de pós-graduação, de preferência *stricto sensu*. Porém, verifica-se que não há referência a uma formação específica voltada para o campo do ensino na legislação citada.

Tendo em vista o que foi apresentado, vale ressaltar que a aula é uma construção cultural resultante da dinâmica entre os seus atores centrais - docentes e discentes - e, mesmo os professores que acreditam bastar o conhecimento de um conteúdo específico para saber ensiná-lo, eles precisam definir estratégias para organizar seu trabalho. Sendo assim, o saber pedagógico que muitas vezes não é critério para o ingresso do docente na instituição de Ensino Superior passa a ser exigido no cotidiano da sala de aula à medida que o professor precisa planejar sua prática, definir objetivos, metodologias e formas de avaliação.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que o professor universitário, na maioria das vezes, aprende a sê-lo no cotidiano da aula, mediante um processo de

socialização, em parte intuitiva ou mesmo seguindo a rotina dos seus colegas de trabalho mais experientes.

Essa discussão aponta para a problemática do professor do Ensino Superior no que se refere à sua identidade profissional. Segundo Libâneo (2002), a identidade profissional diz respeito aos processos que contribuem para a definição de um conjunto de conhecimentos, atitudes e valores que orientam a sua prática. São esses processos que estruturam as maneiras como o professor assume e representa a sua profissão.

Genericamente, o termo “identidade” é utilizado para designar como cada indivíduo se vê e é visto pelos outros. Essa concepção sobre si mesmo ocorre por toda a vida nos diversos ambientes do qual o indivíduo faz parte. Tal temática tem sido bastante discutida em diferentes áreas do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais na contemporaneidade. No caso desta pesquisa, as reflexões teóricas acerca do processo de constituição da identidade profissional seguem uma abordagem sociológica.

Nessa perspectiva, a construção da identidade do professor é um processo que envolve sucessivas socializações. Socializar-se, segundo Dubar (2005), é assumir o sentimento de pertencimento a um grupo, adotando individualmente as atitudes e comportamentos do grupo ao qual se deseja pertencer e ser reconhecido. Assim, a identidade é construída sob a influência de um determinado contexto histórico e cultural, onde o professor se desenvolve profissionalmente no processo de interação entre a dimensão subjetiva, a qual implica a imagem que se tem de si mesmo, e a dimensão objetiva que compreende a imagem que o Outro faz ou espera de você.

Cabe ressaltar que a identidade profissional não é algo que possa ser transmitido e absorvido, uma vez que se trata de um processo inacabado e contínuo no qual ocorrem transformações que acompanham o movimento da realidade socialmente construída, desencadeando mudanças nas histórias pessoais e profissionais do professor, bem como nas diferentes relações estabelecidas em sua trajetória de vida.

De acordo com Dubar (2005), alguns acontecimentos na vida social dos indivíduos possuem grande importância na construção de sua identidade profissional, tais como: a escolha da profissão, a saída do sistema escolar (e consequente confrontação com o mercado de trabalho) e o processo formativo. Esses eventos possuem implicações marcantes na formação de uma identidade básica inicial a partir da qual se delineará uma trajetória de emprego e a projeção da vida pessoal. É importante destacar que o processo formativo possibilita incorporar saberes necessários à estruturação das relações com o trabalho e com a futura carreira profissional. Nesse sentido, é que se julga necessário compreender em que

consistem os saberes docentes e de que forma estes revelam aspectos de uma identidade profissional.

As pesquisas sobre o desenvolvimento da identidade docente são relativamente recentes no Brasil. Isso demonstra que, nos últimos tempos, tem crescido uma tendência em focalizar o estudo da vida e da pessoa do professor, tendo como prioridade recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação.

Conforme Santos (2008, p. 35), até a década de 1980, as produções em educação que abordavam a escolarização de professores defendiam uma “[...] formação preocupada com a instrumentalização técnica dos futuros docentes distanciada das experiências formativas dos professores”. É a partir da década de 1990 que as investigações sobre a formação dos professores deixam de ser entendidas apenas sob o enfoque da racionalização do ensino e passam a apontar para outra perspectiva teórico-metodológica de análise que envolve os elementos marginais, isto é, o cotidiano pedagógico, as trajetórias de vida dos formadores. Para Nóvoa (2000, p. 14):

Hoje sabemos que não é possível reduzir a vida escolar às dimensões racionais, nomeadamente porque uma grande parte dos actores educativos encara a convivialidade como um valor essencial e rejeita uma centração exclusiva nas aprendizagens académicas.

Esses tipos de pesquisa se restringem ainda mais quando se remetem à identidade do professor do Ensino Superior, pois, de acordo com Morosini (2001), esta não é uma área de sólida produção científica. Até pouco tempo, não se questionava as práticas dos professores universitários. É a partir da reflexão dos próprios professores sobre sua atuação e sobre as condições de produção das mesmas que o estudo da docência universitária vem conquistando espaço na produção científica do país. Contudo, ainda há muito a ser compreendido quando se trata dos processos constitutivos da docência universitária. Nessa perspectiva, o presente trabalho é reflexo dessa necessidade de procurar conhecer com maior profundidade esse grupo de professores.

Entretanto, antes de apresentar os objetivos desta pesquisa, convém explicar a origem do meu interesse por esse objeto de estudo. Concordo com Minayo (1997, p. 17) quando argumenta que:

[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeira instância, um problema de vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionados, fruto de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

Dessa forma, o meu interesse em compreender como o docente universitário se define e se reconhece professor universitário está diretamente ligado a inquietações e reflexões vivenciadas em minha trajetória formativa, especialmente durante a graduação.

Ao optarmos por uma determinada profissão, possuímos algumas representações sobre ela construídas ao longo de nossa vida em diversos ambientes de socialização. Quando uma pessoa tem um contato mais assíduo com uma profissão, passa a admirar algum profissional ou mesmo a própria profissão, é possível até que assimile alguns dos princípios dessa e passe a desejá-la para sua vida. No meu caso, o fato de morar em uma cidade pequena, estruturada em função da agropecuária, e de viver sob algumas restrições econômicas, talvez tenha limitado um pouco esses processos de socialização que poderiam ter contribuído para que eu pudesse me familiarizar com alguma outra profissão que não a de professora.

A docência era, então, a profissão mais próxima de mim, eu a presenciava tanto na escola quanto em casa, ao ver minha mãe elaborando seus planos de aula ou corrigindo atividades dos seus alunos. Além disso, muito do que eu era, sentia ter aprendido a ser na escola ao compartilhar experiências com meus amigos, ao aprender coisas novas e ao ouvir as palavras de incentivo dos meus professores. A escola era o lugar onde eu passava grande parte do tempo, em aula ou mesmo acompanhando minha mãe. Logo, para mim, esse sempre foi um ambiente agradável e a profissão docente nunca representou algo menor ou desvalorizado. Ao contrário, a maioria das pessoas que eu considerava ser bem sucedidas na cidade em que cresci, eram professores.

Ingressar no curso de Licenciatura em Biologia na Universidade Federal de Sergipe no ano de 2004 foi uma grande vitória para mim. Naquele ano, apenas duas pessoas que estudavam na única escola pública de Ensino Médio da cidade de Poço Verde, localizada no interior de Sergipe, passaram no vestibular da referida instituição: eu e um rapaz que ingressou no curso de Licenciatura em Filosofia.

O primeiro grande impacto na minha formação se deu na primeira semana de aula, durante uma recepção promovida pelo centro acadêmico do curso. Na ocasião, estavam reunidas as turmas de licenciatura e bacharelado e os anfitriões nos perguntaram qual era o objetivo que nós, recém-chegados à universidade, pretendíamos alcançar profissionalmente

com aquele curso. A princípio, achei a pergunta retórica, mas me surpreendi ao ver que apenas três pessoas, inclusive eu, declararam que queriam ser professores. Os demais disseram que gostariam de se especializar em áreas específicas do curso e alguns fizeram questão de ressaltar que estavam em um curso de licenciatura, mas não queriam de forma alguma exercer tal profissão.

Nesse momento, percebi certa desvalorização com relação à docência. Desvalorização esta que eu havia notado em outros lugares, em outros momentos, até com profissionais da área mais antigos. Todavia, surpreendeu-me o fato de meus colegas, que tinham se dedicado a alcançar o objetivo de estar ali naquele momento e que iniciavam um processo formativo que os levaria ao exercício da docência, não desejarem seguir adiante na profissão.

Alguns outros elementos foram determinantes para que eu começasse a refletir sobre a minha formação. Primeiro, deparei-me no curso com muitas disciplinas específicas as quais eu não conseguia relacionar entre si e menos ainda com a prática docente. Ao mesmo tempo, observei que as aulas nos primeiros períodos eram ministradas para os licenciandos e para bacharelados da mesma forma e isso me angustiava ainda mais, pois eu tinha uma certeza: queria ser professora. Por outro lado, as aulas e alguns professores enfatizavam a necessidade do ingresso em laboratórios para o desenvolvimento de pesquisas em áreas específicas e consequente progresso na carreira acadêmica. A minha angústia aumentava no sentido de não compreender de que modo o curso estava contribuindo para que eu me tornasse uma professora.

De fato, reconheço a importância da pesquisa para a construção do conhecimento e sempre considerei que adquirir conhecimento e compreender como ele é produzido é uma característica indispensável ao professor. A minha inquietação estava em perceber que, na maioria das vezes, não era estabelecida uma relação entre aquilo que se produz na universidade e como deveremos transpor isso para os nossos alunos. Outro fato inquietante era verificar que mesmo em um curso de licenciatura, em poucos momentos, se parou para refletir sobre como nós nos constituímos enquanto professores ou sobre o que significa ser professor na sociedade atual.

A partir da segunda metade do curso, após longos períodos de angústia e desmotivação, passei a ter contato com as disciplinas pedagógicas direcionadas ao Ensino de Ciências e Biologia. Até então, eu estava desmotivada com o curso por ter sido apresentada a uma Biologia que, para mim, se esgotava em si mesma e que era desvinculada da minha futura realidade de trabalho. A partir dessas disciplinas e do modo como foram conduzidas, foi que eu comecei a estabelecer relações entre o ensino de Ciências e a formação do cidadão.

A Biologia voltou a fazer sentido para mim, pois passei a vê-la como uma construção humana, cujo entendimento pode auxiliar os indivíduos na tomada de decisões conscientes frente ao desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade.

Além disso, o contato direto com os alunos durante os estágios reforçaram minha convicção de que a Biologia poderia ser apreciada pelos discentes de um modo diferente daquele que eu vivenciei no curso de formação acadêmica, ou seja, mais contextualizado, instigante e motivador e, nesse processo, eu poderia exercer um importante papel.

Mediante essas experiências proporcionadas pela dimensão educacional do curso de licenciatura em Biologia, foi que me reencontrei com minhas expectativas profissionais e, aos poucos, fui definindo qual seria o meu papel enquanto professora de Ciências e Biologia.

Paralelo a esse processo de identificação com o curso, tive a oportunidade de participar da elaboração de uma pesquisa sobre a formação dos professores de Ciências e Biologia. Tal experiência auxiliou-me a perceber a necessidade de se questionar fundamentadamente as práticas docentes desenvolvidas não só na escola, mas também na universidade, pois estas contribuem para a formação do profissional do ensino que atuará na Educação Básica.

Nessa perspectiva, o projeto de iniciação científica do qual participei me ajudou a compreender alguns aspectos da minha formação. A referida pesquisa, desenvolvida durante o ano de 2008 e cujo título era “Iniciação profissional de professores de Ciências e Biologia”², buscava refletir sobre a formação inicial do docente de Ciências e Biologia e os sentidos que os graduandos atribuíam à profissão. Um dos objetivos centrais foi conhecer as concepções de formandos do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal de Sergipe sobre a sua profissão. Para tanto, fez-se necessário identificar, por meio de um questionário aberto, o que motivou tais estudantes a optarem pela licenciatura em Biologia e mais da metade dos alunos pesquisados, 57,7%, responderam que não tinham certeza se queriam ser professores quando ingressaram no curso de licenciatura.

A interpretação desses dados mostrou que a escolha por uma licenciatura não é motivada, necessariamente, por uma afinidade com o objeto central do curso que é o ensino. Mello (2000) pontua que os alunos de graduação mais conscientes que irão atuar em sala de aula são os estudantes de Pedagogia. Graduandos dos cursos de História, Geografia, Biologia, entre outros, geralmente almejam trabalhar como bacharéis e não como professores. O que

² Pesquisa desenvolvida no período de 2008 a 2009 com o apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe – FAPITEC/SE, sob a orientação da professora doutora Maria Inêz Oliveira Araújo. Parte dos resultados da pesquisa foi publicado no livro “Desafios para a formação dos professores no século XXI”.

atrai os candidatos para as licenciaturas é o fato do ingresso nesses cursos ser mais fácil devido à baixa concorrência por tais vagas na maioria das universidades.

Foi em meio a tais paradoxos e inquietações, resultantes da minha experiência formativa e do convívio com os colegas e com os professores universitários, que se delineou a opção por investigar a construção da identidade profissional dos docentes universitários da Biologia.

Tendo em vista que os alunos das licenciaturas ingressam despreparados e ansiosos na graduação, a formação inicial é determinante para o seu desenvolvimento profissional, visto que é neste processo que devem surgir as possibilidades de ressignificar as suas concepções sobre a profissão docente. Nesse sentido, o professor universitário tem um papel importante, pois ele é o mediador direto entre a instituição e o aluno. A grade curricular e as ementas das disciplinas expressam-se nas práticas dos professores universitários. Estas são decorrentes de suas escolhas, as quais são motivadas pela sua formação, suas experiências, sua postura e o grau de autonomia que possuem dentro da instituição.

Por isso, para entender um pouco mais sobre o processo de preparação desse futuro professor da Educação Básica, é necessário refletir sobre as práticas formativas realizadas na universidade. Muito além de criticar as práticas desenvolvidas pelos docentes universitários, nosso desejo com essa pesquisa é compreender como se deu o processo de constituição da identidade profissional desses docentes, o que poderá permitir o entendimento de suas formas de atuação.

De acordo com Basei (2009), reconstruir práticas docentes no contexto universitário torna-se imprescindível ao considerar as mudanças que vem acontecendo na sociedade nos últimos tempos, resultado de uma construção histórica, social e cultural do homem, bem como dos inúmeros processos como globalização e avanço das tecnologias da informação e comunicação.

Inseridas nesse contexto de mudanças, as instituições de Ensino Superior devem abranger as dimensões científica, política, técnica, humana e ética dentro de seus programas institucionais a fim de promover a formação do futuro profissional para agir na complexidade do mundo contemporâneo. Para tanto, faz-se necessário que os professores formadores estejam devidamente preparados para atuar nesse contexto, pois eles são os agentes que marcam profundamente a constituição da identidade dos futuros profissionais, influenciando por meio de suas ações, as concepções e os valores internalizados pelo discente durante o processo formativo inicial (BASEI, 2009).

Para que ocorra uma nova configuração da docência no Ensino Superior é preciso repensar a formação desse profissional. Segundo Pimenta e Anastasiou (2010), a maioria dos professores universitários teve sua graduação baseada no modelo de formação técnica. Tal modelo se faz presente nas ações dos professores no decorrer de sua trajetória docente acarretando em dificuldades nas questões ligadas à docência, no desenvolvimento didático-pedagógico de suas práticas, na interação com os alunos, no processo de ensino-aprendizagem, entre outras questões.

Um dos principais desafios na formação dos professores universitários está exatamente em romper “[...] a histórica premissa construída para o trabalho do professor, materializada na ideia de que a função docente assenta-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura” (CUNHA, 2007, p.14). Na busca pela superação de tal premissa, Freire (1996, p. 23-25), afirma que ser professor implica, além de assumir os deveres profissionais da docência, saber que ela se desenvolve na relação social e histórica entre docentes e discentes, porque “[...] não há docência sem discência, pois quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...] Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”.

Campos (2010) afirma que assumir a docência como profissão exige o aprendizado de conhecimentos necessários à prática docente. Portanto, se o docente não tiver clareza da importância dos conhecimentos específicos da sua profissão, correrá o risco de reduzir a sua ação à reprodução de modelos aprendidos ao longo de sua formação.

A opção por estudar os professores do Ensino Superior ancora-se na necessidade de compreender melhor esse grupo possuidor de uma grande importância na formação dos professores que atuam na Educação Básica. Para Basei (2009), o professor formador deve constituir-se em um profissional crítico, reflexivo, ético e autônomo que seja capaz de conduzir os discentes a experiências desafiadoras e condizentes com a realidade escolar que o espera. Além disso, o professor formador deve também questionar-se constantemente sobre o profissional que está formando e sobre as práticas que está desenvolvendo.

Nesse contexto, por meio desta pesquisa, pretende-se responder ao seguinte questionamento: Como ocorre a constituição da identidade profissional do professor do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe? Esse questionamento central suscitou algumas questões secundárias, tais como: (1) Quais fatores foram indispensáveis para a construção da identidade profissional desses docentes? (2) Quais as concepções que os professores possuem acerca da docência no Ensino Superior? (3) Como esses professores acreditam estar contribuindo para formar professores para Educação Básica?

(4) Quais saberes os professores universitários mobilizam com maior recorrência no exercício de sua profissão?

Essas questões remetem a ações que dizem respeito a um fim: a formação dos professores de Ciências e Biologia. Assim, a presente pesquisa buscou compreender como ocorre a constituição da identidade profissional do professor do Ensino Superior. Para tanto, foi necessário:

- (1) Identificar, na trajetória pessoal e profissional, fatores que foram marcantes para a constituição de um modo de ser professor;
- (2) Verificar qual o sentido da docência universitária para os professores;
- (3) Conhecer as concepções dos docentes universitários sobre o tipo de professor de Ciências e Biologia que eles acreditam estarem contribuindo para formar;
- (4) Identificar os saberes que os professores universitários mobilizam com maior recorrência em sua atuação profissional.

A escolha pelos professores do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura da UFS (campus de São Cristóvão) - como unidade representativa de análise não foi apenas de inspiração teórica, mas também prática. Minha formação inicial foi adquirida no referido curso e, como fora mencionado, a construção do objeto de estudo é produto da minha história profissional e revela um processo de estranhamento com as marcas dessa trajetória.

O curso de Ciências Biológicas definido como campo de investigação é coordenado pelo Departamento de Biologia e fica situado no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Sergipe, campus de São Cristóvão. Atualmente, tal curso dispõe de 100 vagas para a graduação, sendo 70 direcionadas à licenciatura e 30 ao bacharelado. Com relação ao corpo docente, o Departamento de Biologia dispõe de 25 professores, dos quais 24 são efetivos e um, no momento do acesso à informação, sob o regime de contratação temporária³.

Considerando que a subjetividade faz parte da realidade social e que o objeto de estudo da presente pesquisa, a identidade docente, está intimamente relacionado com as vivências e experiências subjetivas dos participantes, foi definido que a abordagem metodológica de cunho qualitativo forneceria os subsídios para a condução de tal investigação.

Conforme Minayo (1997), a pesquisa qualitativa está preocupada em desvelar a realidade social levando-se em consideração o dinamismo da vida individual e coletiva com

³ Os dados referentes ao quantitativo do quadro docente foram obtidos através de consulta ao site do Departamento de Administração Acadêmica (DAA) da UFS no primeiro semestre de 2011 (Endereço eletrônico: <http://www.daa.ufs.br/>).

toda riqueza de significados. Esse tipo de pesquisa procura responder questões muito particulares, trabalhando com elementos que não podem ser quantificados como os significados, as aspirações, as crenças, os valores e atitudes. Tal abordagem também possibilita uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais, pois dá maior importância ao aspecto subjetivo da ação, considerando o homem como um ator social.

No que se refere às bases epistemológicas, a presente investigação segue a orientação fenomenológica. Esta propõe o estudo dos fenômenos na forma como eles se apresentam à consciência humana, no caso desta pesquisa, a constituição da identidade profissional do professor. Na fenomenologia, o objeto de estudo existe em relação recíproca e dependente com a intencionalidade da consciência do pesquisador. Com base nas ideias do intelectual alemão fundador dessa corrente filosófica, Edmund Husserl, Dartigues (1992, p. 69) afirma que para compreender um determinado objeto é preciso considerar “[...] o sistema total dos atos possíveis da consciência, das possíveis aparições, das significações que se relacionam precisamente com estes objetos”.

Compreender o fenômeno pesquisado implica resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos à sua atividade profissional, aos seus modos de ser e de tornar-se professor. Diante disso, Rezende (1990) afirma que quando o objeto de estudo remete-se a comportamentos, representações e atitudes humanas é preciso considerar que o homem não se comporta, ele simplesmente existe e, na sua existência, vive permeado de símbolos que o constitui. Sendo assim, as vivências e experiências humanas são dotadas de intencionalidade, de sentidos, não os sentidos aparentes, mas aqueles que são interpretados mediante diversos aspectos, às vezes contraditórios, da existência humana.

Por essa razão, a fenomenologia foi escolhida como base epistemológica para esta pesquisa por possibilitar a descrição, análise e reflexão da realidade vivida pelo professor ao estar com os outros, professores e alunos, dando destaque à perspectiva da existencialidade humana. Conforme Martins e Bicudo (2006), tal abordagem permite ainda a descrição das condições da existência que incluem o poder dos indivíduos de fazerem suas escolhas dentro dos limites de sua existência. Essa descrição torna o ser humano capaz de analisar, julgar, refletir e explicar suas experiências.

A técnica definida para a coleta dos dados foi a entrevista semi-estruturada. De acordo com Gil (2009), tal técnica é bastante difundida nas Ciências Sociais por proporcionar ao entrevistador conhecer o fenômeno sob a perspectiva do entrevistado, bem como os significados que atribuem às suas ações. O entrevistador possui ainda a autonomia para intervir no discurso a fim de enriquecer, detalhar ou mesmo direcionar a discussão ao tema

pesquisado. Portanto, trata-se de uma forma de interação social preparada com objetivos definidos e estratégias de trabalho que possibilita a coleta de informações de forma mais livre, pois as respostas não estão limitadas e alternativas pré-determinadas.

Além dessas vantagens, Gil (2009) afirma que a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social e permite também recolher informações mais profundas acerca do comportamento humano. Esses dados podem ser classificados, categorizados e interpretados.

Para que se consiga recolher informações com profundidade sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo, é necessário ter alguns cuidados durante o processo da entrevista. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), um dos primeiros passos para uma boa entrevista é conhecer bem a bibliografia existente sobre o fenômeno pesquisado e ter bem definidos os objetivos da pesquisa, assim o entrevistador poderá formular um roteiro com questões norteadoras e indispensáveis a serem abordadas no diálogo. Esse roteiro, em uma entrevista semi-estruturada, é flexível e permite que, durante a comunicação, sejam discutidos outros temas pertinentes que não estavam programados. Além disso, o roteiro auxilia o pesquisador a se organizar para o processo de interação com o entrevistado.

Por meio do diálogo estabelecido durante a entrevista, deve ocorrer uma interação que permita aos entrevistados lembrar o que lhes aconteceu, refletir e organizar suas experiências e expressá-las de maneira coerente, revelando concepções, crenças e preconceitos que orientam e dão significado às suas atitudes. Visando ao aprofundamento das questões básicas da pesquisa, a entrevista possibilita, desse modo, a reconstrução de experiências de vida.

No que diz respeito ao tipo de pergunta em uma entrevista semi-estruturada, Triviños (1987) faz uma diferenciação das mesmas, a depender da base epistemológica orientadora do trabalho. Para o referido autor, uma entrevista cuja pesquisa segue a linha histórico-cultural, as perguntas devem procurar determinar as razões do fenômeno social, logo, são classificadas como perguntas explicativas ou causais. Numa pesquisa de fundamentação fenomenológica, as perguntas devem procurar o máximo de clareza na descrição dos fenômenos sociais. Sendo assim, as perguntas descritivas têm grande importância para a descoberta dos significados dos comportamentos das pessoas no meio cultural ao qual pertencem.

Dessa forma, foram entrevistados professores e professoras do curso de licenciatura em Biologia da UFS. A seleção foi feita de maneira intencional obedecendo aos seguintes critérios:

1. Fazer parte do quadro de professores efetivos do Departamento de Biologia no ano de 2011;

Esse critério se fez necessário, pois, segundo Tardif (2010) a construção de uma identidade profissional acontece de maneira muito diferente entre trabalhadores que possuem um emprego fixo, o que lhe proporciona estabilidade profissional e financeira, e entre trabalhadores que, ao término de cada contrato, precisam preocupar-se em conseguir outro emprego e se adaptar a um novo ambiente de trabalho. São situações distintas de socialização profissional que certamente colaboram diferentemente para a construção da identidade. Nesse trabalho, a prioridade é entender como os professores, em condições aparentemente favoráveis de socialização profissional, constroem sua identidade profissional docente.

2. Ministrar aula para as turmas de licenciatura no curso de Biologia;

O segundo critério se fez necessário, pois existem professores no Departamento de Biologia que foram contratados para ministrar disciplinas de uma área específica que é exclusiva ao curso de bacharelado. Nesse sentido, estes professores não entram em contato com os alunos da licenciatura a não ser que um deles se interesse pela disciplina.

3. Atuar há mais de cinco anos na instituição;

Tal critério de seleção da amostra para as entrevistas diz respeito ao período de iniciação profissional na docência denominado “choque de transição”. O início na carreira docente, muitas vezes, representa um período em que há uma ruptura entre as crenças e valores construídos ao longo da formação e a realidade da sala de aula. Isso pode desencadear numa crise de identidade pessoal. Apesar de alguns autores defenderem que este período de conflitos e negociações internas não pode ser quantificado por referir-se a um processo complexo e prolongado, Tardif (2010) considera que os primeiros cinco anos da carreira docente constituem um período de intensa aprendizagem da profissão, delineando as bases de uma identificação com a mesma. Como o presente estudo objetiva compreender, entre outras coisas, qual o significado que esta vivência assumiu no atual modo de ser professor, concluiu-se que os entrevistados já deveriam ter passado por esta fase do “choque de transição”.

4. Possuir menos de trinta anos de atuação docente na instituição;

O quarto e último critério de seleção dos entrevistados refere-se ao período final da carreira dos professores. Após trinta anos de atuação, o professor encaminhou ou pensa em encaminhar sua aposentadoria. Este processo pode favorecer a uma crise de identidade, pois segundo Stano (2001), numa sociedade em que o trabalho assumiu a principal referência do sujeito social, a proximidade de vivenciar uma situação do não-trabalho representa para o professor um afastamento do espaço que constitui a sua rede de relações sociais e afetivas e que lhe confere uma identidade profissional. Afastar-se desse espaço pode acarretar ao trabalhador um abandono relativo dessa identidade construída no exercício profissional,

gerando um estranhamento de si, o que pode configurar uma não-identidade. No entanto, deve-se considerar também que, neste período, a maior disponibilidade de tempo pode contribuir para o desenvolvimento de novos processos de socialização, gerando outros hábitos e comportamentos colaborando, assim, na constituição de uma nova identidade. Diante disso, como não é objetivo dessa pesquisa investigar se ocorre e como ocorre esse processo de estranhamento com a própria identidade profissional durante a aposentadoria dos professores universitários, optou-se por restringir a amostra de entrevistados aos professores que atuem há menos de trinta anos na instituição.

Dos 25 professores do Departamento de Biologia da Universidade Federal de Sergipe⁴, um estava sob o regime de contratação temporária e outros dois estavam afastados para a realização do doutorado, sendo que um desses possui mais de 30 anos de atuação. Dos demais 22 professores, outros três possuem mais de 30 anos de serviço e 10 possuem menos de cinco anos de atuação profissional na referida instituição. Do restante, um professor ministra uma disciplina que é específica para o curso de bacharelado, sendo rara a presença de licenciandos em suas turmas. Por conseguinte, oito professores obedeceram aos quatro critérios estabelecidos, sendo cinco professoras e três professores. Tal quantidade equivale a 32% do total de professores do Departamento de Biologia da UFS.

As entrevistas com esses professores foram realizadas durante o mês de setembro de 2011, seguindo o roteiro de entrevista (Apêndice A). Esses relatos foram gravados e transcritos. Após a transcrição, os textos foram enviados para os professores para que eles pudessem analisar seus posicionamentos e refletir se desejariam acrescentar ou omitir alguma informação, antes de autorizar o trabalho com os dados. Foi solicitado que os professores assinassem um termo de consentimento (Apêndices B e C), cedendo seus depoimentos para nossas análises.

O tratamento dos dados foi orientado pelas seguintes categorias: (1) Trajetórias que conduzem ao exercício do magistério no Ensino Superior; (2) Concepções sobre a docência universitária; (3) Saberes docentes. Segundo Chizzotti (2006), categorizar dados consiste em criar um conceito que confira unidade a um agrupamento de ideias, temas ou palavras em torno do qual tal conteúdo é classificado, ordenado ou qualificado. As categorias de análise de uma entrevista devem ser bem delimitadas e estar de acordo com os objetivos da investigação.

⁴ Os dados referentes ao tempo de serviço dos professores na instituição foram obtidos mediante informações dos currículos de cada um deles disponíveis na Plataforma *Lattes* no primeiro semestre de 2011 (Endereço eletrônico: <http://www.lattes.cnpq.br/>).

É preciso ressaltar que, quando se discute processos subjetivos, não dá para separar as concepções dos sujeitos em compartimentos isolados, como se fosse possível pensar ou viver de maneira fragmentada. Desse modo, a divisão estabelecida neste trabalho é mais por uma questão de organização do texto, pois em todos os momentos observa-se que os temas estão intrinsecamente conectados. Portanto, essas categorias reunidas permitem a visão do conjunto que fornece subsídios para desvelar a pluralidade de sentidos que perpassa o processo de identificação do professor universitário com a sua profissão.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, “Professor universitário: contextos e conceitos na construção da identidade profissional”, inicialmente, será apresentada uma discussão sobre os professores universitários. Em seguida, serão discutidos os processos envolvidos na constituição da identidade profissional docente.

Nos capítulos subsequentes serão apresentados e analisados os dados decorrentes das entrevistas. No segundo capítulo, “Trajetórias que conduzem à atuação docente universitária”, inicialmente, serão feitas algumas considerações sobre o grupo de professores que compõem a amostra da presente pesquisa. Logo após, são discutidos os motivos que levaram os entrevistados a optarem pela docência como profissão. Em seguida, são apresentadas as dificuldades e principais influências identificadas nas primeiras experiências desses professores no Magistério Superior.

No terceiro capítulo intitulado “Os modos de ser e estar na profissão: concepções sobre a docência universitária” serão discutidos os significados que os professores universitários atribuem ao seu trabalho, levando em consideração o que eles pensam sobre a docência enquanto profissão no âmbito pessoal e no social. Em seguida, dar-se-á enfoque às concepções dos professores sobre as condições de trabalho na universidade. É apresentado também o que os professores pensam sobre a formação exigida para ser docente universitário e como eles se veem enquanto professores. Finalmente, são discutidas as concepções que os professores possuem acerca do tipo de professor de Ciências e Biologia eles esperam formar, sobre o que eles consideram mais relevante na formação dos mesmos e como eles procuram promover o desenvolvimento de tais habilidades em sala de aula.

No quarto capítulo, “Os saberes docentes e a constituição da identidade profissional”, procurou-se conhecer, através dos discursos, aspectos relativos à prática docente na universidade como planejamento e desenvolvimento das aulas, dificuldades e conhecimentos indispensáveis à realização de determinadas atividades a fim de identificar os saberes que os professores mobilizam em sua atuação profissional. Em seguida, são identificados os saberes os professores acreditam terem adquirido em sua formação no curso de licenciatura e nos

cursos *stricto sensu*. Por fim, são apresentados os fatores que entrevistados consideram mais relevantes na sua identificação com a docência universitária.

Na última parte, como considerações finais, são apresentadas algumas reflexões sobre o processo de constituição da identidade profissional dos professores universitários e sobre a necessidade de se buscar alternativas que proporcionem aos professores um ambiente de socialização profissional propício à construção de uma identidade docente.

Espera-se, com esta pesquisa, contribuir com o aprofundamento das discussões acerca da docência universitária e seu papel na formação dos futuros professores de Ciências e Biologia que irão atuar nos níveis fundamental e médio de ensino. Além disso, espera-se identificar alternativas que contribuam para a melhoria do Ensino Superior mediante propostas de formação continuada que auxiliem o professor na construção de sua identidade docente.

PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: contextos e conceitos na construção da identidade profissional

Somos os principais atores da universidade, acho que poucos duvidam, mas será que é exatamente essa a realidade do nosso dia-a-dia? Eu não sei, mas o que sei é que o que somos, como docentes, muito além das nossas virtudes, qualidades, vícios, defeitos, porque somos, também, as nossas ações, os nossos métodos, as nossas técnicas e procedimentos, somos parte do propósito que orienta a instituição e das visões e missões institucionais nas quais, conscientemente ou inconscientemente, nos inserimos.

(RISTOFF, 2006, p. 11)

Compreender como o docente universitário constrói sua identidade profissional implica entender como ele estabelece suas relações com a profissão, como vem se constituindo na trajetória profissional o ser professor, evidenciando os seus modos de ser e de tornar-se professor universitário. Nesse sentido, convém conhecer, de um modo geral, o grupo de profissionais que constitui a principal referência para a realização desta pesquisa, os professores universitários. Faz-se necessário explicitar também o conceito de identidade profissional adotado nesta pesquisa, bem como os elementos envolvidos nesse processo de socialização.

Dessa forma, neste capítulo, é apresentada uma discussão sobre a docência universitária e sobre os processos de socialização que contribuem para a construção de uma identidade profissional. Para tanto, foram realizadas interpretações e reflexões sobre textos relevantes na área, além de consultar as informações disponíveis na Plataforma *Lattes* sobre os currículos dos professores entrevistados. Inicialmente, são apresentadas algumas considerações referentes aos professores universitários como, por exemplo, o papel que possuem na sociedade, as concepções que fundamentam suas práticas no atual contexto educacional, as determinações legais para o exercício dessa profissão, bem como os limites e possibilidades da prática docente na universidade. Em seguida, discutem-se os meios através dos quais os professores universitários constroem sua identidade profissional docente. Tal discussão inicia-se com a explanação sobre como as pessoas estruturam sua identidade social, desencadeando na apresentação do conceito de identidade profissional docente, bem como dos elementos que contribuem para a sua construção.

1.1 Docência no Ensino Superior

A sociedade contemporânea vive um momento de grande avanço tecnológico em que, cada vez mais, se reconhece a importância do acesso à informação e à escolarização em todos os níveis. Nesse contexto, tem se expandido o número de instituições de educação superior. De acordo com o relatório intitulado *Evolução do Ensino Superior 1980-1998* realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na década de 1980 existiam 882 instituições de Ensino Superior no Brasil (BRASIL, 2000). A *Sinopse da Educação Superior de 2009* mostrou que, no ano de 2009, este índice atingiu 2314 instituições (BRASIL, 2009).

O aumento no número de instituições de Ensino Superior expandiu também o contingente de profissionais que atuam neste nível. No ano de 1980, existiam 109.788 professores e, em menos de três décadas, esse número triplicou chegando, no ano de 2009, a 359.089 professores do Ensino Superior (BRASIL, 2009).

Diante dessa expansão, o Ensino Superior tem se tornado foco de atenção pelo questionamento da qualidade do conhecimento científico produzido e dos processos formativos pelos quais é responsável. Nos últimos anos, diversas medidas têm sido implementadas com o intuito de avaliar o funcionamento dessas instituições. Entre as medidas externas de avaliação da qualidade do Ensino Superior destaca-se o Exame Nacional dos Cursos que foi instituído pela Lei 9.131 de 24/11/1995. Esse consiste na aplicação de uma prova aos alunos da graduação cujo intuito é verificar o quanto os alunos concludentes conseguiram aprender (CAMPOS, 2010). O resultado individual no exame não possui consequências para o futuro profissional, mas o não comparecimento ao local de realização da prova implica no não recebimento do diploma.

Para Slomski (2007), quando se realiza esse tipo de avaliação externa do desempenho do profissional formado pela universidade, na verdade, é a qualidade do ensino ministrado que está sendo objeto de avaliação. Esse dado remete à reflexão sobre o papel do docente quanto à prática do ensino e à construção de um projeto pedagógico que concretize os objetivos da universidade como instituição educativa e produtora de conhecimento.

O questionamento sobre a atuação do docente universitário coloca em foco a discussão sobre a formação que este profissional recebe para a atuação neste nível de ensino. Segundo Pimenta e Anastasiou (2010), a docência no Ensino Superior não requer exigências quanto a uma formação específica voltada para o campo do ensinar.

Para as autoras, na maioria das instituições, embora os professores possuam uma vasta experiência em áreas específicas, prevalece um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem. Isso ocorre porque, ainda conforme as autoras, há certo consenso de que, para exercer a docência no Ensino Superior, basta dispor de conhecimentos aos alunos, como se não fosse problema do professor universitário se os discentes conseguem aprender.

Diante disso, surgem algumas questões: como se construiu esse consenso de que para ser professor universitário basta possuir o conhecimento específico sobre uma determinada área? Sob quais influências se consolidou o Ensino Superior no Brasil? Quais as implicações desses contextos na atual forma de se pensar e se fazer a docência no Ensino Superior brasileiro?

Com o objetivo de responder tais indagações, nesta parte do trabalho, é apresentada uma reflexão teórica sobre a docência universitária no contexto brasileiro. Inicialmente, é dado enfoque às concepções de ensino e de conhecimento presentes na atual configuração da docência no Ensino Superior. Em seguida, são apresentadas algumas das determinações legais para o exercício da docência neste nível de ensino. Por fim, são discutidos os limites e possibilidades da prática docente na universidade.

1.1.1 Histórico da docência universitária no Brasil

As primeiras experiências universitárias no Brasil tardaram a acontecer quando comparadas às demais colônias latino-americanas que no século XVI criaram suas primeiras universidades. Cunha (2003) afirma que Portugal não apenas desestimulou como também proibiu a criação de tais instituições em suas colônias por temer que estas despertassem sentimentos de independência.

Para atender à necessidade de formação dos filhos dos grandes proprietários de terras, a Corte Portuguesa concedia bolsas de estudos na Universidade de Coimbra, em Portugal, e permitia que os estabelecimentos escolares jesuítas oferecessem cursos superiores de Arte e Teologia (CUNHA, 2003).

A principal atividade dos jesuítas da Companhia de Jesus na colônia era a catequese dos índios. No entanto, segundo Cunha (2003) a tarefa de alfabetizar os demais colonos apresentava-se como uma excelente oportunidade de disseminar os valores e os preceitos do catolicismo.

A primeira escola jesuíta que oferecia, além do estudo de primeiras letras e do ensino secundário, os estudos superiores em Arte e Teologia foi criada em 1550 na Bahia, então sede do governo geral. Posteriormente, no século XVIII, os estudos superiores foram oferecidos também no Rio de Janeiro, em São Paulo, Pernambuco, Maranhão e Pará. Esses estudos conferiam o título de mestre aos concluintes (CUNHA, 2003).

Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que os jesuítas organizavam suas ações educativas seguindo as orientações de um documento conhecido como *Ratio Studiorum*. Esse documento estabelecia, em detalhes, como deveria ser a relação entre o professor, o aluno e o conhecimento. Este último era concebido como algo pronto e acabado que devia ser exposto pelo professor sem questionamentos e memorizado pelo aluno. Os exercícios após cada aula

eram recursos de controle do desempenho e da disciplina e as avaliações eram instrumentos de classificação dos alunos.

De acordo com Campos (2010), a docência jesuíta caracterizava-se pelo centralismo de ideias e de saberes, pela conduta moral, hegemonia pessoal do saber, ritualização do certo e do errado e subordinação à ordem. O professor jesuíta era reconhecido também por sua severidade, disciplina, perseverança diante dos estudos com seus alunos e a prática de argumentação sobre o qual se pautava todo o trabalho pedagógico.

Segundo Nunes (1984), o Alvará de 28 de junho de 1759, promulgado no reinado de D. José I e escrito sob a influência do ministro de Portugal, o Marquês de Pombal, encerrou o monopólio da Companhia de Jesus sobre a educação. No Brasil, a Reforma de Pombal, como ficou conhecido este alvará, determinou a expulsão dos jesuítas do território nacional e extinção de todas as escolas, classes, métodos e até livros utilizados por esses, preconizando a adoção de novas práticas culturais.

No entanto, nos cursos ministrados ao longo de quase dois séculos pelos jesuítas, foi formado um grande número de pessoas que passaram a exercer o magistério no Brasil tanto no período em que a companhia manteve o monopólio no ensino brasileiro quanto após sua expulsão. A maioria desses professores não conhecia outra forma de organizar o ensino e de ser professor se não aquela que tinham presenciado enquanto alunos nas escolas jesuítas. Sendo assim, o modelo jesuítico de ensino se propagou para além de suas instituições escolares (CAMPOS, 2010).

Em 1808, com a transferência da corte portuguesa para o Brasil e a interrupção das comunicações com a Europa, foram dados os primeiros passos rumo à organização de uma universidade brasileira, pois havia a necessidade de formar profissionais que atendessem a essa nova situação (MASETTO, 2011).

Campos (2010) afirma que, no ano de 1808, privilegiando a formação profissional, foram criados os cursos isolados de Ensino Superior como o de Cirurgia na Bahia e os de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro. Alguns anos depois, estes cursos foram transformados em faculdades isoladas.

A partir da criação das primeiras faculdades, cria-se o título de professor de Ensino Superior ao mesmo tempo em que foram estabelecidas as determinações para o desempenho da sua função. De acordo com Campos (2010), os primeiros professores brasileiros de Ensino Superior se formaram em universidades europeias e suas nomeações eram um ato do Imperador.

Segundo Masetto (2011), as primeiras faculdades de Ensino Superior estavam baseadas no modelo francês de organização acadêmica caracterizado por instituições isoladas que se preocupavam, prioritariamente, com a formação profissional dos descendentes da elite. O autor afirma que, no Brasil, predominava:

[...] o padrão francês da universidade napoleônica, não transplantado na totalidade, mas nas suas características de escola autárquica com uma supervalorização das ciências exatas e tecnológicas e a conseqüente desvalorização da filosofia, da teologia e das ciências humanas; com a departamentalização estanque dos cursos voltados para a profissionalização. Não foi transplantado o conteúdo político da instituição centralizadora, de órgão monopolizador da educação geral destinado a unificar o país e integrá-lo na civilização industrial emergente (MASETTO, 2011, p. 10).

Sendo assim, observa-se que nas faculdades isoladas não havia associação entre ensino e pesquisa e o Estado exercia um forte controle sobre a instituição. Quanto à sala de aula, o modelo francês não altera a forma jesuíta pela qual se efetivava a relação entre professor, aluno e conhecimento. O ensino continuou pautado na reprodução do conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Durante o período em que o Brasil foi sede da monarquia lusitana e durante o período Imperial, muitos esforços foram feitos para a criação de uma universidade no Brasil, mas nenhum obteve êxito. No final do século XIX, às vésperas do advento da República, havia no Brasil seis instituições de Ensino Superior: as Faculdades de Direito nas cidades de São Paulo e Recife, as Faculdades de Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia, a de Engenharia no Rio de Janeiro e a Escola de Minas em Ouro Preto. No entanto, não havia nenhuma universidade (CUNHA, 2003).

Somente em 1920 foi criada a primeira universidade brasileira no Rio de Janeiro pela justaposição das faculdades isoladas então existentes como as de Medicina, de Engenharia e de Direito. De acordo com Cunha (2003), seguindo este mesmo padrão de reunião de faculdades isoladas, foram criadas posteriormente as universidades de Minas Gerais em 1927 e a do Rio Grande do Sul em 1934.

Masetto (2011) afirma que o modelo francês de organização curricular se manteve nas primeiras universidades consolidando a supervalorização das ciências exatas e tecnológicas, a departamentalização dos cursos, os currículos seriados e os programas com disciplinas que interessavam unicamente ao exercício de determinada profissão.

Na década de 1930 começam a acontecer algumas mudanças no âmbito das universidades brasileiras. O padrão profissionalizante dessas instituições passa a ser alvo de críticas por não responder às demandas da sociedade contemporânea. Para Pimenta e Anastasiou (2010), com o advento da industrialização e o crescente avanço da tecnologia, o desenvolvimento da ciência por meio da pesquisa passou a ser considerado um fator determinante para estruturar a autonomia nacional. Essas novas concepções de influência alemã modificaram profundamente a organização das universidades, introduzindo a prática da pesquisa como função dessas instituições.

O Estatuto da Universidade Brasileira, como ficou conhecido o Decreto Lei nº 19.850 de 1931, estabelecia como exigência para a criação de uma universidade a presença de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras o que demonstrava, pela primeira vez, um interesse na formação didático-pedagógica dos professores da Educação Básica, mas a formação pedagógica dos professores do Ensino Superior ainda estava longe dessa discussão. O Estatuto definia também que as universidades, além da função de transmissão do ensino, poderiam realizar pesquisas (CAMPOS, 2010).

De acordo com Cunha (2003), é nesse contexto de articular o ensino e a pesquisa que são criadas as Universidades da São Paulo (USP) em 1934 e a Universidade do Distrito Federal, em 1935 e que foi extinta em 1939. O interessante na criação dessas universidades é que, pela primeira vez, surgem universidades no Brasil que não são o resultado da justaposição de faculdades isoladas.

O quadro docente dessas universidades foi composto por professores estrangeiros. Segundo Campos (2010), a contratação de tais professores revelava que, para as autoridades, no Brasil não existiam profissionais competentes o suficiente para assumir as funções de ensino e pesquisa em uma universidade. Apesar de alguns protestos contra a contratação desses professores, este novo quadro docente iniciou um processo de mudanças no Ensino Superior brasileiro que, de autodidata e improvisado, começa a desenvolver uma forma distinta de tratar a ciência e a pesquisa.

É importante ressaltar que essa nova configuração presente na Universidade de São Paulo, apesar das dificuldades, era uma experiência bem sucedida, porém isolada. Masetto (2011) afirma que o Ensino Superior expandia-se pelo território nacional sob a forma de faculdades isoladas baseadas no ensino e no profissionalismo. Em decorrência dessa expansão, o quadro docente era ampliado com profissionais das diferentes áreas do conhecimento. Isso quer dizer que as faculdades “[...] procuravam profissionais renomados,

com sucesso em suas atividades profissionais e os convidava a ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais como eles” (MASETTO, 2011, p. 11).

Para Campos (2010), no ano de 1951, com a criação dos órgãos que atualmente são conhecidos como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), foi iniciado um processo de incentivo à capacitação de professores por meio da Pós-Graduação e ao financiamento de pesquisas que, progressivamente passaram da iniciativa individual para o âmbito institucional, contando com recursos públicos. Essas medidas foram influenciadas pelo modelo de organização universitário alemão, baseado na pesquisa, combinado com o modelo norte-americano de produção de um conhecimento pragmático, referenciando nos resultados.

A carreira do magistério no Ensino Superior foi instituída pela primeira vez pela Lei nº 4.881 de 06/12/1965 que ficou conhecida como Estatuto do Magistério Superior. Ficou definido que, além da função de ensinar, cabia ao professor universitário a realização de pesquisas e tarefas administrativas (CAMPOS, 2010).

Segundo Cunha (2003) com a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540 de 1968) foram estabelecidos os padrões de organização para as instituições de Ensino Superior em todo o país, e a questão do magistério neste nível de ensino foi retomada. Entre as medidas mais significativas dessa lei destacam-se: a relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão como o modelo para a educação superior; a organização departamental pela aglomeração de disciplinas afins, permitindo a matrícula por disciplina; o sistema de créditos; a unificação do vestibular e o ingresso por classificação; e a institucionalização da pós-graduação.

No que se refere à docência neste nível de ensino, Campos (2010) afirma que a Reforma Universitária reconheceu a carreira docente pautada na integração do ensino com a pesquisa, indicou a definição de uma política de aperfeiçoamento e qualificação do docente e estabeleceu o ingresso e a promoção na carreira docente, preferencialmente, através de títulos e seguindo progressivamente os cargos de professor assistente, professor adjunto e professor titular.

Campos (2010) defende que a implantação dos cursos de pós-graduação foi um dos pontos mais importantes da nova política para o Ensino Superior. Estes cursos foram considerados condição básica para transformar a universidade em centro criador de ciência, de cultura e de novas técnicas. No entanto, representou também um momento de diferenciação vertical dentro do Ensino Superior, pois o ensino da graduação passou a representar uma

atividade secundária cuja responsabilidade era formar os quadros profissionais, enquanto a pós-graduação, onde se instalava a pesquisa, recebia os louvores da cientificidade, obtendo maiores verbas e incentivos institucionais.

Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que o incentivo ao desenvolvimento da pesquisa proporcionou aos professores universitários a chance de se aperfeiçoar em áreas específicas do conhecimento, mas sem oportunidades sistemáticas de reflexão sobre sua atuação como docentes. Medidas como essa auxiliaram na consolidação, dentro da universidade de um ambiente de ensino adequado a uma “[...] pedagogia calcada na transmissão de saberes, num papel docente centralizador, numa relação de reprodução do conhecimento tido como verdadeiro e na não problematização e crítica da realidade social, cultural, econômica e científica” (p. 153).

Em consonância com Campos (2010), é importante ressaltar que apenas as universidades então existentes procuraram adequar-se às normas da Reforma Universitária de 1968. Quanto às demais instituições de Ensino Superior, tais como as faculdades isoladas, não era obrigatório que se tornassem universidades ou adotassem os princípios desta. A falta de controle, supervisão e condições objetivas para proporcionar a qualificação docente por meio da pesquisa fizeram com que somente as universidades que tinham sistema de pós-graduação consolidado adotassem o modelo de pesquisa proposto pela reforma.

Mesmo na década de 1970, apesar de existir inúmeras universidades e a pesquisa ser um investimento em ação no Brasil, Masetto (2011, p. 11) afirma que, praticamente, exigia-se do candidato a professor de Ensino Superior o título de bacharel e o exercício bem sucedido de sua profissão. Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável, até bem pouco tempo, de que “Quem sabe, automaticamente, sabe ensinar” (p. 11).

A discussão exposta até o momento evidencia que o sistema de Ensino Superior brasileiro se consolidou sob a influência dos modelos de organização universitária jesuítico, alemão e francês. As concepções de Desenvolvimento Social, de Conhecimento e de Educação que fundamentam cada um desses modelos contribuíram para a construção de uma forma de se pensar e de se fazer a docência com consequências na definição das atuais políticas que orientam a organização do Ensino Superior no Brasil.

1.1.2 O professor universitário nos dias atuais

As orientações da Reforma Universitária de 1968 conduziram o Ensino Superior até 1996 quando, depois de muitas discussões, foi aprovada em 20 de dezembro a atual Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Lei nº 9.394/96 regulamenta desde a educação infantil até o Ensino Superior.

No que diz respeito à organização do Ensino Superior, a LDB 9.394/96 classificou as Universidades como instituições pluridisciplinares voltadas à formação dos quadros profissionais de nível superior, à pesquisa, à extensão e ao domínio e cultivo do saber humano. A nova lei definiu também quatro tipos de instituições de Ensino Superior: i) Universidade – caracterizada por fundamentar-se no desenvolvimento do ensino, na pesquisa e na extensão e por sua autonomia didática, administrativa e financeira; ii) Centro universitário – abrange uma ou mais áreas do conhecimento, com autonomia para abrir e fechar cursos e vagas na graduação; iii) Faculdades integradas – reúnem faculdades de diferentes áreas do conhecimento e oferecem o ensino, mas não são obrigadas a desenvolver a extensão e a pesquisa; iv) Institutos ou escolas superiores – caracterizadas por atuarem em área específica do conhecimento, além do ensino, podendo ou não realizar pesquisa e não possuem autonomia própria para a criação de novos cursos.

Quanto à docência, a LDB 9.394/96 definiu que todas as instituições de Ensino Superior, ao final de dois anos de sua regulamentação, apresentem, no mínimo, 15% do seu corpo docente composto por mestres e doutores e a mesma porcentagem de seus docentes trabalhando em regime de tempo integral (quarenta horas semanais, sendo que a metade desse tempo deve ser dedicado às atividades de pesquisa e extensão, estudos, planejamento das aulas e avaliação). As decisões sobre a contratação ou dispensa de professores, bem como sobre seus planos de carreira, devem ser tomadas pelos colegiados de ensino e pesquisa de cada curso obedecendo à disponibilidade dos recursos orçamentários.

No que diz respeito aos critérios para o exercício da docência no Ensino Superior, o Artigo 66 da LDB 9.394/96 define que a preparação para o Magistério Superior deve acontecer, preferencialmente, nos cursos *stricto sensu*. Diante disso, verifica-se que a existe especialização em áreas do conhecimento, posto que os cursos de mestrado e doutorado fundamentam-se na realização de uma pesquisa em um campo específico e esta é compreendida como condição suficiente para habilitar uma pessoa a ministrar aulas no Ensino Superior. Nos programas de pós-graduação *lato sensu*, a Resolução 5/99 do Conselho Nacional de Educação exige que seja ofertada uma disciplina sobre didática e metodologia do ensino, mas tal medida não se estende aos cursos de mestrado e doutorado. Desse modo, o Art. 66 da LDB sedimenta a omissão sobre a formação pedagógica do professor do Ensino Superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

De fato, a prática da pesquisa é fundamental na função do docente universitário. Cunha (2000) destaca que o problema não está na pesquisa em si, mas na concepção reducionista que fundamenta a formação de professores como investigadores especialistas em um determinado tipo de conhecimento. Essa ênfase na razão instrumental prejudica o desenvolvimento das demais dimensões do conhecimento humano, comprometendo a própria formação docente e a formação dos futuros profissionais. Nesse sentido, nem os professores universitários, nem as instituições parecem estar atentos à necessidade de preparação específica para exercer a docência.

No que se refere às atribuições dos professores no exercício de sua profissão, a LDB 9.394/96 não traz especificações com relação à docência universitária, mas no Título IV que dispõe sobre a Organização da Educação Nacional, no Art. 13 há uma referência sobre a atuação dos professores:

Os docentes incumbir-se-ão de: i) participar da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; ii) elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; iii) zelar pela aprendizagem dos alunos; iv) estabelecer estratégias de recuperação para os alunos com menor rendimento; v) ministrar os dias letivos e horas aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento e ao desenvolvimento profissional; vi) colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (LDB 9.394/96, Art. 13).

Além dessas atribuições comuns a todos os professores, a docência no Ensino Superior possui algumas particularidades. Como argumenta Zabalza (2004), a função desse profissional inclui o ensino, a pesquisa, a extensão e as tarefas administrativas. Acrescentam-se ainda as orientações de monografias, dissertações e teses, participações em eventos, publicações.

Masetto (2011) ressalta que na sociedade atual, para atuar no nível superior de ensino, é necessário que o professor apresente as seguintes competências: i) domínio em uma determinada área de conhecimento, pois o docente precisa dispor de um saber específico para dividir com o seu aluno, ele necessita saber algo que o aluno não sabe para poder ensiná-lo; ii) domínio na área pedagógica, ou seja, o professor precisa compreender o processo de ensino-aprendizagem e, para tanto, deve entender o que esse conceito significa em profundidade e os fundamentos da relação professor-aluno, o professor precisa também compreender sua participação na concepção e gestão do currículo e na utilização da tecnologia educacional; iii)

exercício da dimensão política, isto é, para o professor é imprescindível a reflexão crítica e a discussão sobre os fundamentos éticos da sua profissão e da profissão para qual está formando os seus alunos.

Portanto, é importante destacar que o professor universitário, além de possuir os saberes específicos de sua área e as habilidades e competências pedagógicas para o exercício de sua profissão, deve também orientar o seu aluno a construí-los para aplicá-los em sua futura atuação profissional.

Nesse sentido, pode-se concluir que a docência, em qualquer nível em que se realize, é um trabalho complexo que não se restringe à transmissão de conhecimentos. A concepção de docência pautada na exposição de informações carrega as marcas da influência do modelo de educação jesuíta. Embora no século XVI, tal modelo tenha desempenhado um papel satisfatório para o alcance dos objetivos da Companhia de Jesus de catequizar e disciplinar os colonos, nos dias atuais estes preceitos não estão mais de acordo com as descobertas científicas acerca do desenvolvimento cognitivo e do processo de ensino-aprendizagem.

Para Pimenta e Anastasiou (2010) é, no mínimo, contraditório que instituições e profissionais que executam atividades essencialmente permeadas por ações pedagógicas desconheçam ou desvalorizem as teorias pedagógicas.

Diante disso, observa-se que houve um aumento de exigência em relação ao trabalho do professor nos últimos tempos sem que isso tenha sido acompanhado por mudanças significativas no seu processo de formação. Nesse sentido, a função docente deve ser analisada levando-se em conta os fatores de mudanças sociais e educacionais que interferem direta e indiretamente na atuação do professor.

1.1.3 Limites e possibilidades do trabalho docente na universidade

Segundo Martins e Bicudo (2006), o ser humano vive dentro de um conjunto de possibilidades, pois existem limitações que são impostas pela própria contingência ou condição humana, ou pelo espaço em que este é lançado. Numa perspectiva fenomenológica, esse relacionamento, que se dá entre o ser professor e a condição ambiental no qual este realiza o seu trabalho, é real e concreto. Logo, para entender o trabalho do professor, é preciso considerar também que este se realiza em um ambiente que impõe algumas limitações.

Por isso, segundo Pimenta e Anastasiou (2010, p. 107):

O professor ingressa em departamentos que atuam em cursos aprovados, com disciplinas já estabelecidas: recebe ementas prontas, planeja individualmente e é nessa condição que deve responsabilizar-se pela docência que exerce.

De fato, nos últimos anos têm-se desenvolvido muitas experiências positivas que servem como referências inovadoras no que diz respeito à qualidade do trabalho docente universitário. No entanto, de acordo Cunha (2007, p. 22), estas experiências decorrem de ações pessoais de alguns professores que, insatisfeitos com os processos tradicionais de ensinar e aprender, assumiram o risco de propor outras práticas que respondessem às suas inquietações. Isso quer dizer que há “[...] certa desresponsabilização das instituições e das políticas públicas para um movimento de profissionalização da docência da educação superior”.

É possível verificar que, cada vez mais, o Estado descentraliza a responsabilidade pela formação do professor universitário, desviando-a da própria instituição de trabalho, que conhece as suas necessidades, e deixando-a a cargo dos regimentos das instituições encarregadas pelo oferecimento de programas de pós-graduação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Consoante as autoras, a formação docente baseada na política das competências deteriora a profissão, pois simplifica os processos formativos à medida que define a profissão docente como amplo conjunto de habilidades técnicas a serem adquiridas e é por isso que:

[...] Falar de competências, no lugar de saberes profissionais, desloca a identidade do trabalhador para o seu local de trabalho, ficando ele vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo posto de trabalho. Se suas competências não se ajustam ao esperado, o trabalhador facilmente poderá ser descartado (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 133).

Essa vulnerabilidade com relação à permanência do professor em um posto de trabalho é ainda mais comum nas instituições de Ensino Superior particulares, onde os professores são contratados, na maioria das vezes, por hora/aula, o que exclui um plano de carreira. Ocorre também a contratação por blocos de aulas, reunidas em períodos específicos dos cursos, ficando o professor vinculado à instituição apenas por aquele período, não havendo compromisso da mesma com outros direitos trabalhistas que não os contratuais temporários.

No entanto, nas universidades públicas pode-se observar também uma flexibilização nos regimes contratuais, abrindo-se cada vez mais espaço para professores temporários. No Brasil, no ano de 1998, 13,45% dos professores estavam contratados em regime parcial ou como horistas nas instituições de Ensino Superior públicas, enquanto, nas particulares, a ocorrência desse perfil de contrato correspondia a 42,18% do quadro nacional (BRASIL, 2000). Os professores que trabalham em tempo integral nas instituições de Ensino Superior, ou seja, aqueles que possuem uma jornada de trabalho mais viável à efetivação do ensino, da pesquisa e da extensão, correspondiam a 44,37%, em 1998, sendo que desses, apenas 7,31% atuavam nas instituições particulares (BRASIL, 2000).

No caso do Departamento de Biologia da Universidade Federal de Sergipe, dos 25 professores que compõem o quadro docente, apenas um está na condição de professor contratado. Isso quer dizer que 96% dos professores do referido departamento atuam em regime de dedicação exclusiva, sendo obrigatória a organização de seus horários de modo a articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essa forma de trabalho confere uma relativa estabilidade profissional que influencia de uma maneira específica na construção da identidade docente.

No que diz respeito à organização universitária, embora a LDB 9.394/96 determine que as instituições de Ensino Superior devam contar, no segundo ano de sua vigência, com pelo menos 15% dos seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu*, sendo que 5% devem ser doutores, brechas neste decreto permitem que esta proporção não seja respeitada caso não haja disponibilidade de professores com tais níveis de titulação na região da universidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Atualmente, o curso de Biologia da Universidade Federal de Sergipe dispõe 84% do seu quadro docente com titulação em nível de doutorado, isso corresponde a 21 do total de 25 professores. É importante ressaltar que dois, dos quatro professores que não possuem o título de doutor, estavam afastados de suas atividades, no momento do levantamento desses dados, justamente por estarem desenvolvendo suas teses de doutorado. Convém destacar que dos 21 professores doutores do referido departamento, apenas um realizou uma especialização *stricto sensu* na área educacional, um mestrado em Educação concluído no ano de 1992. Dos dois professores afastados para cursar a pós-graduação, um realiza o doutorado em Educação. Os demais realizaram suas especializações, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado, em áreas específicas da Biologia como Zoologia, Botânica e Genética.

De fato, dos 25 professores, 19 graduaram-se em cursos de licenciatura em Biologia, o que corresponde a 76% do total. Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que quando o

docente universitário é oriundo da área de educação ou licenciatura, ele teve a oportunidade em algum momento de sua formação, de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, mesmo que tenha sido direcionado a alunos de outra faixa etária, com objetivos de formação diferenciados da formação inicial universitária. Por isso, as autoras reforçam a necessidade de se debater dentro da própria instituição as peculiaridades do processo pedagógico na formação do futuro profissional, atentando para a responsabilidade da instituição em promover situações que possibilitem aos docentes universitários conhecer, compreender e se conscientizar dos limites e possibilidades do seu trabalho.

No entanto, a própria LDB 9.394/96 não traz especificações sobre a necessária formação para o docente no Ensino Superior e a formação pedagógica que não é exigida no ingresso na carreira como funcionário público, continua não sendo prioridade no exercício da docência na universidade.

Além da aparente ausência de preocupação das instituições universitárias com a formação pedagógica dos professores e das possibilidades de contratação precárias, que orientam e limitam o exercício do trabalho docente, é importante destacar outras condições que caracterizam o cotidiano do professor do Ensino Superior.

Nos últimos anos, por exemplo, o trabalho do professor tem se intensificado devido ao represamento na realização de concursos para a contratação de novos professores (BOSI, 2007). Entre 1980 e 2009, o aumento de docentes nas instituições públicas de Ensino Superior foi relativamente pequeno, progredindo de 60.337 (BRASIL, 2000) para 122.977 (BRASIL, 2009). No entanto, as universidades cresceram em tamanho e quantidade. Nesse mesmo período, o número de alunos matriculados em instituições de Ensino Superior quadruplicou, passando de 1.377.286 em 1980 (BRASIL, 2000) para 5.448.365 em 2009 (BRASIL, 2009). Isso quer dizer que os professores passaram a trabalhar mais e com mais alunos para dar conta dessa expansão.

Além disso, cada vez mais se exige que o professor consiga, em seu trabalho, articular a execução de diversas atividades como ministrar aulas, orientar, elaborar projetos, pesquisar e publicar em periódicos de reconhecimento nacional e internacional ou em livros. Para Pimenta e Anastasiou (2010), os próprios sistemas de avaliação da educação superior reforçam essa exigência pela produtividade à medida que utilizam como critério de reconhecimento social e econômico a produtividade acadêmica dos professores. Zabalza (2004) afirma ainda que é cada vez mais frequente para o professor a tarefa de buscar financiamento para as suas pesquisas, negociar convênios e projetos com empresas. Trata-se,

portanto, de uma série de atribuições demandando do professor um comportamento muito mais complexo que vai além da pura transmissão de informações.

Diante disso, está acontecendo um processo de ressocialização dos professores baseado em uma cultura do desempenho que gera uma identidade docente diferenciada pelo reconhecimento alcançado por mérito próprio (CUNHA, 2007).

De acordo com Bosi (2007, p. 10), dentro do espaço universitário, “[...] Ser ou não ser um cientista reconhecido é um ritual que se repete constantemente, a cada edital. Se parar de publicar, perde-se a bolsa, não ganha mais auxílio. É ejetado do sistema, não interessa o que você fez no passado. O que interessa são os últimos dois, três anos”.

Nesse sentido, Cunha (2007) argumenta que as publicações exigidas nos campos específicos do conhecimento reforçam a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado, enquanto a docência é efetuada como uma atividade secundária, principalmente quando se trata da graduação.

Não se pode negar que a carreira dos professores universitários precisa levar em conta o acervo de conhecimentos específicos, entretanto, a organização do sistema acadêmico privilegia a meritocracia e a individualidade, depositando na especialização profissional a quase exclusividade da qualificação docente (CUNHA, 2000).

De acordo com Bosi (2007), a escassez de recursos para a pesquisa, e para o trabalho docente em geral, é naturalizada e se transforma em realidade que reconhece a “competência” dos que conseguem adquirir financiamentos para seus trabalhos. Diante disso, cria-se um ambiente de competitividade, de valorização da individualidade e de diferenciação entre os professores produtivos e os improdutivos.

Nesse contexto de produção individual da própria profissionalidade, Isaia (2006) afirma que a docência deve ser compreendida como um processo complexo que se desenvolve ao longo de um percurso que engloba de forma integrada a dimensão pessoal (o ciclo de vida), a profissional (os vários caminhos construídos pela profissão) e a institucional (os diversos contextos em que atua ou atuou) do professor, resultando na chamada trajetória profissional.

Nesse sentido, o processo formativo dos professores é de natureza social, pois acontece em decorrência de atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, ao longo da carreira ou em diferentes instituições de Ensino Superior. No entanto, os esforços que os docentes realizam para aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento dos saberes profissionais alcançariam resultados mais satisfatórios se ocorressem em um grupo em interação, centrado em interesses e necessidades comuns (ISAIA, 2006).

Dessa maneira, conhecer como os professores constroem sua identificação com a profissão docente no Ensino Superior brasileiro requer alguns cuidados, pois não se deve responsabilizar apenas os indivíduos pelas escolhas que fazem, posto que estas acontecem dentro de um quadro limitado de possibilidades situados em um contexto específico.

De fato, questões como a exigência por produtividade acadêmica, intensificação da carga de trabalho e a competitividade refletem diretamente no trabalho e na formação do professor universitário. Entretanto, apesar dessa conjuntura, deve-se considerar que a profissão docente é uma prática educativa, ou seja, uma forma de intervir na realidade social e, embora possua relações diretas com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e nas instituições em que trabalha, nem tudo o que é determinado que eles façam, é executado do modo prescrito.

Diante disso, investigar a prática dos professores nas instituições de Ensino Superior é importante, pois, segundo Tardif e Lessard (2005) mesmo que os professores ajudem a reproduzir as variáveis do sistema educacional no qual estão inseridos, certamente o fazem introduzindo tensões, desvios e contradições que, às vezes, acabam produzindo outra coisa em vez daquilo que fora planejado pelo sistema. Por isso, torna-se relevante compreender como os professores universitários constroem sua identidade profissional.

1.2 Processos de construção da identidade profissional docente

Como prenuncia a discussão desenvolvida, as representações produzidas ao longo da história sobre o papel do professor possuem implicações na maneira atual de se pensar e se fazer a docência no Ensino Superior. As reflexões apontam também que a formação do docente universitário tem se baseado na instrumentalização técnica, tendo como sinônimo de competência profissional o domínio científico sobre uma determinada área do conhecimento.

Sobre essa perspectiva de formação, Nóvoa (1995) afirma que esse modelo tem contribuído significativamente para uma crise de identidade dos docentes, pois uma prática alicerçada em padrões técnicos contribui para negligenciar a dimensão pessoal da profissão docente. O professor não é um mero reproduzidor de normas e técnicas, “[...] o professor é uma pessoa. E uma parte muito importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 2000, p. 15). Nesse sentido, Tardif e Lessard (2005) afirmam que:

Os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura

própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 38).

Existe uma dinâmica entre a dimensão profissional e a dimensão pessoal, pois a maneira como o professor é como pessoa possui implicações na forma como ele se identifica com a sua profissão que, por sua vez, condiciona o seu fazer educativo ou, como afirma Nóvoa (1995, p. 17), “A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

Conforme Dubar (2005), cada pessoa possui uma identidade que é influenciada por sua história particular de vida, por seu passado. Sendo assim, cada ator social possui uma forma de interpretar determinadas situações que é condicionada por uma maneira de definir a si próprio e de definir os outros. Durante esse processo de interpretação dos fatos, a pessoa recorre a categorias cujas origens são diversas e se expressa na forma de argumentos que denotam valores, interesses e posicionamentos. Portanto, para se compreender a constituição de uma identidade cabe ao pesquisador investigar essas diversas definições de situação elaboradas subjetivamente por cada um dos atores.

A discussão teórica mais aprofundada sobre a construção da identidade tem estado presente em diferentes campos do conhecimento como a sociologia, a psicologia e a antropologia, apresentando diferentes perspectivas de análise. Numa perspectiva sociológica, Dubar (2005, p. XVII) entende a construção da identidade como um processo de sucessivas socializações que envolve “[...] a construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator”.

Por conseguinte, nesta parte do trabalho, são apresentados alguns conceitos essenciais à compreensão da constituição da identidade profissional. A princípio, é dado enfoque à questão da identidade dos indivíduos enquanto processo social. Em seguida, discute-se a constituição da identidade profissional com base nas contribuições de Dubar (2005), focalizando a identidade profissional docente.

1.2.1 A construção social da identidade

O conceito de identidade pode ser definido essencialmente como algo subjetivo, inerente ao indivíduo. Seu estudo, durante muito tempo, restringiu-se ao campo da Psicologia. A partir da década de 1960, esse conceito começou a ser abordado numa perspectiva sociológica visto que a Sociologia passou a se preocupar com o indivíduo, considerando-o um ator que influencia e é influenciado pelo meio social no qual está inserido e não apenas como agente passivo de uma conjuntura determinada.

De fato, a construção de uma identidade é um processo interno ao indivíduo, mas que ocorre de acordo com sua cultura, sua categoria social. Isso quer dizer que:

A identidade é gerada pela socialização, ou seja, vai se processando à medida que o sujeito – apropriando-se do universo simbólico – integra-se, antes de mais nada, num certo sistema social, ao passo que, mais tarde, ela é garantida e desenvolvida por um processo de individualização, ou seja, precisamente por uma crescente independência com relação aos sistemas sociais (HABERMAS 1983 *apud* BASEI, 2009, p. 34).

Desse modo, a constituição da identidade pressupõe uma articulação entre uma construção pessoal e uma construção social, resultante de sucessivas socializações. De acordo com Schaffel (2007), a socialização é um processo de identificação, de relação, de pertencimento a um grupo, ou seja, socializar-se é assumir individualmente as atitudes e comportamentos de um grupo que, inconscientemente, acabam condicionando as condutas, os desejos e as preferências individuais. Isso quer dizer que o ser humano não constrói sua identidade sozinho, “[...] ele depende tanto do juízo dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições” (DUBAR, 2005, p. XXV). O autor complementa ainda:

A identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p. 136).

Tomando como base a citação acima, a identidade não é algo fixo, imutável⁵, ela é resultado de um processo de transformações, sendo condicionada pela época histórica e pelo contexto social. Os indivíduos a constroem e a reconstróem ao longo de suas vidas.

Para Dubar (2005), os processos de socialização iniciam assim que o indivíduo nasce e passa a receber determinados aspectos identitários como nome, sobrenome, sexualidade, nacionalidade. Apesar de parecerem aspectos definitivos, essas formas identitárias podem ser alteradas no futuro, como por exemplo, o indivíduo, quando adulto, pode mudar de nome, assumir outra orientação sexual, mudar de nacionalidade. Logo, tais aspectos correspondem a uma identidade provisória. Na infância outras identidades são atribuídas ao indivíduo por meio da família, dos professores, dos colegas e “[...] é assim que aprendemos a ser o que nos dizem que somos” (LAING *apud* DUBAR, 2005, p. 174).

Influenciado pelo contexto histórico e cultural no qual está inserido, o indivíduo, no decorrer de sua vida, vai estabelecendo relações com diversas pessoas e instituições apropriando-se ou não daquilo que os outros lhe apresentam ou dizem o que ele é. Essas relações, interiorizações ou recusas, cedo ou tarde, influenciarão as maneiras de ser e de pensar do indivíduo (DUBAR, 2005). Desse modo, a identidade caracteriza-se como um processo de mudança e alteridade, onde os “[...] papéis sociais assumidos vão sendo tecidos de acordo com os contextos sociais, podem ser negociados entre os atores envolvidos no processo de identificação, mas não são uma característica estática ou acabada” (MOGONE, 2001, p. 19).

Cavaliere (2009) afirma ainda que a constituição da identidade ocorre em um processo contínuo de rupturas e superações com constantes mudanças. Na maioria das vezes, para que uma nova atitude ou valor seja interiorizado, ocorre uma crise que coloca em choque o que se tinha estabelecido e o novo que se apresenta externamente.

Conforme defende Dubar (2005), a constituição da identidade social é marcada pela dualidade, uma vez que envolve uma articulação entre uma transação interna e uma transação externa ao indivíduo. Por transação interna entendem-se os processos biográficos, que é a identidade para si, ou seja, como o indivíduo se vê e quer ser, estes se consolidam através dos atos de pertencimento que serão explicados adiante. Por transação externa aos indivíduos compreendem-se os processos estruturais ou relacionais, que é a identidade para o Outro, ou

⁵ No prefácio à 3ª edição francesa de sua obra “A socialização: construção das identidades sociais e profissionais”, Claude Dubar explica que poderia utilizar no texto a expressão *formas identitárias* em vez de *identidade* a fim de deixar claro o seu aspecto provisório. No entanto, o autor opta pelo termo *identidade* devido à sua preocupação em enfatizar a subjetividade presente no cerne dos processos sociais.

seja, como o Outro o vê e diz o que ele é. Essa transação acontece por meio dos atos de atribuição.

Dubar (2005) explica que os atos de atribuição ocorrem em um processo de socialização, quando uma pessoa assume que pertence a um determinado grupo está envolvido em um ato de pertencimento e, conseqüentemente, adota as atitudes desse grupo. A incorporação dessas atitudes dar-se-á pouco a pouco, inconscientemente, influenciando o modo de ser e de se portar do indivíduo. Ele agirá dessa forma a fim de obter o reconhecimento dos demais integrantes do grupo ao qual quer pertencer.

Nesse caso, a identidade para si e a identidade para o outro são interdependentes e inseparáveis, pois para que a primeira possa se consolidar, ela necessita de um reconhecimento por parte do Outro, porque “[...] nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro” (DUBAR, 2005, p. 135). Nesse sentido, Fontana (2010) afirma que:

Somente em relação a outro indivíduo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais. [...] A partir do julgamento que os outros fazem de nós, dos julgamentos que fazemos dos outros e percebendo os julgamentos dos outros sobre nós próprios tomamos consciência de nós mesmos, de nossas especificidades e de nossas determinações (FONTANA, 2010, p. 64).

Contudo, é necessário considerar que “[...] cada um é identificado por outrem, mas pode recusar esta identificação e se definir de outra forma” (DUBAR, 2005, p. 137). Além disso, Schaffel (2007) ressalta que os processos de atribuição da identidade e de incorporação da identidade não são necessariamente coincidentes, podendo estar em desacordo. O que o indivíduo pensa que é ou o que ele deseja ser pode ser bem diferente daquilo que o Outro diz que ele é.

No intuito de minimizar essa dissonância entre a identidade para si e a identidade para o Outro surgem as estratégias identitárias que, segundo Dubar (2005), classificam-se em: (1) Transações objetivas: ocorre entre o indivíduo e os outros que interagem com ele visando acomodar a identidade para si à identidade para o Outro; (2) Transações subjetivas: se situa entre a necessidade que o indivíduo sente em preservar uma parte de sua identidade estruturada ao longo da vida e a vontade de construir para si mesmo uma nova identidade no futuro. Essas duas estratégias são mecanismos de adaptação e de acomodação que se articulam no processo de construção social das identidades dos indivíduos.

Para Cavaliere (2009), é preciso fazer a distinção entre singularidade de identidade e a concepção, advinda do senso comum, de que existe uma identidade única e constante para o mesmo indivíduo. O papel a ser desempenhado, em determinado espaço e em determinado tempo, é sempre imposto pelas instituições, porém, o modo como o indivíduo vai desempenhá-lo dependerá de suas escolhas e de como ele o assume. Desse modo:

O pré-suposto determina certas expectativas em relação aos papéis e espera que o indivíduo responda agindo de determinada maneira. No entanto, é o indivíduo que decidirá o que fazer ou não com essas expectativas por meio da apropriação e da significação que fará (CAVALIERE, 2009, p. 34).

Assim, um indivíduo pode desempenhar um papel social de filha, que ao mesmo tempo é mãe, que ao mesmo tempo é esposa, que ao mesmo tempo é professora, e cada um desses papéis traz em si normas para a sua atuação que o indivíduo escolherá ou não seguir, tornando-os singulares e, por vezes, conflitantes.

É importante destacar que a identidade possui uma natureza ambivalente, tendo em vista que o indivíduo, ao mesmo tempo em que quer pertencer a um determinado grupo, procurando adotar as atitudes e os modos de agir do mesmo, procura também distinguir-se dos outros, tentando manter a sua individualidade (SCHAFFEL, 2007).

Com base nas ideias do intelectual alemão Jürgen Habermas, Basei (2009) afirma que a identidade no adulto se fundamenta na capacidade de construir e reconstruir novas identidades, “[...] integrando as identidades superadas, organizando a si mesmo e as interações com os outros através de um processo de autonomização e individualização, conscientizando-se que enquanto pessoa ele é igual a todos, mas enquanto indivíduo, ele é diferente dos demais” (BASEI, 2009, p. 37). Destarte, a consciência e a compreensão crítica de sua história de vida é o que vai auxiliar o indivíduo a se autodefinir e a fazer escolhas boas para si.

Desse modo, a construção social da identidade é um movimento complexo que se dá em toda a existência do homem e envolve a interação deste com o Outro. Esse processo de socialização desencadeia em resultados específicos na história de vida de cada um.

1.2.2 A construção da identidade profissional docente

Até o momento, foi discutido que a relação entre as diversas atividades que as pessoas desenvolvem, bem como os papéis que assumem ao longo de suas trajetórias é uma questão

essencial na construção social da identidade. Nesse sentido, uma das dimensões que possui grande importância na constituição dessa identidade diz respeito à trajetória profissional, pois “[...] o fato de ser reconhecido em seu trabalho, de travar relações com os outros e de poder se empenhar pessoalmente em uma atividade é, ao mesmo tempo construtor de identidade pessoal e criatividade social” (DUBAR, 2005, p. XXII).

Numa abordagem sociológica, a profissão pode ser compreendida como “[...] o desempenho de uma atividade humana, apoiada em um saber e em valores próprios, possuidora de atributos específicos e, como tal, reconhecida pelo todo social e confirmada pelo Estado” (SARMENTO, 1994, p. 38). Portanto, cada profissão possui elementos que a caracteriza e que define o corpo de saberes específicos que um sujeito deve dominar para exercer tal função. Para Sarmento (1994) e Dubar (2005), a profissão é também um meio de socialização e, por meio da formação e atuação profissional, o sujeito interioriza um conjunto de pensamentos, valores, posturas e significações que o ajudam a construir uma identidade, influenciando seu modo de se comportar não só no trabalho como em outras esferas da vida social.

A identidade profissional, conforme Mogone (2001), diz respeito aos processos de adaptação do indivíduo ao seu meio profissional, ou seja, trata-se de construções sociais marcadas pela interação entre os percursos individuais e as relações com os vínculos empregatícios, com o trabalho e com a formação. Mogone (2001), explica que o processo de socialização profissional ocorre quando o indivíduo, tomando conhecimento das regras, normas e relações entre os atores de sua profissão, vai realizando trocas entre a sua identidade social e a identidade profissional. A autora ressalta ainda que:

O trabalho está no centro do processo de construção/desconstrução/reconstrução das formas identitárias profissionais porque é pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico de sua atividade. É também apropriando-se do seu trabalho, conferindo-lhe um sentido, isto é, dando-lhe ao mesmo tempo uma significação subjetiva e uma direção objetiva que os indivíduos ascendem à autonomia (MOGONE, 2001, p. 24).

O trabalho modifica a identidade do trabalhador não só porque envolve questões como o reconhecimento social, mas, sobretudo, porque trabalhar é mais do que simplesmente executar uma tarefa. Para Tardif (2010), ao trabalhar, o indivíduo põe algo de si em seu trabalho, modificando a si mesmo:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz alguma coisa de si mesma, sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc. (TARDIF, 2010, p. 56-57).

Diante disso, é preciso compreender a identidade profissional como um processo contínuo e subjetivo vinculado às condições objetivas de exercício profissional e às trajetórias individuais e sociais de cada um. No caso da identidade profissional docente, Lima (2009) defende que essa articulação entre condições subjetivas e objetivas apresentam como possibilidade o fortalecimento das relações de pertencimento à profissão e a construção e reconstrução do significado de ser professor. Dessa forma, convém analisar a dinâmica da socialização profissional no sentido de desvelar como os professores estão se tornando, quem são e como se veem como profissionais. Para Pimenta e Anastasiou (2010):

Uma identidade profissional docente se constrói, pois, com base na significação social da profissão. [...] Constrói-se também 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. Assim como mediante sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 77).

Destarte, a construção da identidade profissional docente ocorre quando o professor, ao se apropriar “[...] de normas de conduta e procedimentos dentro de uma profissão, realiza trocas entre o que ele é socialmente e o que a profissão normatiza que deve ser. Essas trocas são incorporadas em seu modo de ser profissional” (MOGONE, 2001, p. 24).

No processo de constituição da identidade profissional, o indivíduo, por meio de seus atos, cria o seu fazer profissional obedecendo aos limites do contexto histórico-cultural ao qual pertence. Desse modo, Cavaliere (2009) pontua que as circunstâncias e as exigências impostas pela sociedade em determinada época condicionam o fazer profissional de cada um.

Enfim, para compreender como se constitui a identidade profissional docente, é preciso considerá-la como um processo contínuo de significação do ser professor de profissão.

Para isso, é preciso entender como o professor estabelece suas relações com a profissão, como vem se constituindo o ser professor ao longo de sua trajetória profissional, ou seja, como se consolida os seus modos de ser e tornar-se professor.

De acordo com Dubar (2005), alguns acontecimentos na vida social dos indivíduos possuem grande importância na construção de sua identidade profissional, entre eles destaca-se a saída do sistema escolar e a confrontação com o mercado de trabalho. Segundo o autor essa primeira experiência condiciona a formação de uma identidade básica inicial a partir da qual se delineará a trajetória de emprego.

Tardif (2010) afirma que os primeiros cinco anos da carreira docente, fase conhecida como “choque com a realidade” ou “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, constituem um período crítico de aprendizagem da profissão que determina a futura relação do professor com o seu trabalho. De acordo com Silva (1997), o conceito de choque indica o embate interno que ocorre entre os ideais consolidados durante a formação inicial e a realidade do cotidiano na sala de aula.

Nessa fase inicial da carreira, o professor teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e agir com o de seus pares e, geralmente, não sabe a quem recorrer, logo, há uma constante preocupação em agir de modo aceitável diante dos outros. É também nesse período que se inicia um processo de compreensão de sua realidade de trabalho e estruturação de saberes necessários à atuação docente (SILVA, 1997).

Outro acontecimento determinante na identificação profissional, segundo Tardif (2010), é a escolha da profissão. Os motivos elencados por um indivíduo na escolha de uma profissão baseiam-se nas representações que os mesmos possuem dessa profissão as quais foram construídas ao longo de suas vidas por meio de sucessivas socializações. A escolha da profissão desenvolve-se tendo como referência a dimensão individual centrada no conceito do “eu” e a dimensão social centrada no Outro nas interações sociais.

No decorrer de sua trajetória de vida, o indivíduo incorpora em si os papéis e atitudes valorizadas na sociedade em que vive de modo a torná-los seus. No entanto, é importante destacar que esse processo de interiorização só se realiza quando há uma identificação por parte do sujeito. Muitas podem ser as influências sociais que conduzem à escolha de uma determinada profissão, mas, por algum motivo, o sujeito pode não identificar-se com estes elementos, interiorizando outros valores talvez menos presentes em seu cotidiano.

Tardif (2010) apresenta sucintamente alguns resultados de pesquisas, cujo objetivo foi identificar os fatores que influenciam na escolha da profissão docente. As pesquisas mostraram que a família possui um papel muito importante nesta decisão seja porque um

parente próximo exercia a profissão seja porque esta era valorizada no ambiente onde viviam. Outro fator apontado por estas pesquisas diz respeito à influência de antigos professores que marcaram positivamente a trajetória de vida de cada um. Em alguns casos, foram apontadas como fator de influência na escolha da profissão, experiências escolares significativas compartilhadas com os colegas ou no próprio processo de ensino e aprendizagem. Houve também pessoas que alegaram ter escolhido tal profissão por falta de oportunidade econômica de seguir outro caminho.

Portanto, a escolha da profissão é uma decisão de suma relevância na constituição da identidade profissional do indivíduo. No entanto, na maioria das vezes, trata-se de um momento conturbado devido a fatores econômicos ou familiares ou ainda de afetividade que podem influenciar, inclusive ao mesmo tempo, esta decisão.

Segundo Dubar (2005), outro aspecto fundamental na construção da identidade profissional docente diz respeito à formação. Para o autor, a formação possibilita a incorporação de saberes indispensáveis na consolidação da relação com a sua profissão. Esses saberes não se referem apenas aos conhecimentos desenvolvidos, reconhecidos socialmente e transmitidos aos professores, mas também a outros tipos de saberes que podem ser adquiridos em outros ambientes de formação ou ainda no próprio local de trabalho. Diante disso, é preciso discutir um pouco mais os saberes docentes e a sua relação com a construção da identidade docente.

1.2.2.1 Saberes Docentes e Identidade Profissional

Assim como as demais profissões, a docência possui uma base comum de conhecimentos cuja aprendizagem deve ser requisito para a execução da mesma. Nesse caso, Tardif (2010, p. 39) afirma que o professor “ideal” é aquele que “[...] deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com seus alunos”. É no processo formativo que o futuro profissional começa a adquirir os saberes de sua profissão, mas esta aprendizagem não se encerra por aí, pois a inserção na carreira e o seu desenrolar proporcionam condições para o desenvolvimento de saberes próprios aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores e regras.

Embora alguns autores defendam que os hábitos, as emoções, a intuição e as opiniões das pessoas configuram um tipo de saber, Tardif (2010) ressalta que nem todas as expressões

humanas podem ser consideradas como um saber. Por este motivo é importante definir que conceito de saber defendido pelo autor e que está sendo adotado na presente investigação.

Para Tardif (2010), existem três concepções de saber definidos a partir de traços semânticos diferenciados. É como se em cada uma dessas concepções o saber ocupasse um *locus* ou um “lugar” diferente. Quando a subjetividade é considerada o “lugar” do saber quer dizer que este é um tipo particular de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional, trata-se, pois de uma construção que se origina da atividade intelectual do sujeito, e não de uma intuição do mesmo. Quando o “lugar” do saber é o juízo, pode-se “[...] chamar de saber o juízo verdadeiro, isto é, o discurso que afirma com razão alguma coisa a respeito de alguma coisa” (TARDIF, 2010, p. 195). Quando o “lugar” do saber é a argumentação, esta é uma “[...] atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas e lingüísticas, uma proposição ou uma ação” (TARDIF, 2010, p. 196).

Apesar de existir diferenças relevantes entre estas três concepções, há um fator comum: todas elas associam a natureza do saber a exigências de racionalidade. Consoante Tardif (2010), no primeiro caso, essa exigência está relacionada com o pensamento do sujeito racional; no segundo, a exigência de racionalidade está no ato de julgar; e no último caso, tal exigência baseia-se em argumentações, isto é, em racionalizações. Diante disso, pode-se dizer que saber refere-se a pensamentos, ideias, discursos, juízos, argumentos que obedecem a determinadas exigências de racionalidade. Para o supracitado autor:

Saber alguma coisa ou fazer alguma coisa de maneira racional é ser capaz de responder às perguntas “por que você diz isso?” e “por que você faz isso?”, oferecendo razões, motivos, justificativas, suscetíveis de servir de validação para o discurso ou para a ação. Nessa perspectiva não basta fazer bem alguma coisa para falar de “saber-fazer”: é preciso que o ator saiba por que fez as coisas de uma certa maneira. Nessa perspectiva não basta dizer bem alguma coisa para saber do que se fala (TARDIF, 2010, p. 198).

Enquanto atividade profissional, a docência exige do professor a condição de ser capaz de justificar racionalmente as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada. O modo como esses saberes se manifestam revelam traços de uma identidade profissional, sendo assim, compreender quais são os saberes mobilizados pelos professores em sua prática, não só requer o entendimento do processo formativo dos mesmos, como também implica no desvelamento dos significados de

ser professor, pois os saberes são formas de expressão do modo de ser e de estar na profissão docente.

De acordo com Tardif e Raymond (2000), a prática docente integra diferentes saberes com os quais os professores mantêm distintas relações, por isso, pode-se dizer que o saber docente é um saber plural formado pelos saberes provenientes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Seguindo a argumentação de Tardif (2010), por saberes de formação profissional compreende-se o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Entre estes, destacam-se os saberes pedagógicos que são as concepções oriundas de reflexões sobre a prática educativa que, quando adquiridos, podem auxiliar o professor a conduzir sua prática profissional. Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento, reconhecido socialmente e transmitidos sob a forma de disciplinas. Quanto aos saberes curriculares, pode-se dizer que são “[...] os objetivos, discursos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita” (TARDIF, 2010, p. 38). No que diz respeito aos saberes de experiência, estes se referem a saberes específicos, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio e se desenvolve na prática da profissão. São saberes que “[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2010, p. 39). O autor afirma ainda que:

A aprendizagem do trabalho docente passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho. Mas a experiência teórica tem que ser complementada por uma formação prática com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças a qual o trabalhador se familiariza com o seu ambiente e assimila os saberes necessários à realização de suas tarefas (TARDIF, 2010, p. 57).

É importante ressaltar que os saberes que fundamentam a constituição da identidade profissional docente não são construídos exclusivamente no processo de formação específica que habilita o indivíduo para o exercício da profissão. Conforme se discorre ao longo desse capítulo, uma nova experiência de socialização não nega o que o indivíduo viveu, ao contrário, a forma como ele irá se comportar está diretamente relacionada às suas vivências anteriores. Por isso, Tardif e Raymond (2000) defende que os saberes fundamentais à

constituição da identidade profissional docente possuem um caráter temporal, ou seja, eles se transformam e se constroem no âmbito da história de vida social e profissional, implicando em sucessivos processos de socialização.

No que diz respeito à inscrição dos saberes no tempo, ainda segundo os autores, articulam-se dois momentos fundamentais na constituição dos mesmos: a trajetória pré-profissional e a carreira. Nesse sentido, Tardif (2010) defende que:

Há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno. [...] Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2010, p. 72).

A trajetória pré-profissional é onde estão localizadas as fontes pessoais do saber ensinar e abrange as experiências familiares e escolares dos professores. De acordo com Tardif e Raymod (2000), uma parte importante da competência profissional dos professores origina-se de uma sedimentação temporal e progressiva de crenças, representações, hábitos e rotinas que ocorreram ao longo da história de vida de cada um. Assim, ao definir qualidades desejáveis ou indesejáveis a fim de incorporar ou repudiar no exercício de sua profissão, é muito provável que este professor esteja usando como referência personalidades de antigos professores que marcaram positiva ou negativamente sua trajetória. São nas experiências pré-profissionais que se localizam também as fontes de maior influência na escolha da profissão, como foi discutido anteriormente.

Os autores supracitados destacam também que o fato de os professores terem passado aproximadamente 16 anos em seu ambiente de trabalho antes mesmo de começarem a trabalhar possui fortes implicações em suas concepções sobre a prática docente. Na maioria das vezes, os alunos passam através da formação específica para a docência sem alterar suas concepções anteriores sobre o ensino. Assim, os professores, quando começam a trabalhar, diante de situações adversas como dificuldades de aprendizagem ou indisciplina, ao invés de evocarem aquilo que aprenderam na universidade, acabam recorrendo a experiências do seu passado escolar e, muitas vezes, reproduzem práticas efetivadas por seus antigos professores.

Para Cavaliere (2009), ao reproduzir atitudes de antigos professores, os atuais profissionais docentes podem estar contribuindo para que o estilo de ensino tradicional se perpetue ao longo do tempo, promovendo uma rotinização do ensino. A autora afirma ainda que esse fenômeno ocorre não só por conta da predominância de práticas pedagógicas tradicionais nas experiências escolares anteriores à formação específica, mas também porque nos próprios cursos de formação, os futuros professores, na maioria das vezes, não têm a oportunidade de vivenciar profundamente outras práticas pedagógicas ou mesmo de praticá-las.

Verificou-se até o momento que a trajetória pré-profissional orienta os modos de agir dos futuros professores tanto em seu processo de formação quanto em sua própria atuação profissional. Todavia, a inserção na carreira faz com que os professores desenvolvam outros saberes específicos aos seus lugares de trabalho, podendo reconstruir suas concepções e reorientar suas práticas.

Para Tardif (2010, p. 79), “[...] A carreira profissional consiste numa sequência de fases de integração numa ocupação e de socialização numa subcultura que a caracteriza”. A construção da identidade profissional docente ocorre também no âmbito de sua carreira, numa sequência de fases. Entender as fases da carreira permite identificar o papel que os saberes específicos da profissão desempenham na relação entre o trabalhador e seu trabalho. Essa relação modifica a trajetória dos indivíduos bem como a ocupação que eles assumem.

O ingresso no campo profissional representa uma importante fase na carreira docente. Para Eddy (1971 *apud* TARDIF, 2010), esta fase pode ser dividida em três subfases: (1) choque de transição que compreende de três a cinco anos; (2) iniciação no sistema normativo informal do ambiente de trabalho que compreende de cinco a sete anos; (3) descoberta dos alunos “reais”. A primeira subfase, conhecida como choque de transição, foi discutida anteriormente por se constituir em uma etapa decisiva de identificação profissional, pois geralmente, as experiências nesses primeiros anos de atuação são determinantes para a identificação com a profissão, ocasionando no prosseguimento ou mesmo no abandono da profissão.

A segunda subfase conhecida como período de iniciação do sistema normativo informal compreende as regras informais que permeiam o local de trabalho e que os iniciantes precisam adquirir, como por exemplo, o reconhecimento e respeito pela hierarquia institucional, os assuntos aceitáveis nas conversas informais, o comportamento adequado e até a roupa apropriada. Trata-se de um momento em que se busca o reconhecimento e a aceitações dos colegas, a fim de se tornar um membro do grupo.

A terceira subfase corresponde à descoberta dos alunos “reais”, ou seja, é o período em que o professor reconhece que os alunos não correspondem às suas idealizações, mas que mesmo assim é possível promover um ambiente de aprendizagem.

Em estudos mais recentes, Silva (1998) denomina esta fase inicial da carreira como fase de exploração, onde o professor inicia sua atuação através de tentativas e erros, experimentando distintos papéis e procurando ser aceito em seu ambiente de trabalho. A esta fase segue-se outra, a de estabilização e consolidação da carreira. É nesta fase que o professor passa a investir em sua profissão e passa a ser reconhecido institucionalmente, apresentando um domínio de diversos aspectos do seu trabalho, inclusive pedagógicos como gestão de classe, planejamento e apropriação pessoal de programas.

Convém destacar que há um fator comum em ambas as denominações das fases da carreira: o fato de o início da atuação profissional ser um momento de intensa aprendizagem da profissão, em que o professor procura adaptar-se ao contexto de trabalho, buscando ser reconhecido por suas competências e saberes. Nesse sentido, Tardif (2010, p. 86) complementa:

Os saberes não poderiam desempenhar seu papel predominante sem um elemento integrador, o conhecimento do eu profissional nesse ofício de relações humanas, conhecimento esse que vai dar ao professor experiente uma coloração idiossincrática. A tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho leva à construção gradual de uma identidade profissional.

Com o passar do tempo, o professor passa a compreender melhor seu ambiente de trabalho, seus alunos e suas necessidades. O domínio progressivo desses aspectos permite uma reestruturação de suas experiências e dos próprios saberes, conduzindo o professor ao conhecimento das limitações e possibilidades de seu trabalho.

Diante disso observa-se que, conforme Tardif (2010), para compreender a questão da identidade dos professores, é necessário inseri-la na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Os contínuos processos de socialização profissional que conduzem a uma identificação com a profissão envolvem momentos decisivos na trajetória pessoal dos indivíduos como a formação profissional, a inserção na profissão, o choque com a realidade e a aprendizagem na prática docente. Em consonância com seus recursos pessoais, suas crenças, concepções e valores, que o professor passa por

todas estas fases, modelando sua identidade pessoal e profissional a fim de se tornar um professor profissional para si e para os outros.

Diante do exposto até o momento, verifica-se que os professores do Ensino Superior constituem um grupo profissional com características próprias que os distinguem dos grupos de professores que atuam em outros níveis de ensino. Isso porque, para ser docente universitário não há uma exigência, em âmbito legal, de formação específica para o exercício da docência. Além disso, eles precisam conciliar, em seu trabalho, funções administrativas, pedagógicas, de pesquisa, de extensão universitária, de orientação de trabalhos acadêmicos em uma instituição, também, com características singulares.

Nesse contexto, considerando os aspectos discutidos sobre a constituição da identidade profissional docente, é que se propõe analisar a fala dos professores sobre a sua trajetória pessoal e profissional, sobre as suas concepções acerca da docência universitária e sobre a sua atuação profissional. Espera-se que, a partir do desvelamento da multiplicidade de sentidos envolvidos no processo de identificação do professor universitário com a sua profissão, seja possível compreender como se constitui a identidade profissional dos docentes do ensino superior.

TRAJETÓRIAS QUE CONDUZEM AO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO NO ENSINO SUPERIOR

Tentar traduzir os componentes da subjetividade e identidade implica ter presentes os processos dinâmicos que podem estar aí envolvidos, como a confluência de uma série de sentidos que se articulam na história do sujeito e nas condições concretas dentro das quais esse mesmo sujeito atua no momento.

(SCOZ, 2011, p.26)

Antes de exercer uma profissão, o indivíduo passou por diferentes ambientes de socialização. Em cada um desses, exerceu distintos papéis sociais como o de filho (a), irmão (ã), namorado (a), amigo (a), estudante. Essas experiências foram deixando marcas em cada indivíduo, promovendo o desenvolvimento de singularidades e, por conseguinte, propiciando a construção de uma identidade social. Essa, por sua vez, servirá de base para os demais processos de socialização que continuarão a acontecer ao longo da vida.

Assim, objetivando identificar fatores que foram marcantes para a constituição de um modo de ser professor na atualidade, neste capítulo, são apresentadas as trajetórias de formação dos professores entrevistados ressaltando alguns aspectos que conduziram tais indivíduos na escolha da profissão, as dificuldades que sentiram nos primeiros anos de atuação docente no Ensino Superior e as influências que permearam este percurso e contribuíram para os tornarem os professores que são.

2.1 Percurso de formação dos professores

O ensino nas universidades tem algumas peculiaridades quando comparado à Educação Básica, possuindo objetivos relacionados à formação de novos profissionais. Nesse sentido, todo o processo pedagógico desenvolvido nesse período deve estar permeado pela concepção de que se está contribuindo para formar o futuro profissional que, em breve, será inserido em sua realidade de trabalho.

Embora haja um consenso nos estudos sobre a docência no Ensino Superior⁶ de que não existe uma política específica para a formação do professor para atuar neste nível de ensino, deixando à margem a importância de conhecimentos pedagógicos no exercício dessa profissão, é preciso destacar que os professores universitários que tiveram sua formação inicial em cursos de licenciatura constituem um grupo diferenciado dentro dessa realidade, pois, em algum momento, tiveram acesso à discussão sobre as questões pedagógicas, mesmo que tenha sido de forma superficial ou pontual.

Por ter como objeto de investigação a identidade profissional do professor formador de professores da Educação Básica, nomeadamente professores de Biologia e de Ciências, a pesquisa foi realizada com oito professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Para melhor conhecer essa amostra, foram reunidas no Quadro 1 informações a respeito do percurso de formação desses professores, evidenciando as datas de conclusão dos cursos de

⁶ Ver os trabalhos de Cunha (2000), Pimenta e Anastasiou (2010) e Masetto (2011).

graduação, mestrado e doutorado, o tempo de atuação desses docentes na Educação Básica e o ano em que cada um deles ingressou na Universidade Federal de Sergipe como professores.

Quadro 1: Percurso de formação dos professores

Professores Entrevistados	Sexo	Formação Profissional				Experiência na Educação Básica	Ingresso como docente na UFS
		Graduação em Biologia		Mestrado	Doutorado		
		Lic.	Bach.				
I	M	1983	1983	1991	2002	10 anos	1993
II	F	1994	-	2007	2004	-	2005
III	M	1986	-	1991	1994	10 anos	1997
IV	F	1985	-	1992	2010	10 anos	1993
V	F	1984	1984	1990	2002	05 anos	1999
VI	F	1988	1988	1993	2003	10 anos	1995
VII	M	1998	1998	2001	2006	-	2006
VIII	F	1985	-	1990	2006	-	1997

Fonte: Dados obtidos mediante informações disponíveis na Plataforma *Lattes* (consulta realizada em setembro de 2011) e durante as entrevistas.

Alguns cursos são comuns a todos os professores, como a formação *stricto sensu*, contudo, há uma diversidade no que concerne às áreas dessas pós-graduações. Outro elemento caracteriza esse grupo de professores universitários: o fato de cinco docentes terem atuado na Educação Básica por um período igual ou superior a cinco anos e os demais não terem contato com esse nível de ensino antes de ingressar no Magistério Superior, a não ser nos estágios obrigatórios dos cursos de graduação. Essa trajetória diferenciada pode vir a desencadear em significados distintos com relação às primeiras experiências como docente no Ensino Superior.

Embora a maioria dos professores tenha concluído seus cursos de mestrado no início da década de 1990, o título de doutor somente fora adquirido, por sete dos oito professores, na década seguinte. Dois fatores estão relacionados ao aumento do número de doutores a partir do ano de 2000. Primeiro, em 1996, a LDB nº 9.394/96 vai estabelecer algumas diretrizes para o Ensino Superior. Entre essas, fica determinado que toda instituição desse nível de ensino, ao final de oito anos de vigência, deve contar com um terço do seu corpo docente titulado na pós-graduação *stricto sensu*, sendo que, desses, 15% devem ser doutores.

Arelado a isso, houve um crescente investimento no desenvolvimento da pós-graduação do Brasil. Em 1996, havia 1.624 programas de pós-graduação, dos quais 1.083 eram programas de mestrado e 541 eram de doutorado. Em 2004, o número de programas de pós-graduação atingia 2.993, sendo 1.959 de mestrado e 1.034 de doutorado (BRASIL, 2004). Esses dados mostram que, em oito anos, houve um aumento de 83% no número programas mestrado no Brasil, e o número de programas de doutorado quase duplicou nesse mesmo período.

Esse crescente investimento na pós-graduação desencadeou numa nova configuração do corpo docente das universidades, pois, em pouco tempo, houve um aumento significativo no número de mestres e doutores que se habilitavam para trabalhar no Ensino Superior. No ano de 1994, havia, no Brasil, 13.484 titulados na pós-graduação, sendo 10.499 mestres e 2.985 doutores. Em 2003 o número de titulados na pós-graduação aumentou para 35.724, sendo que o número de mestres chegou a 27.630 e o de doutores quase triplicou, chegando a 8.094 titulados (BRASIL, 2004).

Conforme o Quadro 1, o ingresso no Magistério Superior é anterior à conclusão do curso de doutorado, denotando que, para seis dos oito professores entrevistados, a docência no Ensino Superior iniciou-se quando eles tinham uma formação a nível de mestrado.

Após essas considerações sobre a formação dos professores que compôs a amostra, convém conhecer como os entrevistados compreendem seus percursos formativos e que relevância eles atribuem a cada uma dessas etapas no processo de constituição de suas identidades profissionais. Nessa perspectiva, Scoz (2011) afirma que conhecer as leituras que os próprios atores fazem de sua trajetória permite identificar situações em que esse indivíduo começa a se constituir como alguém diferenciado do Outro e do contexto social, percebendo assim sua identidade em construção. Nesse processo, o sujeito procura se autodefinir e vai se propondo a fazer as suas escolhas dentro de um conjunto de possibilidades, reconhecendo-se como autor de sua própria história.

2.2 Escolha da profissão

A escolha da profissão é um momento importante na vida do indivíduo, pois é quando ocorre uma projeção do futuro em que o trabalho vai possibilitar ou não realizar suas expectativas. De acordo com Tardif (2010), muitos fatores podem estar envolvidos nessa decisão, tais como o contexto familiar, a influência de antigos professores, as oportunidades

de escolha dentro de uma determinada realidade socioeconômica e a afinidade com os objetos centrais da profissão.

Para cinco dos oito professores entrevistados, a escolha pela atividade docente não foi motivada, *a priori*, por uma afinidade com a profissão de professor. Outros fatores tiveram forte influência na tomada dessa decisão.

No que diz respeito às limitações impostas pelo contexto no qual está inserido, o Professor I destaca que a sua escolha por um curso profissionalizante foi mais influenciada pelas possibilidades do momento do que pela sua afinidade com o ensino:

Eu sou da época que tinham duas formações: o Científico e o Magistério. Eu queria fazer o Científico, queria uma carreira voltada mais para a pesquisa. Eu já tinha uma ideia, mais ou menos, do que queria. Mas trabalhava num sítio, numa fazenda, então fiz o Magistério e dei aula no primeiro aninho [...]. Durante um ano fui professor do primário. Essa foi minha primeira experiência como professor. Então, depois disso, fui para São Paulo atrás de emprego, trabalhar e estudar [...] (Professor I).

Esse professor residia na zona rural e trabalhava com atividades agropecuárias. No entanto, desejava exercer outra profissão e por isso deu prosseguimento aos seus estudos. Por ele, teria cursado o “Científico” que equivale, nos dias atuais, ao Ensino Médio, isso lhe permitiria ingressar em uma faculdade. Porém, o contexto no qual ele estava inserido não lhe proporcionou essa oportunidade e o Professor I fez o que estava dentro de suas possibilidades naquele momento que era o Curso Normal. Tal curso habilitava o indivíduo a lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Realizar esta formação não almejada se configurava como uma oportunidade de, mais tarde, poder buscar o que realmente ele desejava como profissão.

Assim, segundo Mello (2000), no decorrer de seu processo histórico, a carreira docente tem se configurado como uma oportunidade profissional para as camadas mais populares. Para a autora, isso tem acontecido porque, além de ser um curso com um número elevado de vagas, tanto nas instituições públicas quanto privadas, é uma profissão que desperta pouco interesse nos jovens de famílias mais abastadas devido ao seu baixo *status* social e econômico na atualidade.

No caso da Professora IV, a escolha da profissão foi motivada pelo contexto familiar, conforme o depoimento:

Quando saí do primeiro grau queria fazer alguma coisa ligada à matemática, administração... Eu adorava números. Podia ter ido fazer matemática. Como o meu pai vivia sendo transferido, eu não podia escolher um curso que corresse o risco de não ter na cidade para onde ele fosse, e aí resolvi aderir ao mais simples para não causar problema na minha família, pois o Magistério tinha em toda cidade. Então fui fazer o Magistério, mas eu não queria ser professora de jeito nenhum [...] (Professora IV).

A princípio, a escolha da profissão da Professora IV não foi motivada por uma afinidade com a mesma. Devido ao fato de seu pai ser transferido periodicamente de posto de trabalho, ela teve que fazer a opção por um curso que causasse o mínimo de preocupação e constrangimento aos seus familiares. Desse modo, a escolha da professora não pode levar em consideração somente suas aspirações e afinidades, mas também o contexto familiar ao qual pertencia.

Para o Professor III, a sua escolha pelo curso de Licenciatura em Biologia esteve relacionada à oportunidade de se aprimorar em áreas específicas da Biologia, com as quais ele estivera se envolvendo em outros cursos. Segundo esse professor:

[...] sempre gostei da parte biológica. Era algo que, para mim, seria interessante continuar fazendo estudos. Então fiz um curso técnico em agropecuária que tinha muita coisa que era aplicada. E, na época, o Estado não tinha um curso de Agronomia. [...] se aqui tivesse Agronomia, talvez, na época eu ficasse dividido entre fazer Agronomia e fazer Biologia [...] (Professor III).

Nessa colocação, verifica-se que a escolha por uma licenciatura nem sempre é motivada por uma afinidade com o objeto central do curso que é o ensino. Para o Professor III, o que chamou a atenção no curso de graduação em Ciências Biológicas foi a oportunidade de realizar pesquisas em uma área específica. Reforçando esse argumento, estão as falas dos professores VII e VIII quando se referem à escolha pela licenciatura em Biologia como formação inicial:

Na realidade, não foi a minha primeira escolha. Eu tinha optado por Medicina na época, tentei vários vestibulares e acabei não conseguindo e tinha aquela ideia: “Vou começar Biologia e tentar Medicina” [...] (Professor VII).

Porque era Biologia, na época não tinha o bacharelado em Biologia, então eu sempre amei Ciências. Para mim, foi muito natural, eu amava Ciências, amava Biologia no segundo grau [...] (Professora VIII).

Essas afirmações reforçam o que Mello (2000) vem apresentado em suas pesquisas. Para essa autora, quando se opta por cursar uma licenciatura em áreas específicas como Matemática, História, Química, Biologia, geralmente, os alunos têm a expectativa de serem matemáticos, historiadores, químicos ou biólogos. Dificilmente, os estudantes ingressam desejando ser professores.

De fato, a habilitação em Ciências Biológicas permite a coexistência de distintos campos de atuação profissional. Segundo Cerqueira e Cardoso (2010), de acordo com o Conselho Federal de Biologia, todo portador de diploma em Ciências Biológicas, que esteja em situação regular junto ao Conselho regulamentador do exercício da profissão, é considerado um biólogo. Tal profissional pode atuar em diversos cenários como zoológicos, museus, laboratórios, parques e áreas de proteção ambiental. No caso dos licenciados, além desses campos, eles estão habilitados a trabalhar, também, na sala de aula da Educação Básica ou Superior.

Portanto, o biólogo-professor pode construir-se profissionalmente mediante várias opções, cabendo aos licenciandos em formação pesar suas expectativas profissionais e campos de atuação (CERQUEIRA; CARDOSO, 2010). No entanto, por vezes, o encaminhamento da profissão em direção à atuação enquanto professor não é motivado pela afinidade do licenciando com o ensino, mas às oportunidades de inserção no mercado de trabalho após a conclusão do curso.

Tal concepção é reforçada na afirmação da Professora IV ao falar sobre os motivos que a levaram a optar por um curso de licenciatura. Para ela:

Resolvi fazer vestibular no final daquele ano para Ciências Biológicas. Eu queria fazer para Oceanografia, mas aí veio um outro problema na minha cabeça: Oceanografia não tinha emprego imediato. [...] Resolvi fazer Biologia, porque também me daria o conhecimento da oceanografia e eu poderia ter um emprego imediato [...] (Professora IV).

Além da afinidade com a área específica do curso, a questão da oportunidade de emprego, ao término da formação, foi levada em consideração. Nesse sentido, Enge (2004)

afirma que, em virtude da carência de vagas nas áreas almejadas, o magistério acaba representando uma opção de emprego por se tratar de um vasto campo de atuação, inclusive para quem não é habilitado, dada a escassez de profissionais interessados em preencher as vagas existentes. Para a autora, essa situação se agrava ainda mais em áreas como a Química e a Física, onde o número de licenciados está abaixo da demanda estimada.

É preciso considerar que essa condição em que os indivíduos optam por cursar uma licenciatura sem se identificar, a priori, com a docência, coexiste com a situação contrária. Dos oito professores entrevistados, três demonstraram ter escolhido a profissão por desejarem ser professores, como é possível perceber nos seguintes trechos:

Era o que tinha mais a ver com o que eu estava desejando, com o que eu esperava do curso. Acho que tinha mais aptidão, ou gostaria de ter, era a minha expectativa, de dar aula [...] (Professora II).

Desde quando era estudante eu já tinha essa vontade de partir para essa área. Na verdade, desde criança eu demonstrava aptidão para o que hoje é minha profissão [...] (Professora V).

Essas professoras, ao declararem terem escolhido a docência como profissão por se identificarem com o objeto central do curso, o ensino, falaram sobre sua afinidade com a docência. Ao utilizarem o termo “aptidão”, que se refere a uma disposição natural ou adquirida para realizar determinadas atividades, essas professoras defendem a perspectiva de que possuem determinadas características que facilitam a realização do seu trabalho. No entanto, nesses trechos não é possível verificar se elas acreditam terem nascido com a predisposição para a docência ou se a adquiriram ao longo da vida.

Na fala da Professora VI, fica explícito o que ela considera como sendo a gênese de sua afinidade com a docência:

Acho que desde pequena quis ser professora, uma coisa de gostar mesmo. [...] Comecei minha formação em nível superior já em Biologia que era uma das áreas que eu tinha afinidade. Então, em parte, tem uma coisa meio inata de gostar [...] (Professora VI).

A Professora VI usa o termo “inata”, na última frase desse excerto, para qualificar sua afinidade com a docência como algo que faz parte de sua vida desde o início de sua existência, como se fosse um dom.

No entanto, é preciso repensar esse discurso de dom para explicar a afinidade com a profissão, pois sendo a identidade uma construção social, não é possível uma pessoa possuir afinidades inatas. Segundo Dubar (2005), ao nascer, o indivíduo é inserido no meio social, na história e, ao longo de sua existência, vive distintos papéis carregados de significados legitimados pelo olhar do Outro. Nessa mediação entre os outros seres sociais e o indivíduo ocorre uma integração progressiva deste nas relações sociais, fazendo com que ele vá aprendendo a se reconhecer como pessoa.

A própria professora VI, que aponta o conceito de gosto inato pela docência como recurso explicativo para sua opção profissional, revela, em outros momentos de sua fala, indícios de uma gênese social de sua afinidade pela profissão docente:

[...] onde estudei, posso dizer que tinham escolas públicas de qualidade, nós tínhamos professores sérios, professores que davam aula, que cobravam, que tinham um envolvimento com a questão. [...] era uma escola que tinha uma direção, que tinha uma ordem, uma disciplina, uma organização, os professores davam aula. Não tinha essa coisa de “Não tem professor, o professor não veio”. Havia um comprometimento por parte da direção, por parte dos professores. [...] Eu tinha bons modelos de professores, alguns eram carrascos, pois nem tudo é perfeito, mas tive professores que lembro até hoje [...] (Professora VI).

Nessa fala, a professora declara que sua vivência escolar quando criança tem uma forte relevância na sua forma de conceber o mundo e as relações com as pessoas. Ela cita o compromisso dos professores, o valor social dos mesmos, demonstrando um envolvimento com a profissão que foi sendo construído ao longo de suas experiências formativas na escola.

Segundo Dubar (2005), a vivência no ambiente escolar enquanto estudante permite um processo interativo, resultado de inúmeras negociações entre o indivíduo e o social, que desencadeia numa representação singular de mundo. Conforme o autor, são essas representações individuais sobre uma atividade ou característica que constituem uma imagem de si, ou seja, as experiências que as pessoas mobilizam no momento de realizarem suas escolhas são produtos dessa interação entre o individual e o social num processo de socialização.

No entanto, nem sempre a identificação com a profissão ocorre antes da escolha da mesma e é o fio condutor de tal escolha. Muitas vezes, o processo formativo em nível de graduação pode mudar concepções sobre a docência. Outras vezes, somente durante o exercício profissional é que o docente consegue se envolver com a sua profissão. Esse foi o caso da Professora IV:

[...] eu não queria ser professora. Mas comecei a dar aula e, durante um mês não fiz o planejamento, aí no final desse mês eu estava gostando de dar aula e achando super legal [...]. Eu achava que não tinha a menor vocação, mas descobri que tinha (Professora IV).

Desse modo, a afirmação dessa professora reforça que o “ser professor” vai sendo incorporado na identidade social de cada um. Quando a Professora IV afirma “[...] Eu achava que não tinha a menor vocação, mas eu descobri que eu tinha.”, ela revela que foi descobrindo a docência, interiorizando os papéis envolvidos nessa profissão, aprendendo a ser professora ao longo de sua atuação profissional. Para ela, afinidade com a profissão não é uma questão de dom, mas resultado de um processo de socialização, como defende Dubar (2005).

Ainda de acordo com a Professora IV, a constituição da identidade profissional pode ser um processo muito mais tranquilo quando se consegue, durante o processo formativo, desenvolver as habilidades exigidas para o exercício da profissão escolhida. Para ela:

Simples, se você não tiver facilidade de comunicação e o curso não conseguir te proporcionar essa facilidade de comunicação, você não pode ser professora, por que tu não tem a competência primordial e inerente à profissão que é o relacionamento com o outro. [...] Então eu acho que as pessoas que enfrentam muito problema, realmente, aquilo não é para elas. Tu não pode escolher uma profissão que tu vai seguir o resto da tua vida se ela te dá desprazer ou ela exige de você mais do que aquilo que você pode dar. Eu acho que as disciplinas do curso podem te levar a entender isso. Então, se tu faz uma didática e tu nota que realmente aquela disciplina didática... O que é Didática? Arte de ensinar. Se tu descobre as coisas que a Didática tem para oferecer para facilitar a tua aula e tu faz uso disso... Perfeito! [...] (Professora IV).

A Professora IV está falando de um processo de socialização que conduz à opção por uma determinada profissão. Durante essa escolha, o indivíduo tem que levar em consideração as habilidades características de sua identidade, a qual foi construída socialmente e que define

sua singularidade. Caso contrário, haverá muitos conflitos nessa nova fase da vida, pois o que o indivíduo espera dele mesmo é bem diferente do que a categoria profissional, na qual ele está tentando se inserir, exige e espera de sua atuação.

É possível que o indivíduo incorpore os modos de ser e estar na profissão escolhida, até por que a identidade não é algo permanente (DUBAR, 2005). No entanto, essa socialização profissional ocorrerá com um alto custo para o indivíduo, através de muitos conflitos internos, requerendo uma reconstrução rápida da própria identidade, dos princípios e convicções construídos ao longo de sua vida.

De acordo com os discursos dos professores entrevistados, verificou-se que, o fato da escolha da profissão não ter sido motivada por um interesse em exercer a docência, não vai se consituir como fator determinante para a identificação com a profissão. Mesmo que, inicialmente, esses indivíduos não almejassem ser professores, por meio de processos de socialização, eles passaram a se identificar com algum aspecto de sua profissão e, atualmente, julgam-se realizados na profissão que escolheram conforme será discutido no Capítulo 3.

2.3 Primeiras experiências no Magistério Superior

Conforme Dubar (2005), entre os acontecimentos mais importantes para a construção da identidade profissional está a saída do sistema escolar e a consequente confrontação com o mercado de trabalho. Para o autor:

É do resultado dessa primeira confrontação que dependerão as modalidades de construção de uma identidade profissional básica que constitua não somente uma identidade no trabalho, mas também e sobretudo uma projeção de si no futuro, uma antecipação de uma trajetória de emprego e a elaboração de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação (DUBAR, 2005, p. 149).

Desse modo, essas primeiras experiências ajudarão a delinear uma base sobre a qual se estrutura uma identidade enquanto profissional. Esses processos de acomodação podem desencadear em uma representação de si de sucesso ou em crises identitárias que podem levar até a desistência da profissão.

Para três dos oito professores entrevistados a primeira experiência como docente aconteceu no Magistério Superior. Nesse sentido, o Professor VII ressalta:

Na verdade eu comecei no Ensino Superior por uma necessidade. Estava sem bolsa na época do doutorado e fui dar aula pela primeira vez assumindo uma turma de graduação [...]. Olha, foi na realidade um mundo completamente novo. Em um momento você estava simplesmente como aluno e, de repente, troca de lado, você passa a ser aquele que está transferindo as informações. E, no início, pela falta de prática e tudo assim, a insegurança, você acaba ficando meio receoso com aquilo que tem a dizer aos alunos, se realmente está passando aquilo de forma correta, se os alunos estão conseguindo entender. Algo que depois que a gente vai amadurecendo, vai ficando mais simples. Até o jeito de conversar com os alunos torna-se mais fácil para ver se realmente está funcionando aquilo que está tentando passar ou se deve buscar uma outra alternativa e um outro caminho para seguir. [...] e fui pegando gosto de tal forma pela coisa que nunca mais deixei, não consegui largar. Eu poderia até tentar outras áreas, mas já tinha me encontrado na parte de docência mesmo e então fiquei [...] (Professor VII).

A primeira frase desse trecho reforça o que Dubar (2005) discute sobre os conflitos envolvidos no ingresso no mercado de trabalho. Embora possuísse uma formação inicial em licenciatura e um mestrado, o Professor VII não se sentia seguro para ingressar no mercado de trabalho, fazendo-o somente em um momento de necessidade. Ao iniciar sua carreira na profissão docente, ele passa a sentir os conflitos dos primeiros anos de atuação.

Conforme Tardif (2010), esse início da socialização profissional é conhecido como “choque de transição”, pois marca a passagem da vida de estudante para a vida mais exigente do trabalho. Nesse período, as concepções aprendidas durante a formação entram em choque com a complexa realidade do exercício da profissão, exigindo do professor uma negociação entre a imagem que ele fez de si como profissional e as expectativas que os outros, alunos e colegas de trabalho, criaram sobre a sua atuação.

Muitas vezes, os conflitos, os medos e as angústias possam levar o iniciante na carreira docente à desistência da profissão. Entretanto, na fala do Professor VII, prevalece que o sentimento da descoberta e a sensação de ir-se percebendo enquanto profissional foi um fator para o prosseguimento na carreira, denotando que o ser professor vai se constituindo nas relações sociais.

Para a Professora VIII os estágios obrigatórios em sala de aula propostos pelo curso de licenciatura iniciaram sua socialização na vida profissional. No entanto, esta experiência não diminuiu o “choque de transição” pelo qual passou no início da carreira, conforme citado:

A partir de 1997 eu vou ter uma experiência formal como docente, mas quando se é monitora e faz os estágios curriculares da licenciatura você começa a sua carreira docente mais cedo, mesmo de maneira indireta. [...]

O primeiro ano foi muito difícil por que dá muita insegurança. O que é que você pensa? Já foi aluna da universidade, e sabe que ao entrar na sala, o professor já é questionado antes mesmo de abrir a boca, isso por causa do nível da universidade mesmo. Isso é o que você pensa... E no começo foi difícil por isso, primeiro, por que eu era extremamente tímida e, segundo, por que achava que nunca sabia o suficiente [...] (Professora VIII).

Nessa colocação é ressaltado o importante papel dos estágios na formação do professor. De fato, os estágios supervisionados têm a finalidade de proporcionar aos futuros professores uma iniciação na vida profissional, mas enquanto processo formativo possui suas limitações (MELLO, 2000). Os estágios acontecem em um período muito curto em que os alunos dão aulas em turmas que possuem um professor que atua de uma determinada forma na maior parte do ano letivo. Além disso, é difícil conhecer o contexto da sala de aula, as necessidades dos alunos e as suas possibilidades em um período tão limitado. Desse modo, embora sejam experiências indispensáveis na formação do professor, os estágios não dão conta da complexidade da atuação profissional.

Outro fator destacado pela Professora VIII como importante no seu processo de socialização profissional foi a experiência de monitoria. Em consonância com Lins *et al.* (2009), a monitoria é uma modalidade de ensino e aprendizagem que contribui para a formação integrada do aluno nas atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação. Segundo os autores, ela é entendida como instrumento para a melhoria do ensino de graduação, através do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas que visem fortalecer a articulação entre teoria e prática. Outra finalidade é promover a cooperação entre discente e docente e a vivência com o professor e com as suas atividades técnico-didáticas.

Todavia, apesar dessas experiências formativas na graduação, verifica-se, no final da fala da Professora VIII, um “choque de transição”. Isso acontece porque, no processo de socialização na profissão, muitas vezes, é preciso se adaptar à nova situação de trabalho. Sendo assim, segundo Silva (1997), torna-se necessário adequar suas crenças e seus comportamentos aos modos de pensar e agir dos outros membros do grupo profissional a que se deseja pertencer. Essa mudança aconteceu de maneira perceptível para a Professora VIII, que afirma que o mais difícil no início da carreira foi o fato de ser uma pessoa tímida, mas, como o contexto profissional exigia outro tipo de comportamento, a professora afirma: “[...] terminei aceitando que eu era professora, que eu teria que me expor” (Professora VIII).

Até o momento foram discutidas as primeiras experiências profissionais dos professores que iniciaram sua atuação docente direto no Ensino Superior. Os demais

professores iniciaram suas carreiras na Educação Básica, passando depois para o Ensino Superior. Essa diferença nas trajetórias de formação confere algumas particularidades nos discursos dos cinco professores, especialmente porque, de maneira direta e, às vezes indireta, eles vão estabelecendo relações entre suas experiências na Educação Básica e no Ensino Superior.

Os professores I e III demonstram, através de suas falas, que a passagem de professores do ensino básico para professores do Ensino Superior envolveu alguns conflitos. Isso mostra que o início em qualquer trabalho pode gerar dificuldades que precisam ser superadas. Embora se tenha uma experiência profissional, no novo ambiente de trabalho há uma mudança no contexto institucional, nos objetivos do trabalho e nas expectativas sobre a sua atuação profissional. O professor III traz essa reflexão a partir dessa fala:

Chegando em qualquer instituição, teremos dificuldades, desde toda a elaboração de aulas teóricas e aulas práticas. Isso aí é fato. Quando você chega numa instituição você tem o quê? Algo novo. [...] Pelo menos, no primeiro e segundo ano ou terceiro ano aqui na universidade foi uma dificuldade enorme de preparação de materiais. [...] Tínhamos que fazer uma preparação com antecedência, tínhamos que ter uma programação para o semestre sobre o que íamos fazer ao longo do tempo e a universidade peca um pouco por não ter a parte de suporte técnico para os professores, para as aulas práticas. Deveria ter um local com material já selecionado para uma preparação anterior que pudéssemos utilizar em aula [...] (Professor III).

O Professor III criou algumas expectativas com relação ao seu trabalho na universidade. Ele esperava que houvesse um suporte técnico para a preparação das aulas, assim como existe suporte para a manutenção dos laboratórios de pesquisa. No entanto, a realidade de trabalho era outra: sem esse auxílio técnico, o professor teve que conciliar suas expectativas com suas reais possibilidades de ensino para desenvolver suas aulas, procurando atender as expectativas dos alunos e da instituição.

Apesar dessas dificuldades, o Professor III ressalta que seu início no Magistério Superior poderia ter sido muito mais complexo caso ele não tivesse ensinado no Ensino Fundamental e Médio. No trecho a seguir, o professor reconhece que sua atuação anterior foi de extrema importância para que ele aprendesse algumas habilidades indispensáveis ao exercício da docência.

Quando entra aqui na universidade alguém que nunca trabalhou com o ensino de maneira nenhuma, quando ele vai dar aula sente dificuldade e isso a gente percebe tranquilamente. [...] Ele pode ter o conhecimento, mas na hora de transmitir para o seu aluno sente dificuldade, ou seja, ele acha que o aluno está sabendo quando ele está explicando algo e isso é muito comum. Aí depois eles saem dizendo que os alunos não aprendem, não querem estudar. Às vezes não é isso. Não é que o aluno não queira estudar, é porque da forma que você está trabalhando, não mostrando a importância, não mostrando a fundamentação básica daquilo dali, faz com que o aluno tenha dificuldade. Isso é normal. [...] O tempo que passei trabalhando no Ensino Fundamental e médio, me ajudou quando cheguei aqui no Ensino Superior [...] (Professor III).

Para o Professor III, sua experiência no Ensino Fundamental foi importante, visto que nesse período, ele aprendeu a adequar os conteúdos que havia adquirido em sua formação a uma situação de aprendizagem para os alunos. Sua experiência lhe fez perceber que não bastava saber o conteúdo, era preciso saber como ensiná-lo aos alunos. Sendo assim, ele ingressou no Ensino Superior com essa concepção, a qual julga ser indispensável na atuação docente.

Essa dificuldade sentida pelo Professor III no início da carreira pode também ser percebida na fala do Professor I:

Eu era professor de primeiro grau e aí mudou tudo. Fui ser professor da universidade [...] Durante seis meses eu massacrei todo mundo, por que estava no “ponto de bala”. [...] os alunos acharam estranho, por que eu estava passando aquilo que aprendi no mestrado. [...] A gente trabalhava assim: “Hoje nós vamos trabalhar este assunto e vamos ler este artigo”. E os artigos eram em inglês mesmo. Eu fazia minha disciplina e dava do jeito que queria, bem puxado e os alunos tentavam acompanhar [...] (Professor I).

Essa dissociação entre os conteúdos que são aprendidos durante a formação e a maneira mais adequada de transmiti-los aos alunos é muito comum no início da carreira docente. Isso acontece, pois segundo Mello (2000), os conteúdos são ensinados durante a graduação sem nenhuma ou pouca relação com o modo mais adequado de desenvolvê-los junto aos alunos dos distintos níveis de ensino.

Essa dificuldade inicial foi encarada pelo Professor I como uma situação conflitante, pois ao passo que ele tinha certas expectativas com relação ao conhecimento que ele possuía e desejava passar, os alunos esperavam aprender outra coisa, possivelmente mais direcionada à sua futura atuação profissional. Para o Professor I:

Alguns alunos reclamavam da dificuldade muito grande que tinham, reclamavam que o nível de nossas aulas era igual a aula de mestrado. E o nosso grupo era bom. Mas tinham uns professores que não possuíam o mesmo tipo de formação nossa, tanto que houve uma divisão no Núcleo: nós e eles. E como eles eram ligados à reitoria, começaram a causar problemas para nós, tanto que tivemos que começar a dar coisas mais simples [...] (Professor I).

Diante desse contexto, esse professor teve que escolher entre o que ele queria e esperava dele mesmo enquanto profissional, entre o que os colegas de trabalho e os estudantes esperavam dele e entre o que as circunstâncias institucionais exigiam que ele fizesse. Se optasse por continuar suas aulas da forma que achava melhor, estaria se envolvendo em uma disputa dentro da instituição que poderia lhe trazer algumas complicações. Assim, ele optou pela atitude menos conflituosa, não por uma reflexão, a priori, sobre a sua atuação, mas por questões institucionais. Desse modo, conforme Dubar (2005), a imagem que o Outro faz do indivíduo tem uma importância relevante na constituição de sua identidade. Cavaliere (2009) afirma ainda que as circunstâncias e exigências impostas dentro de uma instituição em uma determinada época condicionam o fazer profissional de cada um.

Para as professoras IV e VI a transição de sua atuação docente da Educação Básica para o Ensino Superior se deu de modo menos conflituoso. Não é que elas não tenham sentido nenhum tipo de dificuldade, mas encararam-nas como um desafio que fazia parte do processo formativo. Quando falam de suas primeiras experiências no Magistério Superior, as professoras recordam:

Foram experiências divertidas, tranquilas, eu adorava. Primeiro, eu já tinha uma experiência danada de primeiro e segundo graus, então, não me atemorizava, que um é dos problemas que a maioria dos professores tem, que é o medo de enfrentar alunos que parecem que vão ter o conhecimento igual ou superior a você. Isso, para mim, não existia porque eu estava super acostumada a lidar com alunos. Então, para mim, foi super tranquilo e adorei. Eu gosto de dar aula. Claro que no início tinha que estudar desesperadamente. [...] Eu sabia que estava formando professores, então tentava fazer aquela interface, apesar de dar o conteúdo formal, eu discutia como é que eles podiam usar isso para dar aula. Acho que foi muito tranquilo [...] (Professora IV).

A minha primeira turma foi uma experiência muito positiva, muito boa, foi em uma disciplina optativa e eu fiz uma prova no final e foi muito legal por que teve uma aluna que falou assim: “Professora, foi a melhor prova que já fiz em toda minha vida, gostei muito” [...] (Professora VI).

Em sua fala, a Professora IV reforça a contribuição que sua atuação na Educação Básica lhe proporcionou, tornando mais fácil suas primeiras experiências na docência universitária. Para Tardif (2010) algumas outras condições podem contribuir para que o início em uma nova profissão não se constitua num período de choque com a realidade, proporcionando uma rápida estabilização na carreira como, por exemplo, um volume de trabalho que não seja tão exaustivo para o professor, o apoio da coordenação, um vínculo definitivo com a instituição, colegas de trabalho acessíveis e prestativos e turmas com as quais seja mais fácil de lidar. Esse último aspecto foi percebido pela Professora VI ao refletir sobre o início de sua profissão:

Foi uma coisa boa, se tivesse sido uma turma que não quisesse nada, por que já peguei turmas assim, talvez eu tivesse me frustrado e dissesse: “Não é isso que eu quero”. Mas as primeiras turmas foram muito boas [...] (Professora VI).

Desse modo, o “choque de transição” do período inicial da carreira pode não ser comum a todos os profissionais. Segundo os professores que vivenciaram essa situação, as experiências pré-profissionais e o desejo de superar as dificuldades os auxiliaram a se manter na profissão. Para os demais professores, o ingresso no Magistério Superior aconteceu de forma tranquila, talvez por que sua socialização pré-profissional tenha lhes proporcionado um sólido conhecimento da realidade de sala de aula, ou em virtude deles não terem criado grandes expectativas em relação à sua atuação inicial, ou ainda por possuírem uma imagem de si tão bem estruturada que expectativas externas sobre sua atuação, manifestadas de maneira sutil, podem não ter causado conflitos pessoais.

2.3.1 Referências para as primeiras práticas docentes no Magistério Superior

Com relação aos conhecimentos ou experiências que serviram de base para estruturar as primeiras vivências dos docentes na universidade, os professores entrevistados mencionaram diversos aspectos.

Conforme Tardif (2010) uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar foi aprendido ao longo de sua história de vida, principalmente na sua trajetória escolar. Os professores são trabalhadores que conhecem

seu ambiente de trabalho antes mesmo de começarem a trabalhar, quando ainda são estudantes. Essa socialização pré-profissional se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. De acordo com o autor, estudos realizados na América do Norte mostram que, geralmente, a formação inicial não consegue mudar muito estas concepções consolidadas ao longo do período escolar.

Desse modo, os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o processo de ensino-aprendizagem. Quando iniciam suas carreiras são essas concepções que eles mobilizam para organizar seu trabalho e resolver os problemas que vão surgindo no dia-dia (TARDIF, 2010).

Quando relatam sobre as fontes que serviram de base para organizar suas primeiras atuações como professores, os professores I e II declaram que os cursos de formação lhe proporcionaram um grande acréscimo com relação aos conteúdos. Tomando como exemplo a fala da Professora II:

Eu sempre procurei me basear nos livros mais atuais, porque quando cheguei aqui percebi que, na biblioteca na minha área, só tinha livros bastante desatualizados e eu queria estar passando para meus alunos os conteúdos no mesmo nível de qualquer outra universidade no Brasil para que depois eles pudessem entrar num mestrado e não ter muita dificuldade [...] (Professora II).

Dessa forma, o conhecimento específico configurou-se como a base para estruturar as primeiras experiências em sala de aula, o que conferiu segurança e autoridade aos docentes e isso eles aprenderam nos cursos de formação acadêmica. Segundo Silva (1997), a boa preparação científica é encarada pelos professores como um dos fatores importantes para que o início da carreira seja vivido de forma menos difícil, pois tem um efeito compensatório sobre outras carências como, por exemplo, a falta de uma adequada formação pedagógica.

No que diz respeito aos saberes mobilizados para organizar o processo de ensino-aprendizagem, verifica-se um retorno ao que os docentes aprenderam com seus antigos professores através do exemplo. Para a Professora VIII:

[...] ele tinha uma base de conhecimentos absoluta, excelente professor e era argumentativo, não se conformava com o que estava no livro, ele argumentava em cima, fazia todo mundo pensar, instigava. [...] Mas o

modelo era ela para todas nós [...] A seriedade, a maneira de formar os alunos, ela tinha uma ligação muito afetuosa com os alunos dela e eu tenho essa ligação com meus alunos. [...] Então esses eram os meus modelos: o instigador e ela como um modelo de excelente profissional, muito séria e muito voltada para a formação [...] (Professora VIII).

Nesse sentido, quando se trata da forma como se relacionar com os alunos ou de organizar a aula, a experiência de socialização pré-profissional, na escola ou mesmo na graduação, tem um papel significativo, conforme afirma Tardif (2010).

Mesmo no caso da Professora V que atribui sua atuação pedagógica às condições formativas oferecidas pelo curso de licenciatura, a influência de seus professores é marcante em seu modo de se relacionar com os alunos, como é possível perceber no trecho a seguir:

Foram muitas as contribuições. Desde a dinâmica do professor com certos detalhes a forma como o professor trata o aluno, isso é uma coisa muito pessoal, mas você já vai observando coisas do tipo: “Quando eu for professor não vou agir dessa forma com meus alunos” ou você sente falta de alguma coisa e diz: “Esse assunto vou abordar ou apresentar com uma abordagem diferente”. [...] Tem coisas que aprendi com eles e não vou esquecer e outras que não quero esquecer para não fazer igual [...] (Professora V).

Nessa fala, a Professora V argumenta que nem sempre as marcas que os antigos professores deixam nos futuros profissionais são positivas. Às vezes, os estudantes passam por experiências, enquanto alunos, que não querem promover quando forem professores.

Quando se referem à contribuição de seus cursos de graduação para a sua atuação pedagógica, as professoras IV e VI são bem incisivas ao falarem que a formação inicial na universidade pouco contribuiu nesse aspecto. Tomando como exemplo a fala da Professora VI:

Toda essa parte da preocupação com a importância do ensino, com a importância de você trabalhar o ensino de uma forma... Não exatamente sistemática, mas seguindo uma didática, com base na pedagogia, nos métodos, na técnica, nas abordagens teóricas e muito também da fundamentação na questão do desenvolvimento cognitivo, da questão social, do contexto do aluno, então isso tudo foi muito trabalhado no meu ensino médio, no Normal, nas disciplinas do curso que era muito bom. [...] Na minha licenciatura, nas disciplinas pedagógicas das áreas específicas da licenciatura, eu não considero tão positivas quanto a formação que tive no Ensino Médio, Normal, e nessa formação continuada que tive como

professora. Foram disciplinas interessantes, mas dizer o que aprendi de muito bom de didática na licenciatura, não sei [...] (Professora VI).

Essas afirmativas entram em conformidade com Mello (2000) que revela que os cursos de licenciatura nas universidades estão estruturados de modo a promoverem uma separação entre a aquisição de conhecimentos nas áreas de conteúdo e a constituição de habilidades para ensinar esses conteúdos para crianças e adolescentes.

Além disso, a autora supracitada argumenta que os cursos são ministrados em um contexto institucional distante da preocupação com a Educação Básica. Muitas vezes, os professores formadores estão mais interessados em suas pesquisas do que com o ensino em geral, e menos preocupados ainda com o ensino na Educação Básica. Nesse sentido, a Professora VI destaca:

Acho que, na verdade, tem um pouco a ver com a questão do envolvimento do professor. Se eu fosse pensar... [...] acho que os professores no Ensino Médio, onde fiz o curso Normal eram mais comprometidos, estavam mais envolvidos com o processo de formação de nós, futuras professoras, do que os meus professores da licenciatura. [...] eu não sentia nos professores a paixão de formar novos professores, era uma coisa meio burocrática, fundamentos, didática, didática específica, mas não me marcaram positivamente [...] (Professora VI).

É preciso destacar que, em geral, o ritmo imposto pelos órgãos financiadores desencadeando na crescente valorização da pesquisa em detrimento do ensino vem, ao longo dos anos, invertendo o foco de atenção no Ensino Superior. Isso pode ser interpretado como falta de compromisso com a formação dos futuros profissionais.

A Professora VI, juntamente com a Professora IV, ressaltam ainda a importância dos seus professores na sua forma atual de pensar e de agir como profissional. Para além dos saberes transmitidos, sejam eles disciplinares ou pedagógicos, o que tem se revelado como fator marcante na constituição de suas identidades é o exemplo de antigos professores, com sua boa prática em sala de aula. Para elas:

[...] acho que a gente se baseia naquilo que a gente vê. Então, como eu disse, tive muito professor bom no segundo grau, no curso de Magistério, e fui pegando o que cada professor tinha de melhor, que eu achava melhor... A minha aula não é a melhor aula do mundo, mas ela é o reflexo das

melhores aulas que tive. Então, eu peguei um pouquinho de cada professor [...] (Professora IV).

[...] Desses professores, principalmente os do estágio, eles passaram mais do que o conhecimento, do que a informação sobre a técnica... É a própria práxis, a própria prática didática e pedagógica dele. Isso foi o mais importante para mim. É claro que a gente aprende muito, mas essa prática, essa responsabilidade, essa disciplina, esse cuidado, isso é muito importante. Isso é fundamental [...] (Professora VI).

Sendo assim, considerando os depoimentos das professoras, a sala de aula pode ser considerada como um ambiente formativo não só no que diz respeito à transmissão de conhecimentos. Os alunos aprendem com seus professores mais que os conteúdos. Eles aprendem valores e atitudes que carregam consigo para a vida profissional.

Com relação à formação acadêmica *stricto sensu*, o fato dos professores terem realizado cursos de mestrado e doutorado em áreas específicas do conhecimento reforçam o que autoras, tais como Pimenta e Anastasiou (2010) e Cunha (2000), apresentam em seus trabalhos sobre a docência na universidade. Para as autoras mencionadas, a possibilidade de se consolidar como espaço privilegiado para produção de um conhecimento necessário ao fortalecimento do Estado nacional na década de 1960 fez com que a universidade valorizasse, em seu quadro docente, um domínio da prática de pesquisa, tornando isso condição de profissionalidade.

De fato, existe um ciclo nessa questão do direcionamento para a pesquisa em áreas específicas. Ao demonstrarem em suas aulas o grande interesse por suas áreas de pesquisa, os professores universitários instigam a curiosidade dos alunos que acabam enveredando por determinadas áreas. Isso aconteceu com a Professora VI:

[...] Tanto que quando eu estava terminando o curso veio a ideia da pós-graduação, mas em quê? Em ensino? Não me ocorreu uma pós na área de ensino, talvez analisando agora, tenha sido em parte por que esses professores da área de ensino na graduação não foram tão marcantes [...] (Professora VI).

Sendo assim, os caminhos que os professores trilham profissionalmente está diretamente ligado às relações de respeito e admiração que conseguem estabelecer com alguns professores.

Diante disso, verificou-se que a formação acadêmica tem uma importância primordial no delineamento de uma base de conhecimentos que estruturam tanto uma concepção da futura profissão quanto as expectativas com relação à própria atuação. Esses conhecimentos não se referem apenas às disciplinas, mas também a atuação dos professores formadores de professores quando ministram estas disciplinas. Tal atuação possui uma forte influência não só no modo como os futuros professores vão estruturar suas aulas, mas também nas escolhas por determinadas áreas para darem continuidade às suas trajetórias de formação *stricto sensu*.

Portanto, tendo como base os tópicos discutidos até o momento, verificou-se que as escolhas profissionais, em conjunto com o período de formação institucional e com as primeiras experiências como docentes, são aspectos a serem considerados ao se procurar entender a constituição de suas identidades. Isso porque tais vivências proporcionam a incorporação de conhecimentos, valores e saberes que vão configurando uma maneira de se definir enquanto professor. No próximo capítulo, serão apresentadas as concepções construídas nessas experiências formativas e que orientam a atuação profissional dos docentes universitários entrevistados.

OS MODOS DE SER E ESTAR NA PROFISSÃO: concepções sobre a docência universitária

Nos processos de construção da identidade docente, tem papel fundamental o significado social que os professores atribuem a si mesmos e à educação.

(PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 77)

Até o momento foi discutido como as experiências vividas na trajetória docente produzem marcas no ser professor. Isso ocorre em virtude da atividade humana ser sempre significada, ou seja, é a partir de sua subjetividade que o indivíduo, ao vivenciar determinadas situações, produz significados que configuram sua identidade. Dessa maneira, viver a docência implica produzir sentidos sobre a própria atuação, sendo que estes sentidos é que vão delinear os modos de pensar e viver a profissão.

Nessa perspectiva, entender o sentido que os professores atribuem ao seu trabalho é um aspecto fundamental para a compreensão do processo de constituição de suas identidades e das identidades dos profissionais que estão contribuindo para formar. Desse modo, neste capítulo, são apresentadas as concepções que os professores do curso de licenciatura em Biologia da UFS possuem acerca de sua profissão. Num primeiro momento, serão enfatizadas as relações que o professor universitário estabelece com os diversos aspectos de sua profissão tais como o formativo, o institucional e o social. Em seguida, serão apresentadas as concepções desses docentes sobre a formação dos futuros professores de Ciências e Biologia.

3.1 Sentidos atribuídos à profissão docente universitária

Entender como os professores agem em seu cotidiano profissional exige tentar conhecer o que ele pensa, pois conforme Grillo (2008, p.72), “[...] toda prática educativa se fundamenta em representações de professores sobre a docência, a qual decorre de conhecimentos, teorias pessoais, experiências e crenças”. Integrados, esses aspectos constituem o referencial teórico do professor e configuram sua identidade profissional.

Nesse sentido, fez-se necessário conhecer as concepções dos entrevistados sobre a docência universitária. Segundo a Professora V, ser docente universitário é:

[...] muito importante, pois está envolvida com a formação de recursos humanos. Nós vivemos em um país que é tão carente de educação, de profissionais bem formados e estando envolvido nessa área, temos condições de dar boas contribuições ao desenvolvimento do país (Professora V).

A Professora V enfatizou uma função importante que os professores universitários exercem dentro da universidade que é a formação dos futuros profissionais. A Professora VIII

corrobora com a Professora V ao afirmar que a docência no Ensino Superior está diretamente vinculada à formação de profissionais, como descrito nesse trecho:

O Ensino Superior é para formar profissionais, pessoas que vão para o mercado de trabalho. E você vai dar uma formação básica, por que a gente não tem a função de dar a formação aprofundada, esse não é o nosso papel. Esse é o papel da formação que ele escolher depois. Mas nessa formação básica você tem que dar o caminho para que ele chegue no mercado de trabalho, pelo menos, sabendo onde ir e o que está fazendo. Então, é muita responsabilidade (Professora VIII).

Essa professora revela o que considera importante na formação do futuro profissional e fala sobre sua responsabilidade nesse processo. No entanto, ela estabelece os limites de sua atuação, ressaltando que seu compromisso é contribuir para uma formação inicial, tendo em vista que o novo profissional é quem deve procurar dar continuidade à sua qualificação. Essa pode acontecer mediante formação continuada durante o exercício da docência ou por meio de cursos de pós-graduação, a depender das opções dos novos profissionais.

De fato, a formação de professores não deve ser encerrada ao término da graduação. É preciso buscar um constante aprimoramento profissional, pois as situações em sala de aula não são estáveis e exigem, a cada momento, um olhar reflexivo sobre a prática. Segundo Libâneo (2002), para que haja uma articulação entre formação inicial e continuada, a primeira deve estar vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar as disciplinas com base no que pede a prática. Para o autor, uma das formas de se promover a formação continuada seria na própria escola, a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, reunindo-se aos professores na universidade para uma reflexão sistemática e coletiva sobre a prática. Nesse sentido, Freire (1996) afirma que a reflexão crítica sobre a prática pode melhorar as próximas práticas.

Para Pimenta e Anastasiou (2010), outra função da universidade é produzir e difundir conhecimentos. De acordo com as autoras, nessa instituição, não se reproduz apenas o conhecimento existente, mas é possível também construí-lo à medida que se problematizam os conhecimentos historicamente produzidos e seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que esta apresenta. Tal concepção é encontrada na fala da Professora VI ao discutir a importância de ser docente universitário:

Eu acho que esse é o diferencial maior, é chegar em um nível em que percebe que você, professor, e você, aluno, são produtores de conhecimento. Você percebe como esse conhecimento foi construído e como pode contribuir nesse processo de aumento do conhecimento sobre determinada área ou tema. Então essas são questões mais importantes. [...] te permite um envolvimento mais direto com a produção do conhecimento e de estimular esse aluno também a essa produção (Professora VI).

A Professora VI reforça o que Enricone (2007) afirma sobre a pesquisa ter um papel importante, não só na produção do conhecimento para atender as respostas necessárias aos problemas sociais e éticos da sociedade, mas também como princípio educativo. Nessa perspectiva, durante a formação do profissional, o professor deve propor dilemas e estimular o aluno, dando condições para que ele tenha possibilidade de elaborar suas respostas. O professor deve também acompanhar esse percurso de construção de conhecimento.

Para a Professora IV, ser docente no Ensino Superior requer uma postura política no sentido de exigir posicionamentos pessoais em sala de aula. Essa postura pode influenciar a futura conduta dos profissionais que se está formando. Nesse aspecto, a Professora IV reconhece-se como agente multiplicador de uma forma de pensar e agir:

A gente consegue formar gente numa visão em que acredita. O ponto mais positivo de ser professor no Ensino Superior é isso. Eu tive vários professores bons e tive vários professores muito ruins e acho que sou razoável como professora. Acredito que o magistério deva se dar dentro de determinadas linhas. Acho que a relação com o aluno deve se dar de uma determinada forma e acho que consigo passar isso para os alunos. Então, eu estou estendendo os meus tentáculos ao formar o pessoal dentro do Ensino Superior. Essa é a minha forma de tentar tornar a educação melhor, de tornar a sociedade melhor (Professora IV).

Nesse depoimento, a Professora IV afirma que suas ações pedagógicas, sua forma de promover a formação dos futuros professores de Ciências e Biologia acontece sob uma perspectiva defendida por ela. Para Masetto (2011), o professor está aberto para o que se passa na sociedade e tenta buscar espaço para promover as mudanças.

Além do papel formativo que o professor assume em sala de aula, outro aspecto apresentado na colocação da Professora IV é o reconhecimento do aluno como pessoa que, ao vivenciar situações de aprendizagem, se apropria, não apenas do objeto de ensino, mas da forma como ele é apresentado. Conforme Enricone (2007), esse é um dos pontos que a

universidade precisa considerar na tentativa de formar cidadãos. Desse modo, é preciso também primar pela seleção de conteúdos que visem às demandas da sociedade e pela adoção de atividades participativas que permitam aos alunos discutir os aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício na sociedade.

O Professor VII entende que ser docente universitário proporciona momentos de troca de saberes em que o professor aprende também com o seu aluno, como destacado neste excerto:

Eu acho que é uma troca. A gente aprende vendo que os alunos não são iguais: alguns precisam de um pouco mais de atenção, outros conseguem caminhar muito bem sozinhos (Professor VII).

Essa afirmação reforça o que a discussão sobre o fato da formação acadêmica não se restringir a um conjunto de conhecimentos científicos, ela promove também um desenvolvimento pessoal. Segundo Zabalza (2004, p. 22), “[...] formar-se não é apenas aprender, mas também melhorar como pessoa”. Desse modo, o professor, à medida que ensina, também pode aprender com seus alunos, por exemplo, aspectos que dizem respeito ao relacionamento interpessoal indispensável nessa interação social.

Para o Professor I, ser docente no Ensino Superior está diretamente ligado à sua condição de conseguir concretizar os objetivos do ensino universitário:

[...] e tudo o que conquistei foi dentro da universidade. Eu tenho as três metas da universidade: a pesquisa, o ensino e a extensão. A extensão eu faço não muito bem como deveria fazer, mas na pesquisa estou bem realizado, tenho um grupo de pesquisa. Na área de ensino, formei tanto alunos da licenciatura como do bacharelado e oriento também nos mestrados (Professor I).

A pesquisa, o ensino e a extensão, componentes da base sobre a qual se estrutura a universidade, estão presentes na concepção de docência universitária desse professor. Embora o trabalho docente universitário deva contemplar estas três dimensões, verifica-se que, no caso do Professor I, existe certa dificuldade em conciliar esses princípios adequadamente. Segundo Pimenta e Anastasiou (2010) as funções da universidade abrangem a criação,

desenvolvimento e crítica da Ciência, da Técnica e da Cultura, preparação para o exercício profissional e para a criação artística, apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades. Estas metas só podem ser concretizadas se forem desenvolvidas com base na articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão. Essa concepção é compartilhada com a Professora IV:

O professor universitário tem que estar realmente apoiado no tripé ensino, pesquisa e extensão. Se tu pesquisas, aquilo que tu ensinas não reflete somente aquilo que os livros dizem, mas também aquilo que você viu. E se você não tiver uma mínima noção de extensão, de comunidade, tu não sabes pra quem tu estás formando os alunos. [...] Se alguém realmente quer ser professor do Ensino Superior tem que passar pelo tripé ensino, pesquisa e extensão. Se ele não fizer estas três coisas, ele vai se limitar. Por que a extensão mostra o que a sociedade quer, o que ela está esperando da gente, se a gente não tiver um pé na extensão, a gente pode estar fazendo uma Ciência desvinculada da sociedade e tudo aquilo que a gente produz é para a sociedade (Professora IV).

Essa colocação remete à indissociabilidade que deve existir entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Enquanto o ensino permite que o professor conduza os alunos a assimilar o acervo científico-cultural e técnico-metodológico necessários à compreensão da realidade na qual está inserido como ser social e sobre a qual irá intervir, a pesquisa possibilita a compreensão desse acervo como produção humana, preparando o indivíduo para produzir conhecimento em sua futura atuação profissional (ENRICONE, 2007). Conforme a Professora IV, toda essa formação que ocorre na universidade só faz sentido se estiver direcionada ao objetivo de intervir na realidade social a partir das necessidades nela identificadas.

No entanto, a mesma dificuldade de desenvolver de maneira satisfatória o ensino, a pesquisa e a extensão que fora apresentada pelo Professor I anteriormente, é citada também pela Professora IV:

O tripé “ensino, pesquisa e extensão” é fundamental. O problema é que, ultimamente, estou fazendo pouca extensão, pois estou com muita carga horária para dar aula, aí fica difícil fazer as três coisas. Então, eu faço um pouquinho de cada uma, mas eu estou com muitas aulas, médio de pesquisa e pouco de extensão (Professora IV).

Nesse caso, a professora alega a sobrecarga de trabalho como um motivo que a impossibilita de realizar suas atividades de maneira adequada. De fato, conforme Zabalza (2004), nos últimos anos, o trabalho do professor na universidade tem-se intensificado, pois cada vez mais, exige-se do docente uma capacidade de articular diversas atividades como ministrar aulas, orientar, elaborar projetos, pesquisar e publicar. Isso leva o docente a estabelecer prioridades de acordo com as exigências da instituição em que trabalha.

Desse modo, o que se tem observado nas universidades é a crescente valorização da pesquisa, pois ser pesquisador confere uma ascensão profissional. De acordo com Bosi (2007), o ensino é visto como uma obrigação, e a extensão, concebida enquanto serviço prestado à comunidade, acontece quando a instituição oferece algumas condições favoráveis ao seu desenvolvimento, tais como recursos humanos e materiais.

Portanto, de acordo com os depoimentos, verificou-se que cada professor declarou o que considera ser o principal papel da universidade e dos docentes do Ensino Superior. Por conseguinte, foram elencadas distintas funções da universidade na sociedade, desde a reprodução de um conhecimento acumulado socialmente, passando pela transformação dos mesmos e chegando a criação de novos conhecimentos. Essas funções, apesar de citadas separadamente por cada um dos professores, convergem para uma única finalidade: a formação de novos profissionais. Apesar de alguns professores terem atribuído à universidade a função de formação profissional com base no tripé ensino, pesquisa e extensão, esses entrevistados ressaltaram sua dificuldade em conciliar essas atividades no exercício do seu trabalho.

3.1.1 O papel das condições de trabalho na constituição da identidade profissional

No que se refere às condições de trabalho na universidade, Bosi (2007) afirma que tem havido uma crescente responsabilização do professor pela concretização dos princípios da universidade. Isso tem levado esses profissionais a se submeterem a um aumento na quantidade de trabalho dentro de sua jornada de 40 horas. No entanto, tal exigência por produtividade não está relacionada com uma disponibilidade de condições favoráveis ao trabalho docente. São cada vez mais recorrentes as reclamações dos professores no que concerne aos materiais básicos para o desenvolvimento de suas atividades. Segundo a Professora V:

As dificuldades são mais com relação a materiais, às condições que se tem aqui para ensinar como os laboratórios, aos equipamentos, disponibilidade para fazer uma excursão que nem sempre se tem essa disponibilidade. [...] Aqui tem equipamentos de laboratório da década de 1970. Agora está chegando material, mas ainda não é o suficiente. Essas coisas dificultam muito o trabalho do professor e isso eu estou falando do ensino, não estou nem falando da pesquisa. Quando se trata da pesquisa tem muita coisa faltando desde material de consumo até equipamentos, sem falar no apoio logístico (Professora V).

Esse contexto de trabalho tem promovido nos professores uma assimilação dessa necessidade de produzir, cada vez mais, em seu cotidiano e de criar as condições para a realização dessa produção. Conforme Bosi (2007), diante dessa situação, os próprios professores das instituições públicas providenciam os meios de produção do seu trabalho como livros, laboratórios, computadores, bolsas e equipamentos. Essa realidade é descrita pelo Professor III:

Se você quer fazer pesquisa, tem que arranjar dinheiro para desenvolver projetos, porque precisa de dinheiro e nem sempre a universidade disponibiliza esse dinheiro. Hoje o laboratório tem muita coisa, mas quando eu cheguei aqui, em 1997, não tinha nada no laboratório. [...] Partindo do nada, temos equipamentos, temos estufa para fazer pesquisas. Quando eu cheguei não tinha nada. Computador para trabalhar? A universidade não me deu. A gente consegue essas coisas com as pesquisas, o órgão financia os custos da pesquisa e nós compramos materiais permanentes. Desde que eu cheguei, a universidade nunca me deu um computador para trabalhar, nunca me deu impressora (Professor III).

As condições de trabalho destacadas pelo Professor III possuem consequências na constituição de sua identidade. Alguns anos atrás, segundo Bosi (2007), os profissionais recorriam aos almoxarifados das instituições para providenciar materiais básicos para o seu trabalho como papel, reagentes, vidrarias e outros materiais mais específicos. No contexto atual, os professores devem elaborar projetos de pesquisa e extensão para adquirir os itens necessários ao seu trabalho.

Diante disso, o professor universitário, dentre todas as suas atribuições, possui ainda a tarefa de buscar financiamento para as suas pesquisas, negociar convênios e projetos com empresas, se desejar continuar pesquisando. Como a produtividade em pesquisa é uma das condições para o seu reconhecimento simbólico e econômico na profissão, segundo Pimenta e

Anastasiou (2010), o professor tende a assimilar esta realidade de trabalho. Diante do exposto, o Professor I descreve como a exigência por produtividade científica pode afetar o docente:

Quando o cara não publica, isso se torna um pesadelo para ele. É um negócio negativo. Então, os colegas que estão ao lado sofrem com essas coisas. Quando ele não publica é muito negativo, emperna, cola [...] (Professor I).

Ser pesquisador é uma das características do professor universitário. Ser pesquisador competente e reconhecido no universo acadêmico requer a publicação de diversos trabalhos. Portanto, no processo de construção de sua identidade profissional, essa necessidade de ser aceito pelo grupo profissional, de ser reconhecido como competente em seu trabalho, conduz o professor a reproduzir essas precárias condições de trabalho em que se produz.

Esse contexto tem promovido nos professores uma socialização com base no mérito próprio, nas conquistas pessoais (CUNHA, 2000). Tal identidade profissional com base em características individuais torna os que conseguem pesquisar e publicar orgulhosos e realizados e os que não conseguem, frustrados e desestimulados.

Nesse contexto de competitividade, Cunha (2000) ressalta que o professor tende a planejar individualmente seu trabalho, impossibilitando, assim, a troca de saberes e experiências entre os docentes. Isso inviabiliza a formação de uma identidade tanto individual quanto coletiva de ser professor e não apenas a de ser especialista em sua área de conhecimento. O trecho abaixo mostra uma das consequências dessa crescente necessidade de se afirmar como pesquisador competente na universidade.

Por exemplo, certos doutores que chegam hoje aqui na universidade e não querem dar aula para a graduação, eles valorizam a pós-graduação. E quem vai dar aula na graduação? [...] Existem professores novos que chegam e que dão prioridade à pós-graduação e eu não sei se a universidade tem mecanismos para resolver isso aí. Essa coisa de dar prioridade para a Pós é porque eles acham que tem mais status e porque abre portas para financiamentos de pesquisas etc. Tudo bem, mas reserve seu espaço para a graduação, para formar bons profissionais, para orientar na iniciação científica, na iniciação à docência e tal. O professor tem que estar envolvido naquilo que ele tem mais habilidade dentro da pesquisa e da extensão, mas, antes de tudo, tem que dar atenção ao ensino de graduação (Professora V).

Nessa colocação, verifica-se um contexto de socialização profissional que pode acarretar em uma constituição confusa da identidade docente e se apresentar como um dos fatores responsáveis pela dicotomia, ainda existente na academia, entre o ato de ensinar e o de pesquisar. Consequentemente, esta separação ocasiona uma compreensão equivocada sobre o papel e a importância de cada um, fazendo com que o ensino seja, na maioria das vezes, visto como uma atividade secundária, principalmente quando se trata da graduação.

Envolvidos nessa lógica de planejamento individual do seu trabalho, que gera, segundo Isaia (2006), um isolamento profissional, torna-se difícil a produção de uma identidade que se dê pela percepção de que é preciso organização e mobilização para mudança desse sistema. Com efeito, Cunha (2000) afirma que está havendo um constante enfraquecimento dos sindicatos, uma vez que cada vez menos professores, se engajam na luta por melhores condições de trabalho. No excerto abaixo é possível observar o que o Professor III pensa a esse respeito.

A concorrência é muito grande dentro da instituição. Às vezes para resolver algo simplificado, você vê que é algo muito mais político do que técnico e que é realmente feito para não funcionar. Então, eu tenho minhas aulas, tenho meu trabalho de pesquisa, tenho orientações e está bom demais com isso... E dessas reuniões, quanto menos eu participar, melhor. Porque eu tenho minha opinião e muita gente não concorda, ou seja, se tiver algo errado, vou ficar só ouvindo... Não consigo ver algo errado e ficar calado e o pessoal começa a achar que eu sou chato. Por isso tenho procurado me abster (Professor III).

Verifica-se que o Professor III tem se sentido desestimulado a participar de reivindicações coletivas por acreditar que suas opiniões não são levadas em consideração. De acordo com Vianna (2002), nos últimos anos, tem havido uma crise no engajamento da militância sindical com um crescente declínio nas mobilizações e no surgimento de modos de ação. Porém, essa nova configuração não é necessariamente o reflexo da apatia dos professores. Consoante a autora supracitada, o fato é que, na maioria das vezes, esses docentes ficam insatisfeitos com a forma como as divergências são tratadas no interior das reuniões e acabam abandonando as discussões.

O Professor I, ao longo do seu discurso, afirma ter sido militante há alguns anos. Entretanto, atualmente, ele considera desnecessária tal mobilização por acreditar que as reivindicações feitas no passado estão se concretizando no presente:

É muito relativo, antigamente eu me envolvia em greve. Hoje eu acho um horror me envolver em greve, movimentos sindicalistas e tal. Eu acho que o Brasil está no caminho certo, está crescendo, as universidades estão aumentando [...] (Professor I).

Embora o sindicato seja um ambiente propício para discussões e reivindicações coletivas, a sua função não se encerra nesse ponto. Para Almeida (2000), os movimentos sindicais possuem o papel fundamental de promover o debate sobre o contexto e o significado da atuação profissional dos professores e, da mesma forma, a referida autora complementa:

Na medida em que o sindicato propicia um desencadeamento de um conjunto de relações, que se tecem no interior da categoria, e se coloca como mobilizador de articulações e organizações por locais de trabalho, ele leva os professores a vivenciarem experiências políticas fundamentais para a constituição de sua identidade profissional (ALMEIDA, 2000, p 4).

Desse modo, o envolvimento dos docentes em movimentos sindicais deveria constituir-se não apenas em um espaço de reivindicação por melhores condições de trabalho, mas também de formação continuada e coletiva e de discussão sobre as identidades profissionais.

Sendo assim, pode-se constatar que a indisponibilidade de materiais básicos para a realização de próprio trabalho, a exigência por produtividade acadêmica, a intensificação da carga de trabalho, a competitividade e o conseqüente enfraquecimento dos sindicatos, refletem diretamente na constituição da identidade profissional do professor universitário. Isso porque tais situações configuram um contexto que impõe algumas limitações para a realização do trabalho docente no ensino superior.

3.1.2 O valor social da profissão docente nos discursos dos professores

Nos discursos dos entrevistados há outro fator que restringe o envolvimento dos professores em mobilizações coletivas: a falta de reconhecimento e apoio da sociedade às reivindicações solicitadas pela categoria. Segundo a Professora V:

Por que os professores fazem greve e nada adianta? Porque a sociedade não entende que a profissão é importante. Infelizmente, a gente vive num lugar em que a profissão docente não é valorizada pela sociedade. O professor, seja de que nível for, não é respeitado. [...] É uma profissão que perdeu o “status” que tinha antes e em se falando do nível superior, de um modo geral, isso se reflete nos alunos porque o respeito que o aluno tem pelo professor é muito pouco. [...] Uma vez que você não é valorizado, quem vai ouvir suas reivindicações? Sua voz fica quase que inexistente. Dentro mesmo da universidade, isso já começa a aparecer e vai mais além (Professora V).

Para a Professora V, fica cada vez mais difícil se fazer ouvir enquanto categoria docente, pois a profissão não é valorizada pela sociedade. Nesse sentido, Almeida (2000) argumenta que os sindicatos deveriam contemplar em suas ações o resgate da autoestima do professor, tendo em vista a crescente desvalorização da profissão e o modo como isso afeta na constituição da identidade profissional em âmbito individual e coletivo.

No que diz respeito à desvalorização da profissão, é relevante a preocupação dos professores universitários nesse aspecto, sendo que dos oito docentes entrevistados, cinco falaram sobre essa questão mesmo sem serem solicitados explicitamente. Para o Professor III, *“A valorização do professor universitário no país ainda está muito distante, é muito ruim ainda, até pela falta do reconhecimento que tem a educação na formação das pessoas”*. Nessa perspectiva, a Professora VIII afirma que a docência *“É uma profissão muito maltratada, muito pouco reconhecida e muito desgastante, pois nós não podemos ir para casa, sem levar trabalho”*, demonstrando, assim, concordar com a concepção de que a profissão docente impõe algumas dificuldades.

De fato, essa desvalorização é decorrente de um processo histórico. A ideia de vocação que se vinculou, durante muito tempo, à profissão docente tem a sua parcela de contribuição na representação social que se faz de tal profissão. Segundo Brzezinski (2002), a vocação diz respeito à dedicação e abnegação ao apostolado, a exercer uma atividade em função do bem comum sem exigir nada em troca. Para a autora, essa concepção está em consonância com o imaginário social de que a profissão docente deve ser exercida com uma atitude resignada frente às dificuldades.

Quando o Professor VII diz: *“Sabemos que nós não somos tão valorizados assim, em todos os níveis, da formação mais básica até a superior. Ou você faz por gosto mesmo a profissão ou você está fadado a ser frustrado na sua profissão”*, ele está tentando compensar a pouca relevância social de sua profissão em função do gosto em exercê-la. Conforme

Fontana (2010), é como se a compensação da perda do espaço público da profissão pudesse ser explicada no nível individual pela vocação de permanecer na docência.

Essa concepção, que agrega desvalorização à profissão, afeta a identidade profissional do professor. Para Almeida (2000), a identidade está diretamente relacionada com a auto-estima da profissão e esta passa fundamentalmente pela valorização salarial do seu trabalho e, nesse sentido, a Professora V afirma: *“Eu acho que o salário é um bom parâmetro para você entender quais são as profissões que têm um respaldo da sociedade, que a sociedade entende como sendo profissão de importância. E a de professor não é uma dessas”*. No entanto, essa valorização não se restringe ao salário, ela passa também pela forma como o professor realiza o seu trabalho e pelos resultados que obtêm a partir disso.

É preciso considerar que a identidade do professor configura-se em uma identidade coletiva que se refere à identidade pessoal (para si) e à identidade social (para outrem). Para Brzezinski (2002, p. 9), essa identidade coletiva é *“processada pelos sujeitos e pelos grupos sociais que reorganizam significados conforme a influência das tendências sociais e dos projetos culturais, enraizados na sociedade”*.

Nesse sentido, a Professora VI enfatiza, no excerto a seguir, que os próprios professores não valorizam a sua profissão. Para a docente, ao invés de lutar por melhores condições de trabalho, os professores tendem a interiorizar a impossibilidade de sucesso em sua atuação e a fazer o mínimo possível dentro de sua profissão. Desse modo, acabam por contribuir para que se perpetue na sociedade a ideia de que os professores são descompromissados, trabalham pouco e exigem muito. Segundo a professora:

A gente está falando de formação de professores e infelizmente a gente tem toda essa conjuntura da educação pública e o descaso que é uma questão cultural, uma questão histórica que tem que ser vencida. Um discurso muito comum que a gente escuta é: “Eu não ganho para isso, eu ganho muito pouco para isso”. Mas na verdade não é assim, você ganha para isso, esse é o seu trabalho, você fez o concurso sabendo que sua carga horária era essa, que sua função era essa, então faça o seu trabalho. Se você acha que é pouco, largue o seu trabalho. Mas infelizmente a gente tem essa cultura de que “Eu ganho muito pouco, então não vou trabalhar”. Então você está roubando a sociedade, porque você é pago por uma coisa que está deixando de fazer. Acho que uma maneira de vencer isso é com um maior envolvimento dos profissionais, melhor qualificação deles, melhor trabalho. Isso pode contribuir não só com a melhoria do ensino das crianças com as quais se está diretamente envolvido, mas até com o sistema. A gente está vendo agora a questão da greve e os problemas que os professores estão enfrentando no estado, no ensino público em geral, e grande parte disso é que a nossa classe não está exatamente unida e não está exatamente engajada no nosso trabalho. A gente sabe que tem muitas pessoas que não dão aula, não cumprem a ementa, simplesmente enrolam. E assim como eu

sei disso, você sabe disso, os pais dos alunos sabem disso e a sociedade sabe disso. Então, a gente não tem, por parte da sociedade, um apoio à causa dos professores. Sendo assim, uma greve dos professores é vista como mais um contra-tempo, mas um dia que um filho meu não vai para a escola, o que eu vou fazer com ele? E não de perceber essa reivindicação como sendo justa e necessária (Professora VI).

Nessa colocação, a Professora VI defende que a abstenção com relação ao trabalho não vai resolver a questão da desvalorização profissional. Ao contrário, é necessário que haja investimento tanto em políticas públicas que assegurem uma melhor qualificação docente e melhores condições de trabalho quanto e, principalmente, em envolvimento pessoal e compromisso profissional. Tal compromisso não se revela em atitudes sobre-humanas de dedicação, mas em realizar o que lhe foi proposto inicialmente como trabalho, ou seja, comparecer à escola, dar aula, cumprir o programa estabelecido. Diante disso, com base no trecho supracitado, conclui-se que, somente quando os professores se organizarem e mostrarem o seu valor é que a sociedade poderá reconhecer o importante papel dos docentes na formação dos cidadãos e demonstrar sua gratidão sob a forma de melhores salários.

Essa desvalorização econômica e social do magistério, conforme Libâneo (2002), além de afetar o *status* social da profissão, compromete também o *status* acadêmico dos campos de conhecimentos referentes à Educação. Desse modo, segundo o autor, os professores universitários que se dedicavam ao estudo das práticas de ensino passaram a fazer análises críticas de temas mais gerais, procurando denunciar as mazelas do ensino e a pouca importância que se tem dado às pesquisas voltadas para a sala de aula.

Embora essas concepções negativas acabem por influenciar significativamente a formação da identidade do professor, as identidades não se constituem apenas sobre tais concepções. É preciso levar em consideração, conforme Garcia *et al.* (2005, p. 48), que os professores “[...] negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções”.

Com efeito, os professores universitários também agregam valores positivos ao seu trabalho. Esse é o caso dos professores II e VII. Tomando como exemplo a fala do Professor VII, tem-se:

É muito gostoso ver o sucesso dos alunos que saem, aqueles que começaram com a gente. Mesmo aqueles que não foram seus estagiários, mas que você teve um grau de participação em termos da formação do aluno e depois você

vê: “Olha, aquele lá que está dentro da secretaria de meio ambiente, foi meu aluno um dia. Aquele que está promovendo cursos não sei onde, já passou por aqui” (Professor VII).

Essa colocação mostra que, muito do que se considera gratificante na profissão docente, está relacionada ao *feedback* que os docentes percebem obter na formação dos seus alunos. Esse é o caso do Professor VII ao descrever sua satisfação em encontrar ex-alunos em situação de sucesso profissional. Esse “retorno” influencia significativamente na construção da identidade profissional, pois alimenta a sensação de que o trabalho está sendo cumprido, de que as ações, mesmo dentro de um contexto de dificuldades, não são em vão. Além disso, conforme Stano (2001), é na relação com o aluno que o professor mantém e atualiza sua identidade profissional.

Desse modo, verifica-se que, devido ao fato de a identidade profissional ser construída a partir de referências pessoais em interdependência com as referências sociais, a concepção que a sociedade faz sobre uma profissão possui um relevante papel na construção individual da identidade profissional. Nesse sentido, os professores entrevistados esperam ser reconhecidos pelo trabalho que desenvolvem tanto em âmbito social, através da valorização econômica de seu trabalho, quanto na relação direta com seu aluno no cotidiano da aula.

Diante da discussão exposta até o momento, foi verificado que os professores entrevistados atribuem valores positivos à profissão no Magistério Superior. Ao falarem sobre o sentido de ser professor universitário, os docentes elencaram aspectos como as conquistas profissionais e a responsabilidade na formação de novos quadros profissionais. Isso denota uma valorização pessoal da profissão, um sentimento de autorrealização profissional e de orgulho das conquistas alcançadas no ambiente profissional.

Contudo, as condições de trabalho na universidade, por vezes limitantes, assim como a crescente desvalorização da profissão docente no país, têm proporcionado uma situação de socialização profissional conflituosa. Por conseguinte, cada um vai construindo uma concepção sobre o trabalho docente nem sempre condizente com o que está definido socialmente como sendo o papel desse profissional da educação.

3.2 A formação do professor universitário em foco: concepções e perspectivas

Ao longo dos anos, de acordo com Masetto (2011), foi-se estabelecendo um consenso de que, para exercer a docência na universidade, era preciso que o candidato possuísse o

domínio de uma área específica do conhecimento ou fosse um profissional reconhecido em sua profissão e estivesse disposto a ensinar suas habilidades. Segundo o autor, recentemente, é que os professores começaram a se conscientizar que a docência exige formação específica. Por isso, julgou-se necessário conhecer o que os professores entrevistados pensam sobre a formação exigida para ser docente universitário.

Quando foi evocada a discussão sobre o tipo de formação necessária à atuação no Ensino Superior, as professoras II e V destacaram a importância da formação *stricto sensu* para essa capacitação. Um exemplo dessa concepção está presente na colocação da Professora V:

Toda essa formação que nós temos e a exigência que a universidade faz em relação ao doutorado é muito importante. É preciso estudar muito, fazer pós-graduação até o nível de doutorado. Quanto maior a titulação, provavelmente maior será o conhecimento adquirido, mais fundamento para formar pessoas, já que o professor está formando recursos humanos (Professora V).

Na fala dessa professora, está presente a concepção de que o perfil ideal de docente universitário remete à condição de profissionais com um vasto conhecimento em sua disciplina. Corroborando com a questão, Zabalza (2004) aponta que, geralmente, o lugar onde se deposita a identidade do professor universitário é no conhecimento sobre a especialidade. Isso é o que os profissionais fazem se identificarem, por exemplo, com outros colegas que possuem o mesmo objeto de estudo, sendo estes professores ou não. Para o autor, a identificação com base na especificidade do trabalho docente, que faz com que os professores universitários identifiquem-se com outros colegas professores, sejam eles da mesma área de conhecimento ou não, ainda está em um processo de construção no Ensino Superior.

O autor supracitado reforça que a tendência de se construir a identidade profissional em torno da produção científica está baseada no mérito que isso traz para o professor e que redundará em benefícios econômicos e profissionais. Em consonância com tal concepção, o Professor I ressalta:

Para ser professor hoje tem que estar com o doutorado; tem que ter uma boa produção científica. Porque não importa, o pessoal quer mesmo é saber o quanto você vai produzir, não importa se é na revista A, B, C ou D. Essa é a exigência. [...] eles nem pedem muito a sua experiência didática e tal. Eles

querem saber se o cara sabe pesquisar, se o cara sabe produzir, se ele pode contribuir para elevar o nível da universidade em produção, que traga recurso. As necessidades hoje são diferentes. Produziu bastante traz recurso para a instituição. [...] Pode alguém contestar e dizer: “Não, mas tem prova didática nos concursos”. Só que se o cara deu uma excelente aula, mas a pontuação dele em produção é baixa e outro cara tem vinte artigos publicados. Aí, já era o cara que deu uma boa aula, que tem uma boa didática, se ele não produziu muitos trabalhos, ele já era (Professor I).

Essa exigência por produtividade científica descrita pelo Professor I desencadeia na crescente especialização sobre determinada área ou linha de conhecimento, desenvolvida através da pesquisa. Conforme Isaia (2006), diante dessas exigências da academia e dos órgãos reguladores, os professores acabam considerando que a docência depende de sua qualificação enquanto pesquisadores. Uma das consequências desse processo é citada pelo Professor I:

Está havendo um esfacelamento da coisa. Não estou querendo dizer que os professores novatos têm problemas, mas é que a formação de muitos deles foi tão técnica, tão especializada... Ele estudou sobre a molécula tal e toda sua formação foi sobre isso, então, ele produziu trinta artigos só sobre isso. Eu não sei quem está cuidando disso. Mas essas coisas já estão passando de uns professores para outros. É a perturbação do sistema perturbado. Esses professores têm uma boa formação, mas são muito especialistas, técnicos, e didaticamente e pedagogicamente possuem muitas falhas (Professor I).

Apesar de os discursos acerca do papel fundamental dos professores universitários para a formação dos futuros profissionais da educação, Isaia (2006) afirma que as universidades não têm privilegiado a formação pedagógica do seu próprio quadro docente. Isso pode ser evidenciado ao se verificar que os critérios de seleção e progressão funcional estão centrados especialmente na titulação e na produção científico-acadêmica, o que não garante uma atuação docente de qualidade.

Para Cunha (2000), ao construir essa competência técnico-científica em uma área do conhecimento na pós-graduação, o professor caminha para uma especialização, uma redução do papel do conhecimento na sociedade, pois nestes currículos não há espaço para se discutir a universidade, suas funções e relações como se “[...] a ciência pudesse ser feita fora das relações de poder que regulam o institucional e o estrutural” (CUNHA, 2000, p. 80). A autora afirma ainda que:

A análise, que pode ser feita sobre a concepção reducionista da formação de professores como investigadores especialistas em um conhecimento muitas vezes fracionado não tem como finalidade negar a importância da investigação como parte da função docente universitária. Ao contrário, a ideia é fortalecer essa perspectiva, passando-a pelo crivo da crítica subsequente.

De acordo com a autora, é impossível desconsiderar a importância da pesquisa na formação do professor universitário, mas a esta dimensão formativa é preciso incorporar outras. Os professores VII e VIII acreditam que os docentes universitários precisam possuir um conhecimento básico e geral. Eles não podem restringir suas atividades à sua especialidade de pesquisa, pois a complexidade da aula pode requerer outras discussões e habilidades. Essa concepção está presente na colocação do Professor VII:

No Ensino Superior é importante você ter uma visão geral, mas, sobretudo, não dá para produzir alguém que saiba realmente de tudo. Então, quer queira quer não, você tem que se especializar em alguma área e nessa área, realmente, você vai dar contribuições maiores de que em outras. Mas é importante que você saiba também o geral daquilo que é próprio da sua formação, que mesmo que você não tenha uma resposta imediata, você saiba exatamente onde procurar, quem procurar e a hora de fazer isso (Professor VII).

Coadunando com autores como Masetto (2011), Cunha (2000), Pimenta e Anastasiou (2010), para o Professor VII, ser docente universitário supõe o domínio sobre um campo de conhecimento. Porém este não se restringe a uma memorização de conceitos, trata-se, pois, de algo mais amplo e complexo. Conforme Pimenta e Anastasiou (2010), ser professor universitário requer reflexão sobre a dimensão da educabilidade do conhecimento, ou seja, como é possível trabalhar o conhecimento na formação dos jovens e qual o significado do seu trabalho nesse processo. É preciso levar em consideração também o significado que esse conhecimento possui para si mesmo e para a sociedade.

Além desse conhecimento em uma área específica, desenvolvido através de pesquisas e que se aprende a fazer em cursos *stricto sensu*, os Professores III e VI ressaltam, em suas falas, a importância da formação pedagógica do professor universitário. Para o Professor III, tal formação poderia ser iniciada nos estágios de docência durante os cursos de mestrado e doutorado. Segundo ele, o tirocínio docente:

[...] é algo bastante interessante, pois faz com que o aluno participante do mestrado e do doutorado possa começar a ministrar aulas na instituição. Agora, ministrar aulas não sozinho, é preciso estar com o professor acompanhando para fazer toda a sua orientação. [...] Essa é uma forma, que eu acredito que a tendência é melhorar. Por que quando eu cheguei para trabalhar no Ensino Superior, tive que fazer a preparação de todo material e supor o que seria melhor possível para tornar as aulas atrativas, agradáveis, que os alunos tivessem uma melhor compreensão. Quando há trabalho do tipo do tirocínio, você está com um professor que ministra a disciplina, ele pode lhe dar informações de como preparar uma aula sobre isso e tal e tal, ele orienta você com a preparação do material que vai ser ministrado. E quando eu fiz o mestrado e o doutorado nunca houve nada disso, então hoje tem essa facilidade (Professor III).

A atividade de tirocínio docente mencionada pelo Professor III refere-se a um estágio supervisionado desenvolvido pelos alunos da pós-graduação. Tal iniciativa não é medida obrigatória em todos os cursos *stricto sensu*. De acordo com Joaquim *et al.* (2011), tendo em vista a necessidade de formação pedagógica do professor do Ensino Superior, a partir de 1999, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tornou obrigatória a participação em estágio supervisionado como parte das atividades dos seus bolsistas de mestrado e doutorado. Nessa perspectiva, outros órgãos de financiamento, a exemplo dos estaduais, adotaram medida semelhante. Não obstante, os estudantes da pós-graduação que têm acesso a esse tipo de formação são apenas os bolsistas de tais órgãos.

As maiores contribuições do estágio em docência na pós-graduação dizem respeito ao desenvolvimento de habilidade prática e isso pode ser verificado também na fala supracitada do Professor III. Tal vivência permite ao estagiário experimentar e repensar a sua atuação docente com o auxílio de um professor capacitado para orientá-lo nesse processo. Isso possibilita uma maior segurança diante da perspectiva de ingresso na docência superior e mais confiança quanto à escolha da profissão o que, consequentemente, contribui para a constituição de uma identidade profissional. Mesmo no caso de professores licenciados, ou com experiência na Educação Básica, esse tipo de estágio vem a acrescentar, pois possibilita conhecer as especificidades do trabalho no Ensino Superior.

No entanto, é preciso ficar atento às distorções que alguns programas de pós-graduação têm realizado no que diz respeito à proposta de estágio supervisionado. Joaquim *et al.* (2011) afirmam que alguns programas permitem que os alunos substituam os seus orientadores nas salas de aula da graduação sem a devida supervisão. O estágio conduzido dessa forma não constitui experiência formativa, mas sim a execução da docência em caráter precário que além de comprometer a qualidade do ensino na graduação, prejudica a formação

pedagógica dos mestrandos e doutorandos e a constituição de suas identidades profissionais enquanto docentes universitários.

Diante dessa experiência de estágio supervisionado na pós-graduação, verifica-se uma possibilidade de pensar esse nível de formação como espaço para a preparação pedagógica do docente universitário. Com efeito, o ideal seria estender esse tipo de estágio para todos os pós-graduandos, desenvolvendo-o de modo articulado com uma disciplina obrigatória específica na área de didática do Ensino Superior.

De acordo com a Professora VI, outra possibilidade de formação pedagógica para o professor universitário seria a participação em cursos de formação continuada oferecidos pela própria instituição em que se trabalha:

Talvez uma coisa que fosse interessante é que a própria universidade, os próprios cursos da área de educação pudessem ofertar um tipo de formação continuada. Por que a gente pensa que o nosso professor do Ensino Fundamental e Ensino Médio deveriam fazer cursos de formação continuada e a gente, enquanto nível superior, não? Tudo bem que você faz um pós-doutorado, você vai para um congresso, mas nesse tocante específico da questão pedagógica, a gente não tem. Acho que nenhuma universidade faz isso, oferta alguma possibilidade de formação continuada para esse docente. [...] (Professora VI).

Experiências de cursos de capacitação ou formação continuada na área pedagógica oferecida pelas próprias instituições de trabalho têm mostrado bons resultados, segundo pesquisas desenvolvidas por Veiga (2010). De fato, é preciso melhorar a formação inicial para a docência no Ensino Superior, porém faz-se mister considerar também os professores que estão atuando no Ensino Superior há algum tempo e não poderão ser beneficiados por iniciativas que contemplem os pós-graduandos. A esses docentes é necessário proporcionar outras experiências formativas.

Nesse sentido, a existência de uma política institucional de desenvolvimento profissional dos docentes do Ensino Superior pode suprir essa necessidade. Consoante Veiga (2010), tais políticas devem considerar o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, pautado no pensamento e na ação. Ações desse tipo poderiam permitir aos docentes de várias áreas construir uma nova prática pedagógica e “[...] enfrentar incertezas, desconstruir e construir conhecimentos, refletir sobre a epistemologia do campo científico de sua formação e do campo pedagógico para o exercício da docência” (VEIGA, 2010, p. 26).

A autora ressalta ainda que a maior contribuição desses programas reside na ideia da organização coletiva e democrática dos professores. Essa concepção de transformação organizacional pode conduzir à ruptura da solidão profissional do docente e auxiliar no surgimento de uma cultura mais colaborativa e solidária dentro da universidade, contribuindo assim para a constituição de uma identidade profissional coletiva com base na docência.

Portanto, no que tange à formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior, estudos como os de Cunha (2007), Veiga (2010) e Masetto (2011) têm mostrado que, nos últimos anos, os professores universitários estão atentando para a necessidade de sua formação pedagógica e propondo experiências formativas para o quadro docente do Ensino Superior. Entretanto, essas iniciativas ainda são localizadas e descontínuas, muitas vezes enfraquecendo ou mesmo desaparecendo em decorrência de restrição de verbas, esfacelamento de equipes ou mudanças de lideranças.

Nesse sentido, verificou-se que os entrevistados consideram a formação *stricto sensu* fundamental na preparação do professor do ensino superior. Porém, reconhecem a formação pedagógica como importante para a ação docente. Dessa forma, eles declaram que essa formação poderia ser desenvolvida em estágios proporcionados pelos cursos de pós-graduação, ou em cursos de formação continuada propostos pela própria instituição de trabalho.

3.3 Identidade profissional para si: como o professor universitário se vê

No intuito de conhecer o que os professores do curso de Biologia levam em consideração ao se definirem profissionalmente, foi solicitado aos entrevistados que falassem sobre eles mesmos enquanto professores.

Falar de si implica expressar a imagem que se tem de si. Dentro dessa imagem, estão embutidas também expectativas, pois ao falar como se vê, o indivíduo expressa como espera estar sendo visto pelo Outro. Essa relação entre o que se pensa ser e o que o Outro pensa que o indivíduo é, pode ser verificado no excerto abaixo:

Eu sou bem chata, gosto das coisas certinhas em relação ao laboratório, porque a gente trabalha numa área que é bem reconhecida fora da universidade [...] Em relação à sala de aula, eu sou aquela professora “caxias” [...] As coisas importantes em relação à universidade, à burocracia da universidade, com relação à organização do laboratório, eu

sou bem incisiva. Mas acho que, por outro lado, eles conseguem enxergar que é um profissional que faz o que gosta. Eu dou toda oportunidade possível dentro da sala de aula, dentro do laboratório [...] (Professora II).

Quando a Professora II afirma ser “bem chata”, é possível que ela não se defina dessa forma por realmente se achar desagradável ou inconveniente, mas por acreditar que as pessoas com as quais convive podem associar esse adjetivo à sua conduta, devido ao fato dela realizar suas atividades dentro das normas propostas pela universidade. O que a professora realmente espera estar sendo não é a “professora chata”, mas a profissional que gosta do que faz e que dá oportunidade aos alunos, como ressalta ao final do excerto anterior.

No caso do Professor VII, fica evidenciado, no trecho abaixo, que ele se define como alguém que procura fazer o melhor que pode com gosto e comprometimento:

Eu procuro fazer o melhor porque eu gosto realmente daquilo que eu estou fazendo. Eu não faço simplesmente por fazer, qualquer professor que venha a seguir esse caminho está seguindo o pior dos caminhos. Por que se você vai ensinar alguém, faça com gosto, não faça por fazer não. E eu acho que eu tenho muito disso (Professor VII).

De acordo com Soratto e Olivier-Heckler (2006), estar envolvido em uma atividade com a qual se tenha afinidade é um dos fatores que contribuem para a identificação com a profissão. Nesse caso, as dificuldades que surgem ao longo da carreira não são encaradas como motivos para desistência, mas como desafios que precisam ser superados mediante desenvolvimento pessoal e profissional.

Os professores III e V fazem uso de características pessoais para justificarem suas atitudes no trabalho, conforme explicitado nessas falas:

Eu tento mostrar que o aluno tem que procurar um direcionamento na vida. Procure alguém na hora da dúvida para não continuar com a dúvida e transmitir algo errado. Também tem a questão de formação minha mesmo de ser uma pessoa que sempre estou procurando fazer o melhor, de me dedicar, procurar organizar as coisas, procurar ajudar as pessoas. Mas tenho um pouquinho de intolerância, coisa errada eu não tolero muito não (Professor III).

Eu tento ser um professor de um convívio fácil com os alunos, é meu jeito. Mas tenho aquele outro lado de querer a ordem, respeito com os outros. Eu respeito os outros e quero também respeito. No entanto, sou bem fácil de lidar, mas com algumas restrições (Professora V).

Essas colocações comprovam o que Nóvoa (2000), Tardif e Lessard (2005) têm afirmado em seus estudos sobre a profissão docente. Para os autores, a dimensão pessoal está presente na atuação do professor e por isso não é possível compreender esse profissional sem considerá-la. Ainda conforme os autores, existe uma dinâmica entre a dimensão pessoal e a profissional, pois o modo como o docente é enquanto pessoa reflete na maneira como ele vai definir e interpretar suas situações de trabalho, como ele vai interagir com as outras pessoas, alunos e colegas.

Ao se definir profissionalmente, a Professora VI leva em consideração a sua relação com seus alunos. Assim, ao falar sobre si, revela:

É uma pessoa que respeita o aluno no sentido de que se eu tenho a obrigação de fazer isso, faço isso, não falo assim: “Não gosto desse assunto, não vou dar não”. Acho que isso seria uma fraude, negar ao aluno o acesso ao conhecimento. Eu respeito o aluno exatamente por que ouço ele, peço sugestões, respeito sugestões, discuto. Trata-se de uma pessoa que está aberta ao debate, a discussões, ou seja, não é uma professora autoritária que define e ponto. É uma professora que gosta do que faz e que se diverte também, então minhas aulas são muito divertidas. Acho muito legal que termina a aula, está todo mundo cansado, mas todos estão rindo [...] (Professora VI).

É com base no Outro, o aluno, que a Professora VI orienta suas ações e se define profissionalmente. O modo como esta professora organiza as aulas e define o conteúdo que será ministrado está diretamente relacionado com o que os seus alunos esperam de sua atuação. Desse modo, a Professora VI não se considera autoritária, mas um profissional aberta ao debate e que proporciona aulas divertidas.

Conforme Dubar (2005), o que o Outro pensa a respeito do indivíduo tem uma importância significativa na constituição de sua identidade, pois através do que os outros falam é possível entender como as ações são percebidas e interpretadas. Essa experiência de ouvir o Outro e entender suas percepções, leva o indivíduo a verificar se as concepções sobre si estão de acordo com aquilo que ele espera de si próprio. Quando o resultado é positivo, a tendência é que o indivíduo mantenha as ações que colaboram para que ele seja aceito como

profissional competente. Quando é negativo, ou seja, quando aquilo que os outros falam e pensam sobre suas ações não é condizente com aquilo que se desejava demonstrar ou ser enquanto profissional, a tendência é que o indivíduo demonstre algum incômodo com esta situação de não aceitação. Esse último aspecto pode ser observado na fala do Professor I:

Não sou bem avaliado naquela avaliação dos alunos. Minha nota é sempre 7.6. Nunca tirei dez. Tem um bocado de professores que só tiram dez e eu não sei como eles conseguem. Acho que isso é por causa dos meus posicionamentos em sala de aula. [...] isso me deixa perturbado sim. Eu falo assim: “Poxa vida, meus colegas me chamam para fazer trabalhos, para fazer avaliação, mas meus alunos não me reconhecem nisso”. Hoje eu já não fico mais nervoso por causa disso, se eles acham isso... Eu já acostumei, então... É o meu padrão: eu não contento um quarto dos alunos. Estes ficam descontentes comigo. [...] mas eu vivo me penitenciando: “O que é que eu faço errado? Passo quinze anos numa instituição e aí?” [...] (Professor I).

Nessa colocação, o Professor I demonstra a sua inquietação diante da avaliação que seus alunos fazem de sua atuação. Há certa confusão se essa visão que os alunos possuem sobre ele o incomoda ou não. No início do trecho, ele afirma ter superado essa, mas no final afirma que ainda se indaga sobre esta situação. De fato, na profissão de docente universitário, há a execução de papéis sociais distintos: o pesquisador e o professor. Nesse caso, o Outro através do qual se delineia uma imagem de si não é apenas o aluno, existem também os colegas de trabalho e a comunidade científica. Cada um desses grupos possui determinadas expectativas com relação ao trabalho desse profissional.

A partir do excerto acima, verifica-se que o Professor I possui um reconhecimento profissional por parte de seus colegas de trabalho na área de pesquisa. Isso reforça sua identidade enquanto pesquisador competente da universidade e faz com que ele espere que seus alunos o reconheçam pelas mesmas habilidades. No entanto, durante as aulas os alunos esperam que os professores possam apresentar, além do domínio do conteúdo específico, habilidades pedagógicas. Portanto, são expectativas distintas, oriundas de diferentes grupos dentro de um mesmo ambiente de trabalho, que o indivíduo precisa conciliar na construção de sua identidade.

Conforme afirma Dubar (2005), o indivíduo é o que é através do olhar do Outro, mas levando em consideração a importância que o indivíduo confere a essa visão que se faz dele, a qual é condicionada por sua subjetividade. Quando o Professor I diz não se importar com o que falam e estar acostumado com a avaliação feita pelos alunos sobre sua atuação, ele demonstra uma aceitação do que pensam sobre ele, mesmo que isso seja divergente daquilo

que pretende ser enquanto profissional. É possível que o fato de seus colegas o reconhecerem como pesquisador competente faz com que ele não tente modificar sua atuação enquanto professor, pois de algum modo ele está sendo reconhecido na profissão. Pode ser também que o reconhecimento como pesquisador tenha um peso maior na constituição de sua identidade profissional. É possível ainda que as reflexões solitárias não o tenham conduzido a conclusões consistentes sobre sua atuação, levando-o a desistir de continuar a refletir sobre algo que não consegue modificar.

Nesse sentido, oportunidades de formação continuada com um coletivo docente poderiam gerar resultados positivos. Ao partilhar suas angústias, dificuldades e conflitos com colegas de profissão em um momento de formação, os professores poderiam refletir juntos sobre as causas do problema e possibilidades de resolução dos mesmos. Tal processo poderia conduzir a mudanças significativas na prática educativa e poderia contribuir para uma construção coletiva da identidade docente.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração ao se definir profissionalmente, segundo a Professora IV, é a trajetória de vida:

A professora XX é resultado de alguém que deu aula no maternal, na alfabetização, em classes multisseriadas - aquela sala de aula que tem uma fila de primeira série, uma fila de segunda, uma de terceira e uma de quarta série. Ela é resultado de uma menina, pivete, de dezoito anos que começou a dar aula no noturno de matemática e que, depois dela, a pessoa mais nova na sala tinha vinte e seis anos e ela conseguia transitar muito bem no meio de todo mundo e conseguia ensinar matemática. Ela é resultado de alguém que participou do projeto RONDON [...]. Então essa professora é resultado de muitos desafios. Nada caiu de bandeja na vida dela. Ela estudou feito uma condenada [...] (Professor VI).

Ao iniciar uma profissão, o indivíduo possui uma identidade social construída mediante diversos processos de socialização ao longo de sua vida. Assim como, ao iniciar uma carreira como a docência no Ensino Superior, o professor pode ter passado por outras experiências docentes. Dessa forma, conforme Dubar (2005), seus modos de pensar e agir no novo ambiente de trabalho não estão desconectados dessas vivências passadas. Ao contrário, todas as experiências que foram significativas deixam marcas na constituição de uma identidade profissional.

Portanto, ao falarem de si mesmos enquanto profissionais, os professores entrevistados levaram em consideração aspectos como a imagem que o Outro faz de si, características

pessoais como organização e intolerância, o gosto e o envolvimento com o trabalho e a própria trajetória de vida pessoal e profissional. Essas referências que foram utilizadas para se definir profissionalmente estão em conformidade com as ideias de Nóvoa (2000) e Tardif e Lessard (2005) de que o professor é uma pessoa e, sendo assim, não consegue separar sua atuação profissional de suas concepções, desejos, características pessoais e experiências. Além disso, verificou-se que a definição de si mesmo é um processo conflituoso, pois é preciso conciliar as próprias expectativas, com relação a sua atuação, com as expectativas do Outro, sejam eles alunos, sejam eles colegas de trabalho.

3.4 Concepções sobre a formação dos futuros professores de Ciências e Biologia

Procurar compreender os processos de constituição da identidade profissional do docente do curso de Ciências Biológicas implica conhecer sua relação com o seu “objeto” de trabalho que é a formação do futuro professor de Ciências e Biologia. Nesse sentido, procurou-se conhecer as concepções dos docentes universitários sobre o professor de Ciências e Biologia que eles acreditam estarem contribuindo para formar.

Foi perguntado aos professores universitários que tipo de professor de Ciências e Biologia eles esperam estar formando, o que eles consideram mais relevante na formação desses professores e como eles procuram promover o desenvolvimento de tais habilidades em sala de aula.

Segundo a Professora II, seu objetivo é, enquanto docente universitário, formar profissionais que gostem do que fazem:

Eu, pelo menos, estou tentando formar um profissional que goste daquilo que está fazendo, que goste das metodologias. É claro que a gente espera que eles aperfeiçoem as coisas que a gente passa. Formar profissionais realizados é realmente o que importa [...] (Professora II).

Identificar-se com a atividade profissional que exerce é um dos fatores fundamentais para o bom desempenho da mesma. Soratto e Olivier-Heckler (2006) afirmam que a identificação com a representação subjetiva de que proporcionar a aprendizagem dos alunos é algo sério e construtivo, auxilia a manter os professores comprometidos com o seu trabalho. Por conseguinte, para aqueles autores, gostar daquilo que se faz é importante, pois ao se

identificar com as atividades cotidianas, as experiências profissionais tornam-se mais significativas e gratificantes.

O Professor VII afirma que espera estar contribuindo para formar “[...] *professores os mais humanos possíveis*”. Essa ideia de formar professores “mais humanos” é uma tentativa de se contrapor à formação de professores numa perspectiva tecnicista, preocupados com a reprodução de conhecimentos e metodologias sem levar em consideração as condições de assimilação dos alunos e os processos de produção de conhecimento que permeiam a aprendizagem. Esse tipo de educação foi chamado por Freire (1996) de Educação Bancária.

Assim, quando o Professor VII fala de formar um professor “mais humano”, ele está corroborando com as ideias de Freire (1996) de que é preciso que o professor da Educação Básica seja capaz de olhar para o seu aluno não como um objeto receptor de informações, mas com outro ser humano com habilidades e dificuldades que precisam ser entendidas e trabalhadas de modo a estimular o desenvolvimento do cidadão. Nesse sentido, Freire (1996) afirma ainda que o professor deve contribuir para a formação de um cidadão crítico, capaz de conhecer e interpretar a sua realidade, tendo consciência das possibilidades de mudança a partir de suas ações.

Nas colocações dos professores III e V nota-se que, para eles, é importante que os novos profissionais da Educação tenham consciência da realidade em que irão atuar. Para a Professora V, é preciso estar atento ao que acontece na sociedade:

Eu acho que estou formando bons profissionais, conscientes do papel que irão desempenhar na sociedade. Na situação que a gente vive hoje com o meio ambiente em crise, as alterações climáticas, com muita chuva em um lugar, seca em outro, temperaturas altas, tudo isso vai ter um impacto muito grande na vida das pessoas, porque significam problemas na agricultura, no seu dia-dia e de mobilidade urbana. Eu acho que eu ajudo a formar profissionais conscientes da realidade que temos que enfrentar [...] (Professora V).

De acordo com a Professora V, a sociedade está passando por uma situação de crise ambiental. Conforme Araújo (2004, p. 72), o atual contexto social marcado por uma crescente degradação ambiental “[...] tem desencadeado na necessidade de uma visão de mundo que permita ao ser humano agir na sociedade minimizando os efeitos danosos sobre o ambiente natural”. Tal visão de mundo deve ser construída a partir de uma nova concepção de educação que esteja alinhada às questões ambientais (ARAÚJO, 2004).

Nesse sentido, os professores devem estar atentos a esse novo contexto, procurando formar cidadãos críticos, que sejam capazes de refletir sobre suas condições de existência e que estejam aptos à tomada de decisões condizentes com as necessidades. Para Freire (1996), quando o homem é levado a refletir sobre sua situacionalidade, emerge dela conscientemente carregado de compromisso com a realidade. Dessa forma, ele ultrapassa a condição de espectador para a de sujeito participativo.

Para formar pessoas nessa perspectiva, é preciso que os professores da Educação Básica sejam também formados nessa concepção de educação. Para tanto, é preciso que os docentes universitários estejam atentos às transformações que ocorrem na sociedade, procurando formar os professores para atuar nesse novo contexto social.

Segundo o Professor III, é necessário preparar o futuro professor de Ciências e Biologia para enfrentar as dificuldades da sala de aula:

Nós estamos contribuindo para formar o professor de Ciências e Biologia de maneira que eles tenham uma compreensão real do que seja o ensino que eles vão encontrar aí fora. Procuro mostrar que algo que, às vezes, o professor diz que não tem condições de ser feito, pode ser feito na escola [...] (Professor III).

De fato, ter consciência da realidade de trabalho que lhes espera é importante, pois pode contribuir para que os professores não se sintam desestimulados diante das adversidades do cotidiano escolar, persistindo na tentativa de realizar o seu trabalho. No entanto, Mello (2000) destaca que, na atual organização do sistema de formação docente nas universidades, é extremamente difícil formar professores preparados para a realidade da sala de aula, pois a situação de formação profissional do professor é inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Isso quer dizer que durante a formação para ser professor, ele vive o papel de aluno. Nesse sentido, a autora afirma que, fica difícil preparar o professor para a situação oposta, ou seja, de condutor do processo de ensino-aprendizagem, se durante boa parte de seu processo de formação, ele foi o aluno.

Desse modo, conforme Mello (2000), para superar esta simetria é preciso, em primeiro lugar, deixar claro que na formação docente está em jogo uma dupla relação entre teoria e prática e, em segundo lugar, destacar o papel da investigação ou da pesquisa nos cursos de formação.

Além disso, Libâneo (2002) afirma que em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece apenas no final da formação, após ter cursado as disciplinas teóricas. Para o autor, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas a situações de prática desde o início da formação. Desse modo, seria possível “Ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções” (LIBÂNEO, 2002, p. 45). Assim, os alunos conheceriam mais cedo os sujeitos e as situações com os quais iriam trabalhar no cotidiano profissional.

Ainda no que diz respeito aos futuros docentes da Educação Básica, a Professora IV espera estar contribuindo para formar professores de Ciências e Biologia que “[...] *dominem o conteúdo, que gostem de gente e espero que, nas minhas aulas, eu esteja colocando isso na cabeça deles [...]*”. Corroborando com a afirmativa dessa professora, Mello (2000) ressalta que o domínio do conteúdo é indispensável à atuação docente, pois o professor não tem condições de facilitar o desenvolvimento daquilo que não teve a oportunidade de aprimorar em si mesmo. A autora afirma ainda que não há como promover a aprendizagem de conteúdos que não se domina, a constituição de significados que não se compreende e, muito menos, não há como promover a autonomia que não se possui. Desse modo, para ser professor da Educação Básica é imprescindível que o professor tenha desenvolvido estas habilidades durante a sua formação.

Para a Professora VI, não basta dominar os conhecimentos específicos da Biologia, o futuro professor precisa possuir outras habilidades que podem ser verificadas na colocação a seguir, quando esse docente expõe sua concepção sobre o professor que espera formar:

Quero crer que sejam pessoas mais comprometidas como um todo. Não é só uma questão de dominar muito o conteúdo, isso não é tudo. Eu até prefiro um professor que domine menos o conteúdo, mas que tenha não só uma postura pedagógica por que nisso ele pode ser até ótimo também, mas se este professor não vai à escola, não cumpre a carga horária, não tem esse envolvimento com o ensino, não adianta porque ele nunca vai colocar tudo isso em prática. O mais importante é essa questão ética mesmo, de moral, de responsabilidade, de compromisso com o seu trabalho porque é o seu trabalho [...] (Professora VI).

Nessa colocação, a Professora VI revela um aspecto importante na formação do professor: a dimensão ética. Para ela, o domínio do conhecimento específico da disciplina, das

teorias pedagógicas e metodologias do ensino não constituem um profissional competente se a ética profissional não estiver associada a estes elementos.

Essa concepção entra em conformidade com as idéias defendidas por Freire (1996). Para o autor, ensinar não é apenas transmitir conhecimentos. Trata-se, pois, de um trabalho em que a ética é algo inerente à reflexão e às escolhas dos professores comprometidos com a profissão, a educação e o ensino de qualidade.

Desse modo, a Professora VI acredita que se o professor de Ciências e Biologia não possuir princípios éticos consolidados em sua identidade profissional, pouco irá adiantar a sua competência científica no exercício de sua profissão. Segundo ela, sem comprometimento com o trabalho, sem ética profissional, é possível que o professor nem apareça na escola para cumprir sua carga horária. De acordo com Mello (2000), um dos maiores problemas nesse sentido é que essa discussão sobre o tipo de professor que cada um quer e precisa ser não perpassa a formação docente universitária.

Um dos fatores agravantes para essa situação é citado pela Professora VIII ao falar sobre os alunos da graduação:

O aluno não tem mais interesse em saber além daquilo que foi citado em sala de aula. Fica tudo muito pobre, até a discussão é pobre. Não sou só eu que estou reclamando, todos reclamam. O que está acontecendo? O que está acontecendo é que lá fora é mais rápido. Ele pode saber em dois minutos o que quer saber, mas o aluno não quer pensar sobre. Para que vai interessar isso para ele? Então, os alunos acham que virando técnicos nas áreas específicas, eles serão bons profissionais, por que estão dizendo isso para eles. Mas você vê o resultado disso na péssima Medicina, na péssima Enfermagem, nos farmacêuticos ruins [...] (Professora VIII).

Segundo a Professora VIII, é notável o desinteresse dos alunos em refletir sobre o conhecimento produzido na universidade e suas implicações na sociedade. Para ela, um dos motivos para tal desinteresse é que os sistemas de comunicação estão muito desenvolvidos e, cada vez mais, presentes no cotidiano dos alunos, fazendo-os acreditar que não é importante conhecer, basta saber ter acesso às informações.

O problema levantado pela professora coaduna com as ideias de Pimenta e Anastasiou (2010) de que informação não é sinônimo de conhecimento. Conforme as autoras, conhecer é mais do que obter informações, pois implica analisá-las, organizá-las, contextualizá-las, identificar suas fontes e estabelecer relações entre elas e o desenvolvimento da sociedade.

Diante disso, o professor não pode se reconhecer apenas como detentor de informações técnicas que o habilitarão e exercer uma função, pois segundo Mello (2000) a prática docente não tem a exatidão de um experimento científico. O professor precisa se reconhecer como um profissional que dispõe de um conhecimento e de uma capacidade de reflexão que o permitirá escolher, levando em consideração o contexto no qual está inserido, como trabalhar esse conhecimento. Essa capacidade de pensar e propor ações o auxiliará a “[...] mobilizar conhecimentos para improvisar, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação mais pertinente e eficaz possível [...]” (MELLO, 2000, p. 104).

Segundo o Professor I, os futuros professores de Ciências e Biologia estão saindo da universidade com uma formação defasada, pois:

Com esse currículo de 2.800 horas, o professor está saindo muito mal formado, não tem condição. Não dá pelo volume de informação que tem, não dá. Nós não temos condição de filtrar direito o que está sendo produzido cientificamente nas áreas, os avanços da Genética, da Ecologia, todas estas ciências estão lá na frente e nós estamos brincando de ensinar nossos alunos. De um ponto de vista mais radical, a má formação do professor está começando aqui dentro com esta estrutura curricular que nós estamos vendo como nossos alunos estão perdendo espaço. [...] Mas o pior mesmo são essas “faculdades” que estão formando gente “a torto e a direita”, uma enxurrada de professores, de profissionais do ensino sem o mínimo de qualidade. Está deixando que o mercado selecione os melhores. Claro que tem alunos que saem muito bem formados, mas os pesos e as medidas não estão sendo equivalentes para a formação dos alunos [...] (Professor I).

Para o Professor I, com uma carga horária reduzida, o curso de Ciências Biológicas não tem dado conta de trabalhar os diversos avanços que acontece no universo científico, e a consequência disso é que os alunos estão perdendo espaço no mercado de trabalho. De acordo com Libâneo (2002, p. 45), “Poucas universidades brasileiras têm uma política definida em relação à formação de professores para o Ensino Fundamental e Médio. Há um desinteresse geral dos Institutos e Faculdades pelas licenciaturas”. Diante desse contexto, o autor afirma que os professores saem despreparados para o exercício da profissão, com um baixo nível de cultura geral e de informação e a consequência disso é o crescente número de “[...] profissionais sem as competências pessoais e profissionais para enfrentar as mudanças gerais que estão acontecendo na sociedade contemporânea” (LIBÂNEO, 2002, p. 45).

O Professor I ressalta ainda que o aumento no número de faculdades tem contribuído para agravar essa situação, tendo em vista que a formação de professores nessas instituições

acontece de modo aligeirado. Nos últimos anos, tem havido um crescente aumento das instituições privadas de Ensino Superior que ofertam cursos de licenciatura em diversas áreas. Mello (2000, p. 104) destaca que não há uma avaliação consistente da qualidade dos resultados desses cursos, pois “[...] a formação de professores tem sido tratada como qualquer outro curso de nível superior, sem considerar seu papel estratégico para todo o sistema educacional do país”.

Com uma formação deficiente, o professor recebe a sua certificação profissional sem a devida preparação para atuar em sala de aula e isso pode trazer consequências, desde dificuldades de ensino de conteúdos e gerência de situações imprevisíveis, até o abandono da profissão causada pela não identificação com a mesma. Esse abandono pode não ser necessariamente material, manifestado através da exoneração do cargo que exerce na escola. Ele pode ser uma desistência em tentar realizar o seu trabalho com seriedade e qualidade, deixando de cumprir as suas funções enquanto professor, mesmo estando em sala de aula. Segundo Codo e Vasquez-Menezes (2006), essa desistência causada pela perda do sentido da relação com o trabalho é denominada “*Burnout*” ou “Síndrome de desistência” e afeta, em número crescente, profissionais que lidam com outros seres humanos como professores, médicos, enfermeiros e policiais.

Contribuindo para agravar essa situação de abandono profissional, Libâneo (2002) ressalta que são quase inexistentes as propostas de formação continuada para professores em serviço. Quando essas propostas existem, tendem a ser pouco motivadoras, uma vez que são desvinculadas de suas realidades de trabalho. Tal situação desencadeia num crescente desinteresse por parte dos docentes pela autoformação, o que afeta suas expectativas em relação ao desenvolvimento profissional e pessoal.

Tendo conhecimento das concepções dos docentes entrevistados sobre o professor de Ciências e Biologia que eles estão formando, foi solicitado que eles falassem mais sobre o que acreditam ser mais relevante na formação desses futuros profissionais. Para cinco dos oito professores entrevistados, o domínio do conteúdo a ser ensinado é requisito indispensável ao profissional da educação. Isso pode ser verificado neste excerto:

É indispensável que os professores saiam daqui sabendo o conteúdo básico para que ele possa aprofundar seus conhecimentos e levar isso para a sala de aula (Professora II).

Conforme mencionado anteriormente, o domínio do conteúdo é um dos aspectos que identifica um professor, nesse caso, o professor de Ciências e Biologia, e isso é enfatizado pela professora II. Para a Professora IV, além desse aspecto, é preciso levar em consideração a capacidade do indivíduo de lidar com pessoas:

Então, se queres ser professora de Biologia, tens que dominar sim os conteúdos de Biologia: zoologia, botânica, genética... Tu tens que saber o conteúdo sim. Só que além de saber os conteúdos, tens que gostar de gente. Ninguém pode ser professor se não gostar de gente, se não gosta de lidar com pessoas [...] (Professora IV).

De acordo com Codo e Gazzotti (2006), o vínculo afetivo entre o professor e o aluno é indispensável no processo educativo, tendo em vista que o ensino é um ato de co-existência, de comunicação entre dois seres. Conforme os autores, através de um contrato implícito, no qual o professor se propõe a ensinar e os alunos se dispõem a aprender, vão se formando laços de confiança e afetividade que propiciam uma troca de aprendizagens entre esses dois atores.

Quando essa relação afetiva não se estabelece, Codo e Gazzoti (2006) pontuam que os alunos não se envolvem. Desse modo, a formação dos mesmos, no sentido de preparação para a vida futura, fica comprometida, embora possa haver uma fixação de conteúdos. Sendo assim, a habilidade de estabelecer uma relação com o Outro, de dirigir suas ações em função do desenvolvimento cognitivo do aluno também deve ser levada em consideração ao se definir um professor.

Corroborando com esta concepção, o Professor VII afirma:

Esses professores, além da parte dos conteúdos que são pertinentes às disciplinas, precisam de um bom preparo em termos de relação aluno-professor. Não adianta nada você ser muito bom de conteúdo e não saber como trabalhá-los e como, na realidade, vivenciar o dia-dia com o aluno [...] (Professor VII).

Além dos aspectos citados na fala da Professora IV, o Professor VII acrescenta a importância dos futuros profissionais saberem como trabalhar os conteúdos com os alunos. Esse conhecimento deve ser proporcionado principalmente pelas disciplinas pedagógicas do curso, o que, segundo Mello (2000), não isenta as disciplinas de conteúdos específicos de

abrirem espaço dentro de suas atividades para discutir como estes conhecimentos poderiam ser trabalhados com crianças e adolescentes no Ensino Fundamental e Médio.

Outro aspecto, destacado pela Professora VI, é a necessidade de o docente gostar da profissão. Para ela, se o professor não gostar do que faz, mesmo que vivencie um curso que lhe proporcione uma boa formação, pode não conseguir se envolver nesse processo. Isso pode trazer graves consequências para o sistema de ensino de um modo geral. Segundo a Professora VI:

O que me preocupa muito é o grande número de alunos que entram na licenciatura e que quando começam a parte específica da licenciatura, resolvem que não querem ser professores. Grande parte dos alunos fala isso: “Ah, eu não quero dar aula”. É triste por que quando ele realmente entra na parte da formação específica que ele deveria estar mais envolvido e mais motivado é o período em que grande parte desses alunos começa a debandar. E alguns até se formam, pois já estão ali e não sei o quê, mas que não tem nenhuma vontade e aí eu vejo que grande parte desses alunos que se formaram nessa condição daqui a pouco cedem e vão dar aula... Por quê? Porque “Não tenho emprego, é mais fácil, ganha mais”. Isso é muito complicado porque gera, tem vários perfis, claro, várias trajetórias, mas gera professores do tipo que chegam e não querem ser professores, mas acabam se formando e, por conveniência, acabam dando aula... Mas ele dá aula como um professor engajado, motivado? Ou ele vai ser mais um a reproduzir este sistema de pouco caso, de falta de compromisso? Então isso realmente me preocupa muito [...] (Professora VI).

Conforme discutido no segundo capítulo desta pesquisa, a escolha da profissão pode não ser fator determinante para a identificação com a mesma. Assim como um indivíduo pode escolher uma profissão por outros motivos que não a afinidade com essa área de atuação e depois passar a se identificar com a mesma, pode ocorrer também que essa identificação não se consolide. Foi discutido também, com base em Dubar (2005), que esse conflito entre o que se quer e espera alcançar profissionalmente e o que se conseguiu realizar, gera crises identitárias. O que se considera importante enfatizar, nessa fala da Professora VI, é o que ela apresenta de novo nessa discussão, que são as consequências que um processo de não identificação com a profissão podem trazer para o sistema educativo. Essa situação pode desencadear num contexto em que profissionais não realizam o seu trabalho, comprometendo assim a formação dos cidadãos pelos quais são responsáveis.

Consoante Soratto e Olivier-Heckler (2006), o comprometimento com o trabalho é decorrente de uma identificação com os objetivos e valores do mesmo. É a partir dessa

identificação que se fortalece o desejo de permanecer e se envolver com as atividades que desenvolve.

Nesse sentido, Libâneo (2002) destaca que o senso de profissionalismo docente está em baixa. Para o autor, é cada vez mais difícil para os professores assumirem os requisitos profissionais e éticos da profissão com os baixos salários, com a preparação profissional deficiente e com a baixa auto-estima que vai tomando conta da profissão.

Tendo discutido o que os entrevistados consideram mais relevante na formação do professor de Ciências e Biologia, foi solicitado a eles que falassem sobre como procuram promover essas habilidades em suas aulas. Ao desenvolverem essa temática, os docentes deram ênfase a dois modos de proporcionar tal aprendizagem. Um desses modos está relacionado com a forma como eles apresentam os conteúdos, tentando aproximá-los da realidade da escola onde estes alunos irão atuar futuramente. O outro modo de promover o que eles acham indispensáveis na formação do futuro profissional é através do próprio exemplo enquanto professor em sala de aula.

Para as professoras II, IV, VI e VIII, a forma como elas se posicionam em sala de aula possui uma influência no modo de pensar e agir dos futuros profissionais, contribuindo, assim, para a constituição da identidade docente dos mesmos. Para a Professora VIII, o docente precisa estar atento ao que diz em sala de aula, pois:

O que você diz, forma. Se você diz bobagem em sala de aula e acha que suas palavras não têm peso, elas têm peso. Você é modelo para seus alunos, para onde você levar esse conhecimento, você tem muita responsabilidade. E essa preocupação eu sempre tive de não falar bobagem em sala de aula, sabe, eu sou pessoa como todo mundo, lógico, mas você tem que ter uma preocupação com a formação de seus alunos [...] (Professora VIII).

De fato, é inegável que o papel do professor vai além do ensino dos conteúdos. Segundo Fontana (2010), o ambiente da sala de aula é composto por pessoas que interagem, que se comunicam e, neste processo, discutem, pensam, posicionam-se, enfim, vivem experiências que são formativas. Como se pode verificar no excerto abaixo, os professores estão atentos a isso, talvez por que se recordam de como estas experiências foram significativas para eles mesmos:

A maior contribuição que eu posso dar, talvez não seja nem o conteúdo da disciplina, talvez seja o exemplo de que eu só estou em sala de aula porque eu gosto de dar aula [...] (Professora IV).

Corroborando com a Professora IV, a Professora VI afirma que o exemplo em sala de aula é formativo também porque demonstra uma coerência entre o que se fala e o que se faz, entre a teoria e a prática:

É a questão do exemplo: não adianta dizer: “Faça isso, mas eu não faço”. Não tem moral nenhuma! Mas você dizer que isso é importante e, ao mesmo tempo, na minha prática, estou mostrando com as minhas atitudes que isso é importante, eu acho que isso é [...] (Professora VI).

Os alunos percebem quando o professor fala sobre determinadas posturas pedagógicas, mas em sua prática age como se não as conhecesse. Esse tipo de comportamento pode vir a desestimulá-lo a agir conforme a teoria discutida em sala de aula, tendo em vista que nem aquele que defendeu e apresentou tal teoria conseguiu adaptá-la à sua prática. Conforme assinala Freire (1996, p. 34), “Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”.

Outra maneira de tentar ajudar os alunos a serem os profissionais que os docentes universitários entrevistados acreditam que eles precisam ser, está explicitado a seguir:

Tenho orientado monografias dos licenciados voltados ao ensino. Eu sempre trabalho com temáticas, por que faz com que o aluno trabalhe estudo de casos e ele acaba aprendendo. Sempre fazendo um trabalho voltado para pensar como adequar a teoria que se aprende aqui na universidade para as crianças. É o meu compromisso [...] (Professor I).

Para o Professor I, a formação dos professores não se restringe ao conteúdo ou às disciplinas específicas da área da educação. Em suas aulas, ele procura articular os elementos teóricos discutidos com a futura prática docente desses alunos, estimulando-os a pesquisarem e refletirem sobre a melhor maneira de apresentar os conteúdos estudados na universidade aos seus alunos na Educação Básica.

A Professora IV entende que as atividades avaliativas da sua disciplina devem proporcionar ao aluno momentos de reflexão sobre a sua prática docente, contribuindo assim na formação do futuro professor:

Quando eu dou aula para o curso de licenciatura eu tento fazer com que os alunos, na minha disciplina, elaborem jogos didáticos, apresentem seminário. Quando eles apresentam seminários eu faço toda uma crítica à postura pedagógica deles. E eu acho que isso faz eles serem melhores professores, porque entre os primeiros seminários que eles apresentam e os últimos, eu noto uma diferença fantástica no traquejo, na forma como eles se relacionam com a turma, na forma como eles olham para os alunos. E o outro aspecto é o tipo de atividade que eles elaboram, então, o fato de fazerem jogo didático, eles estão construindo materiais que eles podem utilizar posteriormente nas aulas deles [...] (Professora IV).

Corroborando com as ideias de Mello (2000), a Professora IV acredita que, mesmo nas disciplinas de conteúdo específico, pode haver um direcionamento à atuação do futuro professor em sala de aula.

Entretanto, os professores entrevistados reconhecem que nem todos os objetivos almejados com suas ações são concretizados no cotidiano das aulas:

Mas a forma como a gente pode contribuir é uma forma indireta, por que, no final, tudo o que a gente tenta passar para os alunos ele vai ou não absorver e ao absorver, ele vai absorver misturando com toda uma história de vida que ele teve. Então a gente nunca sabe qual vai ser o produto final [...] (Professora IV).

Nessa colocação, a Professora IV ressalta que existem limitações na ação do professor enquanto formador. Conforme Dubar (2005), os alunos são indivíduos dotados de subjetividade e, por este motivo, as mesmas vivências a que são expostos proporcionam sentidos distintos para cada um deles, contribuindo de modo diferente na constituição de suas identidades.

Conhecer as limitações de sua atuação profissional contribui para que o professor não crie demasiadas expectativas e acabe se frustrando com a não concretização das mesmas. Para Mello (2000), ensinar é uma atividade que escapa ao controle de quem ensina e exige que o

professor aprenda a inquietar-se e a indignar-se com o fracasso de suas ações, mas sem deixar destruir-se por ele.

Diante disso, foi possível verificar que os entrevistados acreditam estar formando professores de Ciências e Biologia que gostem do que fazem, que sejam mais humanos, comprometidos com a educação, com seu trabalho e com a própria formação, que sejam capazes de estabelecer um vínculo afetivo com seus alunos e que tenham consciência da realidade escolar e social onde irão atuar. Para tanto, os entrevistados acreditam ser indispensável na formação do professor o domínio dos conteúdos, o gosto em lidar com pessoas, a habilidade de adequar os conteúdos a uma situação de aprendizagem para os alunos e a dimensão ética na atuação profissional. Os entrevistados acreditam que estão promovendo tal formação de duas maneiras: uma, à medida que estabelecem uma relação entre as aulas na universidade e a futura atuação desses docentes nas escolas, e a outra maneira está associada ao exemplo que os entrevistados dão em sala de aula enquanto profissionais comprometidos com seu trabalho e coerentes em suas ações.

Ao longo desse capítulo, constatou-se que a construção da identidade profissional não é um processo linear, mas envolve diversas negociações dos indivíduos com suas expectativas e com as expectativas do Outro sobre o seu trabalho, estando inclusos os alunos, colegas de trabalho e a sociedade de um modo geral. Envolve também a negociação entre a representação social da profissão, a formação adquirida para o exercício da mesma e as suas reais condições de trabalho e, portanto, concretas possibilidades de construir-se enquanto profissional.

No que diz respeito às concepções sobre a formação do professor de Ciências e Biologia, há uma coerência entre o que os professores consideram relevante na formação desse profissional, entre como eles promovem essas habilidades em suas aulas e entre o professor que eles acreditam estar formando. Nesse sentido, constatou-se que os entrevistados consideram-se profissionais competentes capazes de contribuir, dentro de suas limitações, para a formação de um professor da Educação Básica igualmente competente.

Portanto, pode-se afirmar que as concepções identificadas ao longo deste capítulo sobre a docência universitária refletem aspectos da identidade profissional do professor universitário. Trata-se do sentido que estes atribuem à sua profissão e sua própria atuação. A seguir, serão apresentadas as concepções dos professores sobre suas práticas e sobre os saberes que mobilizam em sua atuação profissional. Por fim, procurar-se-á estabelecer relações entre suas concepções e o que eles dizem sobre suas práticas no intuito de entender o que identifica o professor universitário do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFS.

OS SABERES DOCENTES E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

O professor, por sua vez, deve ser um intelectual que tem de desenvolver os seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógicos) e sua criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas nas aulas, meio ecológico complexo. Assim, o conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica. Emerge da prática (refletida) e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais.

(PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 185)

Anteriormente, foi discutido como as concepções que os professores universitários possuem sobre o Ensino Superior refletem diretamente no modo como estes docentes organizam e conduzem o seu trabalho. Neste capítulo, foram apresentados os saberes que os professores demonstram, através de seus discursos, mobilizar em sua prática profissional, onde eles foram construídos e de que modo isso se reflete em suas identidade profissionais.

Entender em que consiste a identidade profissional requer, além do conhecimento sobre o que os professores pensam, compreender também o que eles fazem em seu cotidiano na sala de aula. Segundo Tardif (2010), o trabalho docente não pode ser entendido como um objeto que se olha, mas como um trabalho que se faz e é na sua realização que os saberes são construídos, incorporados, mobilizados, aplicados e transformados pelos professores. Sendo assim, o modo como estes saberes são organizados e mobilizados em determinadas situações de trabalho expressam uma identidade profissional.

4.1 A mobilização dos saberes docentes na prática profissional

No intuito de identificar os saberes que os professores mobilizam em sua prática, foi questionado, inicialmente, como eles definem os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. De um modo geral, todos os entrevistados demonstraram uma preocupação em cumprir a ementa de suas disciplinas.

Para a Professora V, apesar dos esforços em cumprir a ementa, existe uma dificuldade com relação ao tempo disponibilizado para o desenvolvimento de sua disciplina:

Eu tento abordar todo o assunto da ementa. É difícil por que o conteúdo é grande e a carga horária é pequena, mas eu tento fazer com que isso aconteça (Professora V).

Segundo a professora, o tempo é curto para desenvolver todos os conteúdos propostos. De fato, a questão do tempo é um problema que a maioria dos professores precisa gerenciar em sua disciplina. Para tanto, é preciso dominar alguns saberes, como por exemplo, os disciplinares e os curriculares. Estes, segundo Tardif (2010), se referem ao conhecimento dos conteúdos, enquanto aqueles, dizem respeito aos objetivos e organização dos conteúdos. Essa atividade de planejamento requer ainda a mobilização de saberes pedagógicos para

fundamentar as ações dos professores com relação, por exemplo, às metodologias mais adequadas para desenvolver determinado assunto.

É na articulação desses saberes que os professores conseguem organizar o seu trabalho e imprimir uma forma particular de ministrar sua aula. A disciplina ou a ementa podem ser as mesmas, mas cada professor vai conduzi-la de uma maneira diferente, conforme critérios que ele mesmo definiu. Nesse sentido, a Professora IV afirma:

A gente tenta cumprir essa ementa já que ela foi definida como um conjunto de conteúdos e conhecimentos que seriam interessantes e importantes para o aluno de Ciências Biológicas. Agora, é claro que a ementa não corresponde ao programa do curso. Então, como é que a gente elabora um programa? Eu tento direcionar algumas coisas para a realidade local, mas sem restringir à realidade local. Por quê? Porque o profissional que a gente está formando não tem necessariamente que ficar em Sergipe. A gente dá um pouco mais de ênfase à realidade local [...] (Professora IV).

Nessa colocação, a Professora IV considera que é importante articular o conteúdo com a realidade local. Desse modo, ela demonstra defender a ideia de que os alunos conseguem entender melhor os conteúdos quando estes são contextualizados com a realidade em que vivem. Tal acepção é condizente com o que Freire (1996) discute sobre respeitar os saberes dos educandos. Para o autor, é preciso que os objetos de ensino sejam direcionados aos alunos de modo a considerar os elementos presentes em seu contexto.

Mesmo obedecendo à ementa da disciplina, os professores procuram relacionar os conteúdos com a realidade dos alunos. Desse modo, os entrevistados demonstraram tentar adaptar a ementa às concepções, saberes e valores próprios de sua identidade profissional e às necessidades que surgem no contexto das aulas com base em seus saberes.

É preciso destacar que os saberes disciplinares, pedagógicos e curriculares, segundo Tardif (2010), não são produzidos pelos próprios professores, eles são definidos socialmente e transmitidos aos docentes nos cursos de formação.

No entanto, o fato de não serem produzidos por eles não quer dizer que os professores sejam mero reprodutores dos saberes aprendidos na graduação. É preciso considerar que, conforme Tardif (2010), ao se apropriar dos saberes, os professores os articulam com sua identidade profissional e é desse modo que vão produzindo sua prática e sua experiência. Isso pode ser verificado ao se observar como cada professor consegue imprimir um caráter pessoal à disciplina que ministra, definindo prioridades e escolhendo metodologias.

Por conseguinte, a docência é uma profissão que exige reflexão e criatividade (MELLO, 2000). Essas habilidades foram destacadas pelos professores entrevistados como possíveis de serem aprendidas em um ambiente favorável. Nesse sentido, é importante proporcionar uma formação que subsidie a construção de uma identidade docente voltada ao ensino.

No que concerne às atividades de ensino, os professores têm destacado os recursos didáticos, as propostas de aula diferenciadas e o relacionamento com os alunos como fatores determinantes para o bom desenvolvimento das aulas.

Alguns dos professores entrevistados falaram sobre a importância de propor aulas com metodologias de ensino diferenciadas. Tal alternativa é utilizada pelos mesmos não só para despertar o interesse dos alunos como também para estimulá-los a desenvolverem situações diferentes de ensino e aprendizagem quando forem professores. Essas professoras II e IV afirmaram:

Proponho atividades diferentes [...] Cabe a mim como professora, sabendo a realidade desses alunos, propor atividades que eles vão se envolver [...] É nesse sentido que levar uma prática faz com que eles possam estar se movimentando para espantar um pouquinho o sono e depois a gente volta, responde alguns exercícios [...] (Professora II).

Tento desenvolver isso nos meus alunos. Eu coloco eles para fazer um seminário e, durante o seminário, eu digo assim: “Não, a tua postura está ruim”; “A voz está baixa”; “Tu tem que te mexer mais”; “Tu tem que trazer uma coisa mais divertida”. Então, eu tento mostrar alguma coisa que pode servir para o aluno ser um professor melhor (Professora IV).

Essas escolhas que os professores fazem sobre como irão conduzir suas aulas mobilizam uma série de saberes. Além do saber pedagógico, que engloba o conhecimento de teorias educativas e de processos de aprendizagem, o professor considera a sua percepção sobre a turma e sobre as necessidades que consegue identificar em seus alunos. Conforme Gauthier *et al.* (1998), tal percepção é subsidiada pelos saberes experienciais que são desenvolvidos pelo professor ao longo de sua carreira.

Para os professores entrevistados, os recursos didáticos auxiliam a visualização das estruturas estudadas, tendo em vista que nem sempre é possível fazer estas demonstrações

com materiais reais. Destarte, foram destacados os recursos audiovisuais como ferramentas importantes na articulação da teoria como a prática.

Com relação aos recursos audiovisuais, os professores III e VII enfatizaram a sua importância. Tomando como exemplo a fala do Professor VII, tem-se:

Eu abuso das imagens nos recursos audiovisuais que a gente tem hoje [...]. É muito importante, porque uma aula [...] sem imagem não se faz. Você só falar sem o aluno ter na cabeça aquilo que você está falando, acho muito complicado de conseguir fixar (Professor VII).

Segundo esse professor, os recursos audiovisuais proporcionam uma visualização nítida de imagens coloridas e esquemas mais complexos, contribuindo para o melhor entendimento dos conteúdos.

É possível verificar, nos discursos dos professores, que as aulas expositivas ocupam um espaço predominante. Todavia, em algumas falas, verifica-se que eles não fazem isso apenas por estarem reproduzindo uma forma de ensino com base na qual foram formados. Para alguns, essa escolha leva em consideração seus saberes experienciais, ou seja, sua decisão é tomada com base em experiências anteriores de sucesso. Nesse sentido, a Professora VI explica as vantagens de sua aula teórica:

Nenhuma aula teórica minha é um aula teórica pura e simplesmente. É uma aula expositiva, mas dialogada onde há questionamentos, na qual eu peço exemplos e tento interagir ao máximo (Professora VI).

Quando o professor consegue verbalizar racionalmente suas ações, trata-se, pois, de um saber (TARDIF, 2010). Justificar sua decisão de ministrar uma aula expositiva demonstra que o professor, por meio de sua experiência, enumerou as vantagens da utilização de um determinado tipo de metodologia de ensino em suas aulas. Isso demonstra o seu conhecimento das contribuições que uma discussão bem conduzida pode proporcionar para o entendimento de um conteúdo e para estimular a capacidade de reflexão dos seus alunos.

Para justificar suas escolhas, os professores demonstraram levar em consideração o relacionamento com os alunos e a percepção que possuem sobre o modo como os alunos aprendem. Tendo em vista que a docência é um trabalho em que o profissional está o tempo

todo se dedicando a outro ser humano, a forma como o Outro percebe suas ações deve ser considerado a fim de verificar o que pode ser melhorado. Nessa perspectiva, o Professor VII destaca como o diálogo em suas aulas o ajuda a estruturar o seu trabalho:

Eu sempre paro, tento conversar, perguntando se o método que eu estou utilizando está sendo efetivo, que tipo de mudança eu posso tentar. Sempre pergunto. Você pára em alguns assuntos: “Estão conseguindo entender?”, “O que eu posso fazer diferente para melhorar a questão do entendimento?”. Isso daí, eu sempre converso com várias pessoas. É difícil uma turma que eu não tenha esse tipo de conversa, principalmente aquelas que sinto que o rendimento não está atingindo o desejado. É por que está acontecendo alguma coisa de errado. É comigo? É com vocês? Onde que está o erro? A gente tem que entrar num acordo para tentar melhorar (Professor VII).

Para o Professor VII, esse relacionamento com o aluno auxilia a redirecionar a prática docente no intuito de atingir os objetivos almejados com a realização da aula. Trata-se de um tipo de avaliação no qual, conforme Berger (2008), não só o aluno está sendo analisado, mas o próprio professor está questionando suas metodologias e seu modo de ensinar, no intuito de procurar melhorar sua prática docente. Nesse sentido, a Professora II afirma:

Todo ano eu faço uma adaptação do programa das disciplinas. Após a avaliação dessa turma, o que é que eu posso repetir? O que é válido? O que não é válido? Então essa avaliação me ajuda a organizar meu trabalho [...] (Professor II).

É importante que o professor reflita sobre os resultados obtidos na avaliação e sobre o uso que fará dos mesmos. Portanto, se há a preocupação, por parte do professor, em estabelecer objetivos condizentes com o conteúdo e com a turma, em procurar atingi-los de maneira adequada, o trabalho pedagógico partirá de uma proposta coerente e, portanto, terá mais chances de ser bem sucedido. Porém, se, ao contrário, o professor se limitar a impor conteúdos sem abrir espaços para a discussão, conforme Berger (2008), o aluno será induzido a memorizar conceitos para repetir na prova, impossibilitando o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais.

Para fazer essa distinção entre o sucesso e o insucesso de determinadas ações é preciso que o professor aproveite os processos avaliativos para refletir sobre a sua prática docente. Nessa perspectiva, Berger (2008) ressalta que o processo avaliativo é formativo não só para o aluno, mas para o professor também, como reforça a Professora VI:

A princípio, acho que venho progredindo até por que eu tenho muita preocupação com a questão da avaliação, todo semestre eu termino o curso pedindo uma avaliação dos alunos, os pontos positivos, negativos, sugestões. É importante também esse retorno deles e essa é uma avaliação interna [...] (Professora VI).

Desse modo, através da prática em sala de aula, o professor consegue observar o reflexo de suas ações em seus alunos e verificar o sucesso e insucesso das mesmas. Segundo Mello (2000), ele tende a produzir um repertório de saberes oriundos de sua atuação profissional que o permitem fazer transferências de suas experiências para outras situações, contextualizando e respeitando as diferenças e os conflitos da sala de aula. Como esclarece Tardif (2010), é nessa perspectiva que são produzidos os saberes experienciais dos professores. Tais saberes são mencionados pelos entrevistados como sendo extremamente importantes na administração de situações adversas em sala de aula, conforme destaca a Professora V:

[...] Quando o profissional está em início de carreira, tem o conhecimento do assunto, mas não tem o traquejo para lidar com certas situações que surgem a cada aula. Hoje, não; é muito difícil acontecer uma situação que eu não já saiba como controlar. Posso não saber a pergunta que o aluno vai fazer quando é uma “pegadinha”, mas eu sei que alguém ali vai querer fazer gracinha [...] (Professora V).

Nessa colocação, a professora fala como foi aprendendo sobre determinados comportamentos de aluno ao longo da carreira. A partir disso, ela consegue fazer algumas generalizações que a auxiliam a administrar melhor os problemas que surgem na aula. Isso denota a mobilização dos saberes experienciais.

Contudo, consoante Tardif (2010), nem tudo o que os professores aprendem em seu cotidiano profissional pode ser considerado um saber de experiência. Para se constituir em saber experiencial, segundo o autor mencionado, o professor deve verbalizar de forma

racional as bases que fundamentam suas concepções e escolhas. No entanto, ainda em consonância com o autor, isso só pode acontecer se a experiência for vivenciada com base na reflexão.

Corroborando com tal aceção, Mello (2000) afirma que o professor competente é um profissional reflexivo que sabe como suas habilidades são construídas, que entende a própria ação e pode explicar por que tomou determinada decisão, mobilizando, inclusive, os conhecimentos de sua especialidade. Além disso, a autora elucida que a ação do profissional reflexivo deve ser planejada e flexível, a ponto de permitir ao professor decidir em contextos indeterminados e complexos.

Diante disso, verificou-se que os professores entrevistados mobilizam os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais em sua atuação profissional. Tais saberes são, muitas vezes, mobilizados e articulados ao mesmo tempo para auxiliar na tomada de uma decisão, como foi o caso do planejamento da aula. Na maioria das vezes, os professores foram capazes de explicar os fundamentos de suas ações, demonstrando um relativo entendimento do modo como são construídas suas práticas. Essas explicações são reflexos de um modo ser e sentir-se professor universitário, revelando aspectos de uma identidade profissional.

4.1.1 O lugar dos saberes docentes diante de dificuldades em sala de aula

Ainda sobre a sua prática docente, os professores relataram algumas dificuldades vivenciadas em suas atividades em sala de aula. Para alguns entrevistados, tais dificuldades estão centradas em sua própria atuação. Para os demais, as dificuldades são vivenciadas devido a fatores que dizem respeito aos seus alunos.

Quanto às dificuldades centradas na própria atuação, o Professor I afirma que ministrar aulas para as turmas recém-chegadas na graduação é uma atividade mais complicada, pois requer uma adequação dos conteúdos. Para ele:

A principal dificuldade que eu sinto em sala de aula é adaptar os assuntos, por exemplo, para as turmas que estão chegando. Normalmente tenho turmas do primeiro semestre e turmas do último semestre. Nas turmas que estão entrando eu tenho dificuldade de passar o conteúdo, de adequar os assuntos novos [...] (Professor I).

Essa colocação demonstra que, para que o processo de ensino e aprendizagem seja bem sucedido, não basta o domínio dos saberes disciplinares. É preciso que esses estejam articulados com os saberes curriculares, experienciais e, principalmente, os saberes pedagógicos. Esses saberes comporão a base para a organização da aula e para a transposição didática dos conteúdos e é nesse ponto que o Professor I sente dificuldade.

Por entender essa necessidade de adaptar os conhecimentos a uma situação de aprendizagem, o Professor III afirma que está tentando superar sua dificuldade de estruturação das aulas:

A gente vai mostrando que eu posso saber o conteúdo, mas na hora de transmitir eu posso deixar mais difícil ainda e o aluno não vai entender. Isso provavelmente aconteceu quando eu estudava, as pessoas sabiam, mas na hora de preparar e levar ao aluno para chegar ao ponto de compreender e gostar, era mais difícil. Então, isso eu procuro melhorar sempre [...] (Professor III).

Diante disso, o professor III levanta uma discussão enfatizada por Freire (1996, p. 22) de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Os professores I e III demonstraram perceber esta acepção. No entanto, sentem dificuldade em criar essas possibilidades para que os educandos possam construir o seu conhecimento. De um modo geral, há um domínio, por parte desses docentes, dos saberes disciplinares e curriculares. O que falta é um aprofundamento ou maior reflexão sobre os saberes pedagógicos e sobre as facilidades que a mobilização desses saberes pode proporcionar no momento do planejamento e execução de suas atividades de ensino, conforme elucida Mello (2000).

É válido destacar que as dificuldades decorrentes da deficiente apropriação dos saberes pedagógicos não se limitam às atividades em sala de aula. De acordo com Zabalza (2004), o trabalho do professor universitário é complexo e subdividido em diversas outras funções, além do ensino. Por isso, a mobilização dos saberes docentes acontece em outros momentos de interação com os alunos fora da sala de aula como, por exemplo, nas orientações de monografias ou projetos de pesquisa. Sobre esse aspecto, a Professora II comenta:

Mas a verdade é que gosto de orientar os meninos tanto de bacharelado como da licenciatura. Na licenciatura eu confesso que sinto um pouco de

dificuldade. Por quê? O meu perfil é mais de pesquisadora, então quando vem para gente construir uma monografia elencada com educação, eu sinto um pouco de dificuldade. [...] Então essa questão da interface com a licenciatura, para mim, é um pouco difícil [...] (Professora II).

Quando foi perguntado sobre os motivos dessa dificuldade de orientar os alunos da licenciatura, a professora fez a seguinte reflexão:

Eu teria que estudar mais essa parte da Educação. Acho que é mais da minha formação, porque eu estudei bastante, mas a minha licenciatura foi há muito tempo. Então, para estar fazendo esse link, eu teria que aprofundar um pouco mais meus conhecimentos na área da educação (Professora II).

Há, portanto, um reconhecimento da necessidade dos saberes pedagógicos e de sua importância não só para o planejamento e execução das aulas, mas para outras funções que competem ao professor universitário, como orientar e, até mesmo, pesquisar. Nesse último aspecto, ressalta-se que para pesquisar, ou mesmo orientar projetos, na área de ensino, faz-se necessário ter o domínio dos saberes pedagógicos por dois motivos: primeiro, para melhor conduzir um processo de construção de conhecimento no qual o aluno é o protagonista; segundo, devido ao fato de que as pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem dos conteúdos de Ciências precisam de um embasamento teórico.

Para as professoras V e VI, as dificuldades enfrentadas no decorrer de suas aulas estão associadas ao comportamento dos alunos, mais especificamente, à indisciplina de alguns alunos. Segundo elas:

É a questão do desrespeito que o aluno tem com o professor, ele está na universidade, mas ele não se dá conta disso. É o aluno que senta e coloca os pés em cima de outra carteira, isso, para mim, é inadmissível, eu peço para tirar. O celular toca durante a aula, aluno atendendo ou fazendo ligação dentro da sala de aula [...] (Professora V).

Essas turmas foram muito difíceis para mim, mas eu vejo que não era um problema meu [...]. Era como se fosse um pouco bárbaro, sabe aquela coisa de você chegar atrasado à aula, arrastar a cadeira, passar na frente dos outros, falar exaustivamente durante a aula. É obvio que esse comportamento existe em todas as turmas, mas na escala em que peguei

nesse grupo, era uma coisa meio de bárbaros mesmo, aquela coisa de “Não estou nem aí para a coletividade, de direito de meu colega, de respeito à professora”. [...] é uma indiferença, um pouco caso que é desestimulador para o professor [...] (Professora VI).

Segundo Mello (2000), por mais que o professor planeje suas aulas e faça algumas previsões com base no conhecimento do perfil dos seus alunos, de um modo geral, a aula é um processo de interação com pessoas diferentes que possuem distintas formações. Desse modo, não há como prever ou controlar todos os acontecimentos que surgem neste processo.

Conforme Gauthier *et al.* (1998), pesquisas realizadas junto a turmas do Ensino Fundamental têm mostrado que os professores interrompem suas aulas mais de dez vezes, a cada hora, para tentar resolver algum problema de comportamento dos alunos. Desse modo, é preciso estar consciente que este contexto de construção da aula faz parte da realidade do trabalho do professor e deve constituir-se em um dos temas de discussão durante o processo de formação inicial dos mesmos e durante sua socialização profissional.

Ainda de acordo com Gauthier *et al.* (1998), estudos sobre a prática dos professores em sala de aula têm mostrado que os docentes desenvolvem estratégias ao longo de suas carreiras para resolver esses tipos situações e, geralmente, as soluções envolvem a mobilização dos saberes da experiência juntamente com os saberes pedagógicos.

Sendo assim, quanto mais cedo os professores se prepararem para atuar em situações imprevistas que envolvem a tomada de decisões e julgamento rápidos, mais cedo eles poderão compreender essas situações como oportunidade de enriquecer um repertório de saberes experienciais. Nesse sentido, Libâneo (2002) defende que as oportunidades de contato com a sala de aula deveriam ser proporcionadas logo no início dos cursos de licenciatura para que os alunos utilizassem suas práticas como fundamento para as discussões teóricas do curso. Assim, poder-se-ia evitar uma frustração concernente à própria atuação profissional no início da carreira em decorrência de expectativas ilusórias sobre o contexto de trabalho.

Diante dessa discussão, foi possível constatar que as dificuldades relatadas pelos professores, e associadas à própria atuação profissional, estão relacionadas com os saberes pedagógicos. Em nenhum momento os professores afirmaram sentir dificuldades com relação aos saberes disciplinares ou demonstraram estar inseguros sobre os saberes curriculares. Porém, em alguns momentos, verificou-se uma relativa fragilidade na mobilização e articulação dos saberes pedagógicos com os demais saberes. Tal situação, provavelmente, influencia de maneira negativa na construção dos saberes experienciais.

4.1.2 Os saberes mobilizados na prática refletem uma identificação com a docência

Ainda sobre o andamento das aulas, foi perguntado aos professores se havia alguma diferença no desenvolvimento das aulas quando estas eram direcionadas para os alunos da licenciatura ou para os alunos do bacharelado. Ao responder esta pergunta, quatro dos oito professores entrevistados destacaram que os conteúdos dados em suas disciplinas são os mesmos tanto para as turmas de licenciatura quanto para as de bacharelado.

Segundo dois desses professores, o conteúdo de suas disciplinas oferece conceitos básicos que esses diferentes profissionais devem dominar no exercício de sua profissão. Para a Professora V:

Eu não faço diferença, o assunto é o mesmo, sendo turmas mistas ou não. Porque não importa se o aluno vai seguir para a área de pesquisa ou de ensino... A formação, o fundamental tem que ser ensinado. Assim, o que vai dar sustentação ao profissional será o que ele aprendeu durante a graduação [...] (Professora V).

Nesse excerto, há um enfoque nos saberes disciplinares. De fato, para exercer tanto a profissão do biólogo quanto a de biólogo-professor de Ciências e Biologia é fundamental o domínio de conceitos básicos da área. Observa-se que, mais uma vez, segundo os professores universitários entrevistados, são os saberes dos conteúdos que fornecem a base para a atuação profissional do professor.

Além disso, o trecho acima demonstra também que os professores estão argumentando que tanto ao biólogo quanto ao biólogo-professor estão sendo ensinados os mesmos conteúdos. Desse modo, o professor sabe tanto quanto um biólogo e, portanto, não é inferior a ele. Essa defesa da igualdade da docência com o bacharelado reflete uma desvalorização da licenciatura presente na universidade e que é decorrente de um contexto social de desvalorização da profissão discutido anteriormente. Consequentemente, a atividade de pesquisa possui um *status* maior dentro da instituição. Sobre esse aspecto, a professora VIII ressalta:

A maioria de nós do Departamento de Biologia é licenciado e todos somos pesquisadores. Não interessa, para nós, quem é bacharel - que hoje em dia é quem está voltado para o mercado de trabalho como pesquisador - ou

quem é licenciado. [...] Quando o MEC resolveu direcionar o bacharel para o mercado de pesquisa e o licenciado para a educação, isso gerou um conflito muito grande e a gente observa isso nos alunos. O bacharel acha que é “o pesquisador” e que o licenciado não pode ser. É uma confusão, porque nós, pesquisadores, somos licenciados. Não existia o bacharelado naquela época e a nossa capacidade não diminui [...] (Professora VIII).

Diante dessa afirmação, verifica-se que a preocupação em igualar, em termos de conteúdo, as aulas ministradas para bacharéis e licenciados, pode estar em não deixar que os licenciados se sintam inferiorizados quando comparados aos bacharéis no que concerne à aquisição de conteúdos e habilidades para a pesquisa.

Essa tentativa de equiparar a licenciatura com o bacharelado em termos de reconhecimento pode ter consequências como, por exemplo, a negação das especificidades da docência no processo de formação do professor. Essa negação pode ser observada nesse excerto:

Embora existam turmas separadas, de manhã é bacharelado, à tarde é licenciatura (diurno) e à noite é licenciatura (noturno). [...] Para nós não existe a licenciatura e o bacharelado, para nós existe só o biólogo dentro da sala de aula. A gente não faz essa diferença não, pelo menos, não a maioria de nós (Professora VIII).

Quando a Professora VIII afirma que não existe diferença entre o licenciado e o bacharel, que há apenas o biólogo na sala de aula, ele está negando as particularidades que a formação do profissional docente exige de sua postura enquanto formador. Ao afirmar isso, é como se a disciplina de conteúdo não tivesse responsabilidade com a formação do professor em outros aspectos a não ser com a transmissão de um conhecimento. Experiências formativas vivenciadas dessa maneira podem contribuir para a construção de identidades profissionais docentes confusas nos futuros professores.

É preciso ressaltar que existem diferenças entre um profissional da licenciatura e um bacharel. Isso não quer dizer que um seja superior ao outro ou que apenas o bacharel está capacitado para realizar pesquisas enquanto o professor não tem habilidade para tal atividade e, por isso, deve reproduzir um conhecimento em sala de aula. Segundo Mello (2000), ambos podem ser capacitados, durante o período de formação, para desenvolverem pesquisas, mas cada um na especificidade de seus objetos de estudo.

Ainda de acordo com Mello (2000, p. 103), “A competência para fazer pesquisa pura na área de conhecimento de sua especialidade não é relevante para a formação do professor, ainda que os conhecimentos produzidos pela investigação o sejam”. Para a autora, é indispensável na formação do futuro professor o desenvolvimento de sua capacidade de pesquisar dentro da área de sua especialidade aplicada ao ensino, a fim de conduzi-lo à reflexão sobre a atividade de ensinar e à formulação de alternativas para o seu aperfeiçoamento enquanto professor.

O Professor I ressalta essa importância de conduzir o professor de Ciências e Biologia a realizar pesquisas sobre o ensino:

Nós temos um déficit bem grande em formar biólogos para a educação. Quem está entrando na Biologia para fazer licenciatura tem que fazer realmente licenciatura, voltado mesmo para questões educacionais. Por que é importante? Porque senão não vincula o professor aos problemas da educação, ao atraso que nós estamos. É preciso criar uma cultura de educação em Biologia. O biólogo ainda vai para a sala de aula com a porcaria dos livros didáticos, ele não cria, ele não inventa, ele é amarrado e se sair um pouquinho fora daquilo, já dá problemas com os pais. Esse é um problema sério. Os professores de Biologia não têm autonomia e autonomia vem com o conhecimento [...] (Professor I).

Nesse sentido, conduzir as aulas e as orientações em pesquisa para bacharelados e licenciandos da mesma forma é negar as especificidades da licenciatura, bem como de seu campo de estudo e atuação profissional. Conforme Mello (2000), não há como negar o fato de que a transposição didática é, por excelência, o campo de estudos dos cursos de formação docente. Uma vez compreendida, ela possibilita aos futuros profissionais definir as escolhas mais sábias para ensinar os conteúdos.

É preciso ressaltar que essa concepção de ensino que iguala o professor ao bacharel é decorrente da formação vivenciada por estes professores universitários na qual não havia essa diferenciação. Eles mesmos foram formados em cursos de licenciaturas para serem pesquisadores em áreas específicas da Biologia. Essa experiência formativa contribuiu para a consolidação de uma identidade profissional voltada mais ao ato de pesquisar do que ao ato de ensinar. Por isso, os professores I e VIII afirmam:

Eu noto que o licenciando é diferente hoje. Acho até que o licenciando era muito bacharel antigamente. Nós éramos muito mais pesquisadores do que realmente professores. Hoje o licenciado é mais professor, ele é voltado mesmo para a Educação (Professor I).

Porque nós, pesquisadores, somos licenciados, não existia o bacharelado naquela época e a nossa capacidade não diminui. Agora, quanto à formação, nós tínhamos uma formação que era para ser biólogo. O MEC entendia como licenciatura, mas para nós, nós éramos biólogos [...] (Professora VIII).

Essas duas colocações reforçam o que foi discutido no primeiro capítulo sobre a gênese do sistema universitário brasileiro. No Brasil, na década de 1950, havia, conforme Campos (2010), uma necessidade de se formar um quadro consistente de pesquisadores para fundamentar a autonomia científica e tecnológica do país. Nesse contexto, ainda segundo a autora, os cursos de graduação nas universidades, mesmo os de licenciatura, possuíam uma forte tendência de formar pesquisadores em áreas específicas a fim de suprir a deficiência desse tipo de profissional na sociedade.

Desse modo, essa postura de identificação do professor de Ciências e de Biologia como um profissional que não necessita de uma formação diferenciada da do biólogo-bacharel é decorrente da própria formação desses professores no contexto social brasileiro de décadas passadas.

Contudo, nos últimos anos, tem havido uma preocupação crescente em formar profissionais da Educação preparados para enfrentar as complexas situações da realidade escolar. Isso exige das universidades a implementação de novas diretrizes, bem como exige dos professores universitários a adoção de novas práticas educativas que demandem o domínio dos saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais, objetivando a formação de profissionais comprometidos com a Educação e com a própria formação.

Alguns dos professores entrevistados demonstraram estar atentos à necessária diferenciação entre as aulas dedicadas aos alunos da licenciatura e aos alunos do bacharelado, como é possível observar nessa colocação da Professora IV:

O conteúdo teórico é absolutamente o mesmo, as provas, a avaliação é absolutamente a mesma. Por quê? Porque eu considero que o domínio do conteúdo tem que ser de ambos, não tem diferença nenhuma de um professor para um bacharel, mas o tipo de atividade que eles vão elaborar, essa sim, eu tento direcionar para as áreas específicas [...] (Professora IV).

Segundo essa professora, os saberes disciplinares são extremamente importantes tanto para um curso quanto para o outro e, nesse aspecto, ressalta que os conteúdos abordados são iguais, independente da turma. No entanto, ela demonstra entender a diferença entre as futuras áreas de atuação desses dois profissionais ressaltando as especificidades de cada área e procurando direcionar as aulas às possíveis aplicações desses conteúdos nas respectivas situações de trabalho de seus alunos.

Diante disso, verificou-se que, para a maioria dos professores entrevistados, não é necessário fazer diferenciação entre as aulas direcionadas a licenciandos ou bacharelandos. Para eles, a base da aula e da futura atuação profissional desses educandos é o conteúdo. Portanto, este deve ser ministrado igualmente independente do público-alvo.

Entretanto, para alguns professores e conforme Mello (2000), nas turmas de licenciatura o direcionamento das aulas deveria ser diferente. As atividades deveriam levar em consideração a aplicabilidade dos conteúdos aprendidos na futura atuação profissional em sala de aula. As pesquisas da disciplina deveriam ser orientadas levando em consideração problemas educacionais relacionados com o tema da disciplina. Desse modo, os professores universitários poderiam proporcionar um ambiente favorável para que seus alunos construíssem uma identificação profissional com a docência.

4.2 Contribuições da formação em licenciatura na constituição da identidade docente

Procurando entender como os entrevistados percebem o papel da formação acadêmica na sua atual maneira de se sentir e de ser professor, os entrevistados foram indagados sobre as contribuições do curso de licenciatura em sua atuação profissional.

Nesse sentido, a maioria dos entrevistados associou diretamente as contribuições da formação em licenciatura às suas habilidades de relacionamento com os seus alunos e com a transposição de conteúdos. Segundo a Professora V, existem especificidades nos cursos de licenciatura:

Às vezes, eu vejo certas situações que percebo o quanto foi importante ter cursado licenciatura, vamos dizer assim, quando alguém que é professor, mas que não fez uma licenciatura [...]. Então eu vejo que a licenciatura para mim foi importante, diversas técnicas de ensino aprendi lá, naquelas disciplinas que são exclusivas dos cursos de licenciatura (Professora V).

De acordo com essa colocação, a Professora V acredita que as especificidades do curso de licenciatura são incorporadas de maneira tal pelos professores, que eles só conseguem perceber os problemas que a falta desse saber específico pode acarretar na prática docente quando observam a atuação de professores que não possuem uma formação pedagógica.

Nesse sentido, a formação em um curso de licenciatura acrescenta aos professores os saberes pedagógicos, auxiliando-os na organizarem de suas aulas coerentemente, de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos. Corroborando com tal assertiva, o Professor VII, ao falar da importância de sua formação em licenciatura, destaca:

Como direcionar sua aula de forma que ela realmente contenha um início, meio e fim. Que você não fique indo e voltando em coisas, fazendo com que o aluno se perca no meio do caminho. Acho que isso é importante e são coisas que a gente aprende durante as disciplinas de licenciatura. Não tem como negar isso [...] (Professor VII).

Além das contribuições no modo como organizar as aulas, a Professora VIII destaca ainda que, a formação em um curso de licenciatura, deve auxiliar o professor sobre o modo como ele deve se comportar durante suas aulas. Para ela:

A formação do professor, do licenciado é muito importante. Como se comportar... Muita gente não sabe como se comportar mais, por exemplo, na hora de fazer um concurso. E eu me lembro que os meus professores me ensinaram: “Não pode passar na frente do quadro”. Tem regras que não podem ser ignoradas e hoje em dia você não vê isso. E os alunos repetem, lógico, por que eles têm a mesma formação. Eu acho que o curso de licenciatura enriquece muito os alunos [...] (Professora VIII).

A Professora VIII destaca que algumas especificidades do papel do professor não estão sendo ensinadas aos alunos. Nessa perspectiva, o Professor I afirma ter sentido dificuldades em sua atuação como professor na universidade, pois apesar de ter sua formação inicial em licenciatura, esta era mais direcionada à questão da preparação para a pesquisa em áreas específicas da Biologia:

Eu acho até que o licenciando era muito bacharel antigamente, nós éramos muito mais pesquisadores do que realmente professores [...] A verdade é que eu sinto falta de cursos tais como Metodologia do Ensino que eu não fiz. Eu vi estas coisas no curso de Filosofia, por que lá na Filosofia a gente já começa a ver isso logo no primeiro ano. Mas foi por acaso (Professor I).

Segundo o Professor I, os saberes pedagógicos que adquiriu foram provenientes da formação em um curso de graduação em Filosofia que iniciou, mas que não chegou a concluir. Para ele, o curso de licenciatura em Biologia não lhe proporcionou experiências formativas no tocante à docência.

Diante disso, é preciso refletir sobre os malefícios de um curso de licenciatura que não possua como objetivo fundamental de seu desenvolvimento a formação do professor. Para o Professor I estas consequências não foram tão desastrosas, pois segundo ele, o curso de Filosofia lhe ajudou em muitos aspectos, apesar de ainda destacar, em outros trechos da entrevista, sua carência nessa área da formação docente. Contudo, é preciso refletir sobre como pensam e agem professores que passam por determinadas experiências de pouca valorização da docência dentro de um curso de licenciatura, ou seja, que tipo de identidade docente cursos conduzidos dessa maneira contribuem para consolidar nos novos profissionais do ensino.

Talvez como consequência de uma formação ou de uma atuação pouco voltada para a prática docente, o Professor III não tenha conseguido estabelecer uma relação direta entre a sua formação em licenciatura e a sua atuação como professor universitário:

A licenciatura teve uma importância, para mim, por me proporcionar uma condição melhor em formar os alunos no Ensino Fundamental e Médio com relação aos conteúdos de plantas e animais, ou seja, uma relação melhor entre meio ambiente e o ser vivo [...]. Eu vejo que a licenciatura dá essa condição de você formar pessoas, de você ter uma visão melhor para formar o aluno do Ensino Fundamental [...] (Professor III).

O Professor III apresenta uma reflexão consistente sobre a importância da formação em um curso de licenciatura, porém destaca em dois momentos, no trecho acima, que os saberes pedagógicos subsidiam o trabalho do professor no Ensino Fundamental e Médio. Esta fala deixa implícito que, para a atuação do professor do Ensino Superior, o domínio de tais saberes não é primordial, ainda que para a atuação na Educação Básica o sejam.

Para as professoras II, IV e VI as contribuições da formação em licenciatura vão além da atuação em sala de aula, pois contribuem de um modo geral para orientar sua maneira de perceber a profissão. Nesse sentido, a Professora II afirma: *“Na hora de estar em sala de aula, na hora de orientar os alunos. Eu acho que em tudo o que eu faço é importante eu ter tido essa formação em licenciatura, em todas essas abordagens [...]”*. A Professora VI, por seu turno, declara: *“Eu sinto isso como uma coisa geral, eu acho que ajudou em minha formação como um todo [...]”*.

Diante disso, foi possível verificar que os professores reconhecem que os saberes pedagógicos adquiridos nos cursos de licenciatura servem para auxiliá-los no planejamento e execução das aulas. Tais saberes são importantes também para direcionar as perspectivas do profissional aos problemas relativos à educação e para ajudá-lo no relacionamento com seus alunos em momentos outros que não o da aula, como, por exemplo, nas orientações de projetos, sejam estes voltados ou não para a pesquisa em ensino.

Portanto, a formação inicial em um curso de licenciatura é mencionada pelos professores como um aspecto positivo em sua atuação profissional, pois possibilita a incorporação dos saberes pedagógicos. O fato de um dos professores ter afirmado sentir dificuldade em realizar estas atividades e ter atribuído isso a uma carência de saberes pedagógicos proveniente de sua formação, reforça ainda mais a importância do professor ter o domínio dos saberes específicos da docência em sua atuação enquanto professor mesmo que esta seja na universidade.

4.3 Contribuições da formação *stricto sensu* na constituição da identidade docente

Foi perguntado aos professores universitários em quais momentos em sua atuação profissional eles percebiam a importância de possuírem uma formação *stricto sensu*. Todos os professores associaram a realização de seus cursos de mestrado e doutorado ao aprofundamento de conhecimentos específicos em suas áreas de pesquisa, ou seja, à incorporação dos saberes disciplinares.

No tocante à contribuição desses saberes para sua atuação profissional, o Professor VII chama a atenção para a importância de possuir esta formação no momento de conduzir os alunos em projetos de pesquisa:

*A formação do tipo mestrado e doutorado é um pouco mais a questão da parte que cabe à orientação mais do que qualquer outra coisa. Ajuda muito nas suas aulas? Ajuda! Mas a parte de mestrado e doutorado dá um treinamento muito bom nas questões extra-sala também. Acho que é bem importante isso daí. **Ajuda você a ter um bom desempenho em termos de formação mais de pesquisador do que propriamente do professor, nesse caso [...]** (Professor VII, grifo nosso).*

O Professor VII acredita que os cursos de mestrado e doutorado contribuem mais para o desenvolvimento de suas habilidades como pesquisador, conforme grifo acima. Contudo, defende também que tais cursos o auxiliam no processo de orientação de alunos em projetos de pesquisa.

No entanto, a aprendizagem da habilidade de orientar os alunos que os professores universitários alegam adquirir na formação *stricto sensu* geralmente não é mediada por ensinamentos ou teorias. Segundo Machado e Quixadá Viana (2010), as práticas de orientação não se sustentam em reflexões teóricas densas, mas resultam de escolhas pragmáticas. Desse modo, os professores aprendem a orientar com base em suas experiências como orientandos, inspirados em seus antigos orientadores. Para as autoras, a partir do que os professores experienciaram, irão decidir o que querem repetir por que acreditam ser importante e o que não querem repetir das ações de seus orientadores.

Sendo assim, conclui-se que o que os docentes universitários afirmam se constituir numa das contribuições dos cursos *stricto sensu*, a habilidade de orientar é, de fato, uma aprendizagem que pode levar à reprodução de atitudes não condizentes com o processo de ensino e aprendizagem.

Para os professores II e III, a formação em nível de mestrado e doutorado auxilia na condução de suas aulas:

Quando eu estou montando minha aula, pois vou colocando material bibliográfico e tudo de uma forma diferente. Se eu não tivesse essa formação seria diferente. Acho que por ter passado por essa experiência, tenho essa prática de estar me atualizando todo semestre. Tentar atualizar todo semestre o material que é bem importante porque estão sempre sendo divulgadas novas informações sobre a nossa área [...] (Professora II).

Você pode chegar para o aluno e dizer: “A planta faz fotossíntese”. Mas como é que faz fotossíntese? Como é que eu posso avaliar que ela faz fotossíntese? Com esses trabalhos que eu fiz no mestrado e no doutorado posso mostrar ao aluno como se pode aferir que a planta faz fotossíntese,

posso medir quais plantas tem determinada quantidade de água, se ela está com pouca água, se está sob um processo de estresse. Então, tudo isso aprendi na formação de mestrado e doutorado. Hoje posso orientar e explicar melhor para eles, porque se eu não tivesse essa formação, eu teria dificuldades [...] (Professor III).

Nessas colocações, os professores defendem que a formação *stricto sensu* os auxiliam na condução de suas aulas, pois permite que eles desenvolvam seus saberes disciplinares. Esta concepção reforça o que Silva (1997) afirma de que os professores atribuem ao domínio dos conteúdos o papel fundamental para a condução da aula. Corroborando com tal assertiva, a Professora V destaca as maiores contribuições de sua formação *stricto sensu*:

Todos os dias eu vejo essa importância porque a minha aquisição de conhecimentos durante o mestrado foi muito grande. Eu fiz um mestrado em que realmente aprendi muita coisa. O doutorado foi um momento em que eu já tinha uma experiência profissional, mas me trouxe muitos conhecimentos também. Por isso eu acho que é muito importante fazer o mestrado e o doutorado [...] (Professor V).

Segundo esses professores, as maiores contribuições dos cursos *strictu sensu* estão relacionadas aos saberes disciplinares. Entretanto, observa-se que estes são desenvolvidos de modo desvinculado a uma melhor maneira de torná-lo compreensível para os alunos. Com efeito, tal formação colabora para a constituição de uma identidade profissional docente voltada à profissão do pesquisador de áreas específicas dentro da Biologia.

Um dos indícios de que a identidade profissional que os cursos de mestrado e doutorado contribuem para desenvolver é a do pesquisador, pode ser observado ao se analisar as respostas que os professores entrevistados apresentam quando lhes é perguntado sobre os cursos de formação continuada dos quais vêm participando. Com exceção das professoras IV e VI, os demais afirmaram que nunca participaram de cursos de formação continuada nas áreas de ensino, mas que em suas áreas de pesquisa comumente participam de cursos tendo em vista que necessitam estarem se atualizando.

Ao argumentarem sobre os motivos de não participarem de tais cursos, os professores enumeram principalmente dois motivos, o primeiro é a falta de tempo. Contudo, apesar de não terem tempo de participar de cursos concernentes ao ensino, eles conseguem se programar para participar ou mesmo ministrar cursos nas áreas de suas pesquisas. O segundo motivo é a

falta de necessidade de aprimoramento na área de ensino. No entanto, em diversos outros momentos da entrevista, é possível identificar aspectos, alguns até citados pelos próprios professores, que necessitam ser melhorados na prática docente desses profissionais.

Tendo em vista que os professores nem sempre conseguem assegurar sua atualização profissional no tocante à docência, é importante que os cursos *stricto sensu* possam dedicar uma parte de sua carga horária à formação pedagógica do professor universitário. Essa necessidade é sentida, inclusive pelos próprios docentes. Conforme destacado por um deles:

Mestrado acadêmico tinha que ter Metodologia do Ensino Superior. Deveria ser obrigado para os professores aprenderem a fazer um planejamento, uma boa aula, pensar na estrutura do seu programa, do seu ensino, para dar uma aula, do ponto de vista pedagógico, correta, para incorporar tudo o que está acontecendo nessa formação. Mas não tem. Os programas de mestrado que formam os professores do Ensino Superior não têm Metodologia do Ensino Superior [...] (Professor I).

Se a formação do professor do Ensino Superior deve acontecer, conforme o Artigo 66 da LDB 9.394/96, em programas de mestrado e doutorado, é fundamental que estes cursos se preocupem, também, com a formação docente dos mesmos. Assim, será possível proporcionar aos professores experiências formativas capazes de oferecer uma condição favorável para a construção de uma identidade profissional docente.

Portanto, verificou-se que os professores reconhecem os cursos de mestrado e doutorado como importantes para um aprofundamento de seus saberes disciplinares, para o desenvolvimento de suas pesquisas e para a orientação dos seus alunos em projetos. Os professores destacaram também que os saberes adquiridos nesta formação possibilitam enriquecimento das aulas no que diz respeito aos conteúdos.

Contudo, verificou-se que a articulação entre a formação *stricto sensu* e as atividades de ensino são esforços individuais dos professores universitários. Nesses cursos o que se tem priorizado mesmo é a formação do pesquisador, desconsiderando os outros aspectos que compõem o trabalho do professor universitário como é o caso, por exemplo, da sua atuação docente e de seu papel enquanto promotor de extensão universitária. Esta última, por sinal, nem foi mencionada ao se discutir as contribuições formativas proporcionadas pelos cursos *stricto sensu*.

4.4 Como se constitui o professor universitário

Considerando a indefinição de um lugar ou de uma proposta para a formação do docente do Ensino Superior, foi perguntado aos entrevistados como eles aprenderam a ser professor universitário.

Segundo o Professor VII, o docente universitário vai se formando à medida que, motivado por sua afinidade com a profissão, procura se qualificar. É a partir desse embasamento teórico que deve ele estruturar sua vivência na profissão, como está explicitado no seguinte excerto:

Primeira coisa, você tem que ter afinidade com aquilo que está fazendo, se não tiver, não adianta nem começar. Tendo essa afinidade, procurar embasamento suficiente para poder passar para o aluno, um embasamento teórico. E vivenciar, não adianta nada também você ter esse preparatório todo se realmente não vivenciar de corpo e alma aquilo que você está fazendo [...] (Professor VII).

Nessa colocação, o Professor VII defende três aspectos da constituição de um professor universitário: primeiro, a afinidade com a profissão; segundo, uma formação que proporcione um repertório de saberes que servirão como base na atuação profissional e, por último, a experiência na profissão que é descrita como um momento de constante aprendizagem da docência.

Para a Professora IV o primeiro aspecto destacado pelo Professor VII, ou seja, a afinidade com a profissão, é fundamental para que o profissional se consolide na profissão. Desse modo:

A pessoa tem que gostar, gostar, gostar... Gostar do conteúdo, gostar de ensinar. Se alguém não gosta de estudar, não pode ser professor de nível superior, porque se não, tu entras e os próximos vinte, trinta anos dentro da universidade, serão reproduzindo alguma coisa que tu aprendeste na tua graduação, mestrado ou doutorado [...] (Professora IV).

Assim como o Professor VII, a Professora IV defende que é o gosto pela profissão que motiva o indivíduo a procurar se desenvolver profissionalmente, consolidando uma identificação com a profissão. Para esses professores, o indivíduo precisa se identificar com a

atividade que desempenha, caso contrário, mesmo que ele tenha uma excelente formação, não conseguirá se realizar na profissão. Ainda segundo a professora, a insatisfação com o próprio trabalho transparece na atuação cotidiana, trazendo graves consequências para aqueles que dependem diretamente desse profissional.

A Professora VI também destaca a importância da afinidade com a profissão, ao afirmar que:

Junta um pouco essa parte, primeiro, de motivação interna mesmo do professor; segundo, de prática, de conhecimento teórico, mas também de prática pedagógica coerente, por que eu não posso dizer para o professor que ele tem que ser democrático, se eu sou completamente autoritária em sala de aula. [...] O conhecimento específico não é o mais importante, ele é um componente dentro desse conjunto [...] (Professora VI).

Nessa colocação, a Professora VI acrescenta que não basta ter o domínio dos saberes específicos da disciplina. Embora sejam indispensáveis, estes fazem parte de um conjunto que engloba outros saberes necessários à atuação docente como, por exemplo, os saberes pedagógicos. Além disso, coadunando com Freire (1996), é preciso que o professor mantenha uma coerência entre aquilo que ele defende e suas ações em sala de aula, pois os alunos também aprendem por meio das experiências que vivem.

Ao discutir como se aprende a ser professor universitário, os professores V e III dão uma ênfase maior aos saberes adquiridos nos cursos de formação em conjunto com os saberes experienciais desenvolvidos durante a atuação profissional, conforme explicitado nestas afirmações:

É como qualquer outra profissão, tem que ter uma formação. A pessoa tem que querer aquela profissão, sabendo que tem os prós e os contras. E ter uma formação sólida e o compromisso, saber que vai formar pessoas, vai lidar com gente o tempo todo. Isso é o fundamental [...] (Professora V).

Você tem o básico, tem conhecimento de todos os conteúdos a serem trabalhados, tem suas ementas, seus programas, suas pesquisas, mas todo dia nós estamos aprendendo alguma coisa no trabalho [...] (Professor III).

Um ponto em comum nesses excertos é a relevância que se dá a experiência profissional como importante momento de formação. Como assinala Tardif (2010), o saber da

experiência, desenvolvido durante o processo de socialização profissional, é importante, visto que é um saber produzido pelos próprios professores ao se depararem com determinadas situações. Ainda de acordo com o autor, é através de suas impressões, reflexões e tentativas que os professores mobilizam, transformam e reconstróem os seus saberes de formação acadêmica e, assim, vão produzindo os seus saberes experienciais.

Enquanto para alguns professores os saberes experienciais é o que lhes proporcionam maior segurança para atuar em sala de aula, tendo em vista que eles aprendem a lidar com determinadas situações imprevisíveis que, sem a experiência, não saberiam como fazer. Para outros, o saber de experiência provoca algumas inquietações, como explicita o Professor I:

Nenhum curso me ensinou como é que eu deveria pensar como professor, eu fui aprendendo e eu acho que esse é o grande erro da Educação, nós vamos aprendendo. Vai lendo, vai se interessando porque gosta, porque lê e vai experimentando. Mas não tem nada experimental que nos garanta que aquilo ali é válido ou não. Esse é o problema [...] (Professor I).

O Professor I destaca que desenvolver os saberes experienciais de maneira individual acarreta em muitas incertezas e angústias, pois não há garantias de que o que se acredita ser correto tenha realmente reflexos positivos no processo de ensino e aprendizagem. Esse conflito apontado pelo Professor I vem sendo discutido por pesquisadores como Gauthier *et al.* (1998). Para tais pesquisadores, o fato de os saberes experienciais serem elaborados por meio de pressupostos e de argumentos que não são validados cientificamente confere a estes algumas limitações.

Nesse sentido, Gauthier *et al.* (1998) defende que é preciso desenvolver um quinto tipo de saber, o saber da ação pedagógica. Este diz respeito ao saber experiencial dos professores a partir do momento em que são testados através de pesquisas em sala de aula. Para os autores, os julgamentos dos professores e os motivos que lhe servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados a fim de estabelecer diretrizes que poderão ser conhecidas e aprendidas por outros professores. Desse modo, os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas poderiam contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente e para tornar menos conflituoso o processo de constituição da identidade profissional docente.

Portanto, segundo os entrevistados, o professor universitário constitui-se à medida que possui uma afinidade com a profissão, uma formação acadêmica que proporcione a incorporação de saberes, especialmente os disciplinares, e a experiência profissional que os

auxiliem na elaboração de um repertório de saberes que lhe servirão de base para o exercício profissional.

A atuação profissional é também um importante ambiente de formação, pois é quando surgem os conflitos e negociações identitárias que ajudam a compor a identidade profissional. No entanto, o que confere um bom arcabouço para superar tais conflitos é uma sólida formação inicial. Nesse sentido, Dubar (2005) destaca a formação como um momento importante na constituição da identidade, uma vez que nela se definem o conjunto de saberes que servem como base para guiar os professores em seu modo de ser e estar na profissão.

Diante da discussão exposta neste capítulo, podem-se identificar diversos aspectos da atuação docente. Estes revelaram os modos de definir e viver a profissão docente universitária. Verificou-se que os docentes mobilizam os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais em sua prática profissional. Entre esses saberes, os disciplinares são os mais mobilizados e foram identificados como aqueles que conferem segurança e uma identidade para os professores. Os saberes curriculares e pedagógicos são mais mobilizados nos momentos de planejamento das aulas e adaptação dos conteúdos a situações de aprendizagem, sendo que os professores demonstraram sentir uma relativa carência no domínio deste último. Os saberes experienciais, por sua vez, são mobilizados para resolver situações que dizem respeito ao comportamento dos alunos em sala de aula.

Verificou-se também que o “ser pesquisador” em uma área específica do conhecimento é um aspecto marcante nas identidades profissionais dos entrevistados. Isso pode ser constatado ao se analisar as falas dos professores sobre o direcionamento de suas aulas para as turmas de bacharelados e licenciandos e sobre as contribuições de suas formações em nível de graduação e em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Por fim, foi possível constatar que os professores atribuem à identificação o com a profissão o principal motivo para a busca por qualificação no sentido de se desenvolver profissionalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas, portanto, serão sempre parciais (aliás, como qualquer outro objeto ou tema de estudo), provisórias e restritas a alguns aspectos ou fatores implicados no processo de identificação dos professores. Perder a ilusão de um conhecimento definitivo e de totalidade acerca dessa questão é uma preocupação epistemológica importante se considerarmos a heterogeneidade da categoria docente e a própria instabilidade das identidades no mundo contemporâneo.

(GARCIA et al., 2005, p. 54)

As instituições de Ensino Superior assumiram, nas últimas décadas, o papel de formadora dos novos profissionais do ensino. Entendendo que os cursos de formação de professores da Educação Básica devem contemplar, em suas ações, a construção e o fortalecimento de uma identidade profissional que possibilite o desenvolvimento de saberes inerentes à atividade docente, o olhar investigativo desta pesquisa foi direcionado àqueles que fazem a mediação direta entre as instituições formadoras e os docentes em formação: os professores universitários.

Para compreender como os professores universitários constroem sua identidade profissional docente, foi preciso ouvir os atores desse processo, tomando como foco de análise os professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFS.

Desse modo, a pesquisa evidenciou que existem alguns fatores que auxiliam na constituição da identidade profissional dos professores, dentre eles destaca-se a socialização pré-profissional. As experiências vividas enquanto alunos, seja na escola ou na universidade, têm um papel ímpar na atual forma de ser professor. Isso porque no ambiente escolar num processo de socialização com colegas e profissionais do ensino os alunos incorporam valores e atitudes que passam a constituir suas concepções sobre o ensino. Quando ingressam na profissão docente, tais concepções permeiam as práticas desses profissionais.

Outro aspecto a ser destacado no processo de constituição da identidade docente é o momento da opção pela profissão. Foi possível verificar que tal decisão nem sempre é motivada por uma afinidade com a função de ensinar. Entretanto, o fato de a docência não ter sido a profissão almejada na juventude dos entrevistados não vai se constituir em fator determinante para a identificação com a profissão.

Sendo assim, a escolha da profissão é um momento importante para a constituição da identidade profissional não por se tratar de uma escolha motivada pelo conhecimento do que é a profissão e pela certeza de que se deseja ser professor, mas sim, porque os indivíduos iniciam um processo de socialização em uma profissão. Isso quer dizer que eles se dispõem a vivenciar uma formação, incorporando concepções e desenvolvendo saberes. Tal processo pode proporcionar uma identificação com a profissão, pois há mais chances de se gostar ou habituar àquilo que se tem a oportunidade de conhecer.

Para a maioria dos entrevistados, as primeiras experiências profissionais no Ensino Superior foram acompanhadas de dificuldades no tocante à transposição de conteúdos, ao relacionamento com os alunos e ao gerenciamento de situações adversas em sala de aula. Aqueles que demonstraram sentir menos dificuldade nesse período inicial eram professores que possuíam uma formação em cursos de Magistério, seguida de uma licenciatura e de

experiência profissional no Ensino Fundamental. No desenvolvimento dessas primeiras aulas, os professores se apoiaram no domínio dos saberes de conteúdos e em suas experiências vividas no espaço escolar, especialmente, enquanto alunos.

Ao se investigar os sentidos e significados que permeiam as ações dos docentes universitários, foi possível conhecer o que os professores do curso de Biologia da UFS pensam sobre a universidade e a profissão docente. Concluiu-se que esses docentes consideram a universidade uma instituição produtora de conhecimento e formadora de novos profissionais. Além disso, observou-se que a representação social que os professores possuem da profissão docente universitária é conflituosa, pois ao passo que se reconhecem como agentes fundamentais na concretização dos objetivos da universidade, eles demonstraram sentir-se afetados pela desvalorização social e econômica do trabalho docente. Os professores chamaram a atenção também para as inadequadas condições de trabalho as quais são submetidos, apontando para o conflito de terem que desenvolver bem suas atividades em condições limitadas de trabalho.

Foi possível identificar características que os entrevistados acreditam ser indispensáveis à profissão docente, tais como: não ser tímido, gostar de gente, ser afetivo, dominar o conteúdo, gostar do que faz, ser um pesquisador reconhecido no meio acadêmico, saber apresentar os conteúdos de maneira atrativa e gerenciar situações adversas em sala de aula. Portanto, essas são características que identificam um professor.

Quanto à aprendizagem de tais características, as experiências pré-profissionais são importantes, pois muito do que os entrevistados consideram ser enquanto profissionais, eles atribuíram ao exemplo de seus antigos professores. Constatou-se também que o olhar do Outro é marcante nesse processo de aprendizagem da profissão, pois os entrevistados demonstraram conduzir suas ações em função da receptividade dos alunos e do reconhecimento dos colegas.

Desse modo, concluiu-se que a construção da identidade profissional não é um processo estável e linear. Ao contrário, envolve conflitos, angústias e contradições que precisam ser conciliadas constantemente em um processo contínuo de socialização profissional.

Quanto à formação requerida para exercer o Magistério Superior, constatou-se que, para a maioria dos professores, a exigência atual da formação *stricto sensu* é satisfatória. Para outros, tal formação poderia ser complementada com propostas que levassem em consideração aspectos da futura atuação docente na universidade.

Foi possível concluir que não há um consenso sobre o que é ser professor ou sobre o que é preciso saber para ser um bom profissional da educação. O que se verificou em comum no discurso dos professores é que eles levam em consideração características pessoais, como a imagem que o Outro faz de sua postura, o gosto e a afinidade com a profissão, o envolvimento com o trabalho e a própria trajetória de vida pessoal e profissional para se definirem profissionalmente. Tal discussão reforçou a importância desses fatores na constituição da identidade profissional docente.

Quanto às concepções sobre o futuro professor de Ciências e Biologia, a maioria dos entrevistados argumentou que deseja estar formando profissionais, principalmente que dominem os conteúdos da Biologia a serem ensinados, que gostem do que fazem e que apresentem uma postura ética no trabalho. No entanto, eles alegaram que a única habilidade que têm certeza de que estão promovendo em suas aulas é a aquisição dos conteúdos. O gosto pela profissão também foi mencionado como um aspecto que não pode ser ensinado nas aulas. Contudo, em outros momentos da mesma discussão, os professores afirmaram que se preocupam muito com o que falam e fazem em suas aulas por acreditarem que seus comportamentos também são formativos.

Além disso, considerando o que foi discutido sobre o papel da socialização na constituição de nossas identidades e verificando, nos próprios discursos dos entrevistados, como estes assimilaram concepções e valores defendidos por seus professores ao longo de suas trajetórias formativas, pode-se dizer que as aulas dentro da universidade podem sim favorecer aos alunos a gostar de ensinar. Isso pode acontecer quando, ao observar professores que se identificam com a profissão e refletem tal identificação numa atuação profissional consistente e envolvente, os alunos vão internalizando determinadas atitudes como sendo próprias à docência e, por isso, necessárias a sua aceitação dentro desse grupo profissional.

Foi possível identificar os saberes disciplinares como sendo os mais mobilizados pelos professores universitários. Estes se constituem na base da aula que eles ministram e o seu domínio é o que lhes confere uma identidade profissional. Os saberes curriculares e pedagógicos também são destacados, especialmente no momento de planejamento e estruturação das aulas. Porém, quando se trata do gerenciamento de situações adversas que surgem em sala de aula, são os saberes experienciais que são mobilizados com maior recorrência.

Verificou-se uma deficiência na aquisição e reconstrução dos saberes pedagógicos. Tal situação tem desencadeado em dificuldades com relação à transposição de conteúdos, ao relacionamento com os alunos e à tarefa de orientação de projetos de pesquisas e foi descrita

como sendo consequência de uma formação que não priorizou este tipo de saber. Todavia, ao discutirem sobre sua formação inicial, os professores destacaram os saberes pedagógicos como sendo as maiores contribuições do curso de licenciatura. Esse fato leva a inferir que os professores percebem a importância dos saberes pedagógicos em sua atuação docente e entendem que eles devem ser adquiridos nos cursos de formação. Contudo, reconhecem que possuíram uma formação defasada nesse âmbito.

Quanto ao papel da formação *stricto sensu* observou-se que, mesmo quando os professores afirmam que tais cursos priorizam a formação do pesquisador, eles tentam articulá-los às atividades de ensino. Tal esforço, entretanto, é uma iniciativa solitária, guiada pela afinidade e compromisso individual com a profissão docente.

Diante disso, conclui-se que há um conflito entre o que os professores pensam sobre a sua profissão e sobre como eles descrevem suas ações em sua atuação profissional. Ao falarem sobre a docência, eles alegam ter se identificado com o ato ensinar ao longo da profissão, afirmam que desejam estar formando profissionais que se identifiquem com o que fazem e dizem terem vivenciado uma formação adequada para serem os profissionais que são. Contudo, alguns professores alegam possuírem um perfil de pesquisador, e defendem que suas formações *stricto sensu* contribuíram mais para qualificá-los em nível de produção científica em uma área específica da Biologia. Verificou-se também que as aulas são ministradas sem considerar as especificidades que devem estar presentes na formação do professor de Ciências e Biologia.

De fato, foi possível concluir que esses conflitos refletem as ambiguidades presentes na trajetória de formação desses professores. Sem dúvida alguma a formação *stricto sensu* é indispensável e extremamente importante, pois os professores universitários desenvolvem pesquisas em áreas específicas. Porém, eles também são professores e, na maioria desses cursos, esse aspecto da atuação do professor universitário é negligenciado. Sendo assim, o professor precisa negar sua profissão docente para se afirmar enquanto pesquisador e, ao retomar suas atividades, precisa se reencontrar sozinho com a docência após dois ou quatro anos trabalhando exclusivamente como pesquisador. Trata-se, portanto, de uma tarefa conflitante que contribui para a constituição de uma identidade profissional docente, no mínimo, confusa.

Desse modo, os professores atribuem suas atuais maneiras de se definirem profissionalmente a iniciativas individuais. Mobilizados pelo desejo de se desenvolverem profissionalmente, eles procuraram se capacitar dentro das exigências institucionais da

profissão e reconhecem que, no tocante aos saberes específicos da docência, as maiores aprendizagens são adquiridas durante a atuação profissional, de maneira solitária.

Constatou-se que não existe um único modo ou caminho para a construção de uma identidade profissional docente, contudo, verificou-se que existem alguns fatores comuns nesse processo. Desse modo, concluiu-se que a constituição da identidade profissional ocorre de forma contínua iniciando-se com a experiência pré-profissional, passando pela escolha da profissão, fortalece-se na formação inicial e nos primeiros anos de atuação profissional e se estende aos distintos espaços de atuação profissional ao longo da carreira docente, onde cada indivíduo continua produzindo sua maneira de ser professor.

Nesse processo, devem ser considerados dois aspectos em conjunto: o subjetivo e o social. O primeiro, pois através das significações que os indivíduos atribuem às suas vivências é que são adquiridas algumas disposições mais ou menos duráveis que constituirão sua identidade. O segundo, pois o contexto no qual se está inserido definirá as condições nas quais os indivíduos se socializarão.

Concluiu-se que, por não existir uma identidade profissional docente coletiva do professor universitário, cada entrevistado construiu a sua identidade profissional. Esta, por sua vez, nem sempre é voltada para a docência. Verificou-se que os professores possuem um perfil de pesquisador, exercendo a função da docência dentro de uma gama de atividades que o professor universitário desenvolve. Isso quer dizer que a docência não se constitui na principal referência quando alguns dos professores definem-se profissionalmente.

É preciso ressaltar que essa dificuldade de definir-se profissionalmente como docente foi identificada junto a professores universitários que foram formados em cursos de licenciatura. Diante disso, é importante refletir mais profundamente sobre as dificuldades que professores, que não tiveram nenhum tipo de formação pedagógica, e que atuam na universidade, inclusive como professores de cursos de licenciatura, devem sentir em sua prática docente. É preciso pensar também em como isso influencia na construção de suas identidades profissionais e na construção das identidades dos futuros profissionais que estão contribuindo para formar.

Com efeito, é preciso buscar alternativas que auxiliem o professor na construção de sua identidade profissional docente e que sejam condizentes com as exigências pedagógicas atuais. Destarte, as instituições de Ensino Superior têm um papel fundamental na elaboração de tais iniciativas, pois se constituem no ambiente de socialização profissional desses professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Izabel de. Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23. Caxambu. Reuniões **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/inicio>. Acesso em: 14 nov. 2011.

ARAÚJO, Maria Inês de Oliveira. A universidade e a formação de professores para a educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. V.1, n.0. Brasília, Rede Brasileira de Educação Ambiental: nov. 2004. p. 71-78.

BASEI, Andréia Paula. **O desenvolvimento profissional e a construção da identidade docente do professor de Educação Física no Ensino Superior**. 2009. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2009.

BERGER, Miguel André. Avaliação como mecanismo de formação da identidade profissional. In: ARAÚJO, Maria Inez Oliveira (Org.). **Desafios da formação de professores para o século XXI: O que deve ser ensinado? O que é aprendido?** São Cristóvão, Sergipe: Editora UFS, 2008. p. 29-38.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sariknopp. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da educação; v. 12).

BOSI, Antonio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Revista Educação & Sociedade**. V. 28, n. 101. Campinas, set./dez. 2007. p. 1503-1523.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, 23 Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 04 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior - CAPES. **Plano nacional de pós-graduação – PNPG 2005-2010**. Brasília, DF: CAPES, 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 24 out. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Evolução do Ensino Superior 1980-1998**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2000. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 04 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo dos profissionais do magistério da Educação Básica 2003**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 18 out. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sinopse da Educação Superior 2009**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 04 abr. 2011.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília, DF: Editora Plano, 2002.

CAMPOS, Vanessa Terezinha Bueno. **Marcas indeléveis da docência no Ensino Superior: representações relativas à docência no Ensino Superior de pós-graduandos de instituições**

federais de Ensino Superior. 2010. 306f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

CAVALIERE, Gláucia de Cássia Magalhães da Silva. **A constituição da identidade profissional docente em contexto de diversidade**: reescrevendo histórias de vida. 2009. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais, 2009.

CERQUEIRA, Sandra Valéria Santos de; CARDOSO, Livia de Resende. Biólogo-professor: relação entre expectativas profissionais e concepções em torno da docência para licenciando em Ciências Biológicas. **Contexto e Educação**. Ano 25, n. 84. Rio Grande do Sul, Editora Unijuí: Jul./dez. 2010. p. 143-160.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andrea Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 48-59.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. O que é *Burnout*? In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 237-249.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Superior no Brasil. In: LOPES, Eliana Maria Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003. p. 151-204.

CUNHA, Maria Izabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.) **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2000. p. 79-92.

_____. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Izabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico). p. 11-26.

DARTIGUES, André. **O que é a fenomenologia?** Trad. Maria José J. G. de Almeida. 3 ed. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1992.

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

ENGE, Janine Schultz. **Da universidade ao mundo do trabalho**: um estudo sobre o início da profissionalização de egressos do curso de licenciatura da USP (1994-1995). 2004. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

ENRICONE, Delcia. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, Maria Izabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). p. 145-159.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 25 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

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

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira de Lima. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GRILLO, Marlene Corroero. Percursos da Constituição da docência. In: ENRICONE, Dêlcia (Org.). **A docência na educação superior: sete olhares**. 2. ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2006. p. 63-84. (Coleção Educação Superior em debate; v. 5).

JOAQUIM, Natalia de Fátima; NASCIMENTO, João Paulo de Brito; VILAS BOAS, Ana Alice; SILVA, Fernanda Tavares. Estágio Docência: um estudo no Programa de Pós-Graduação em administração da Universidade Federal de Lavras. **RAC - Revista de Administração Contemporânea**. Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração. v. 15, n.6. Rio de Janeiro, ANPAD, Nov./dez, 2011. p. 1137-1151.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educativas e profissão docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Mary Gracy Silva e. **A constituição da identidade profissional docente: desvelando os significados de ser professor de Didática**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2009. 192f. Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí, 2009.

LINS, Leandro Fragoso; FERREIRA, Lucia Maia Cavalcanti; FERRAZ, Lucíola Vilarim, CARVALHO, Sabrina Suellen Guerra de. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor (Resumo). In: Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRPE, 9. Recife. **Anais... JEPEX: UFRPE**, 2009. p. 1-2. Disponível em: www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos. Acesso em: 8 fev. 2012.

MACHADO, Ana Maria Netto; QUIXADÁ, Cleide Maria Quevedo. Peculiaridades do trabalho de orientação na pós-graduação: como se “formam” orientadores? In: VEIGA, Ima Passos Alencastro; VIANA QUIXADÁ, Cleide Maria Quevedo (Org.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). **Docência na universidade**. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 9-26. (Coleção Práxis).

MELLO, Guiomar Namo de. **Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical**. São Paulo em Perspectiva. V. 14, n. 1. São Paulo: Jan/Mar 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: UCITEC/ABRASCO, 1997.

MOGONE, Jacy Amantéa. **De alunas a professoras: analisando o processo da construção inicial da docência**. 2001. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Araraquara, São Paulo, 2001.

MOROSINI, Marília Costa (Org.) **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2000.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as suas histórias de vida. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-29.

_____. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Porto: Publicação Dom Quixote, 1995.

NUNES, Maria Thetis. **História da educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Aracaju, Secretaria da Educação e Cultura do Estado de Sergipe/UFS, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em formação)

RISTOFF, Dilvo. Introdução. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. v. 5. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 9-19. (Coleção Educação Superior em debate)

SACRISTÁN, Jose Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão professor**. 2 ed. Trad. Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 63-92. (Coleção Ciências da educação; v. 3).

SANTOS, Shyrley Patrícia Fiel dos. **Itinerâncias formativas: o processo de construção da identidade docente**. 2008. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará. Belém, Pará, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A vez e a voz dos professores: contribuindo para o estudo da cultura organizacional da escola primária**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

SCHAFFEL, Sarita Léa. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Reinventar a escola**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 102-115.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto editora, 1997. p. 51-80. (Coleção Ciências da educação)

SLOMSKI, Vilma Geni. Saberes e competências do professor universitário: Contribuições para o estudo da prática pedagógica do Professor de ciências contábeis do Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações. FEARP/ USP**. V. 1, n. 1. São Paulo: set./dez, 2007. p. 87-103. Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br. Acesso em: 03 abr. 2011.

SORATTO, Lúcia; OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 89-110.

STANO, Rita de Cássia M. Trindade. **Identidade do professor no envelhecimento**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época; v. 87).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Ano XXI, n.73. São Paulo, dez. 2000. p. 209-244.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ima Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor do Ensino Superior. In: VEIGA, Ima Passos Alencastro; VIANA QUIXADÁ, Cleide Maria Quevedo (Org.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. In: **Cadernos Pagu**. V. 17, n. 18. São Paulo, 2002. p. 81-103.

ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre, SC: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome:

1.2 Sexo: () F () M

Data da entrevista: ____/ 09 / 2011

1.3 Formação profissional:

-Licenciatura () Ano de conclusão: _____ -Bacharelado () Ano de conclusão: _____

-Mestrado concluído em: _____

-Doutorado concluído em: _____

1.4 Experiência no magistério:

-Ensino Fundamental () anos

-Ensino Médio () anos

1.5 Tempo de atuação na UFS: _____ anos

2. EPISTEMOLOGIA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

(Identificar e analisar, na trajetória pessoal e profissional dos professores universitários, fatores que foram marcantes para a constituição de um modo de ser professor na atualidade)

2.1 Comente sobre a sua formação profissional desde a fase em que era estudante até o ingresso no ensino superior.

Por que você escolheu essa profissão?

Você atuou na Educação Básica?

Como você se tornou um professor do ensino superior?

2.2 Comente como foi sua primeira experiência no campo do magistério superior.

Em que fontes ou modelos você se baseou para estruturar seu trabalho?

Quais foram as principais dificuldades? Como você agiu diante destas dificuldades?

Que contribuições seus professores da época de sua formação proporcionaram p sua atuação profissional nos dias atuais?

3. SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

(Investigar as concepções acerca da sua profissão; compreender como o professor se define)

3.1 Em sua opinião, o que significa ser professor no ensino superior?

Que tipo de formação é necessário para ser professor no ensino superior?

Quais os pontos positivos de ser professor universitário? E os negativos?

3.2 O que você considera mais relevante na formação do professor da Educação Básica?

Como você se prepara para promover isso?

3.3 Que tipo de professor de Ciências e Biologia você acredita estar contribuindo para formar?

4. SABERES DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

(Conhecer quais saberes os professores universitários mobilizam com maior recorrência no exercício de sua profissão)

4.1 Em linhas gerais, como você desenvolve suas atividades de ensino.

Como você define quais conteúdos são indispensáveis na sua disciplina?

Quais os principais problemas que você enfrenta em sala de aula? Como tem procurado resolvê-los?

Existe diferença entre a aula que você prepara para as turmas de bacharelado e para as turmas de licenciatura? Em que sentido?

4.2 Em quais momentos em sua atuação profissional na universidade você percebe que é importante você ter uma formação em licenciatura?

4.3 Em quais momentos em sua atuação profissional você percebe a importância de possuir uma formação em cursos de mestrado e doutorado?

4.4 Você já participou de cursos de formação continuada?

Se sim, promovidos por quem?

Se não, por que não?

4.5 Em sua opinião, como se aprende a ser professor no ensino superior?

4.6 Em relação à docência no ensino superior, você gostaria de falar algo mais?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor (a),

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar, como colaborador (a) voluntário (a), pesquisa que será realizada sobre o processo de constituição da identidade profissional do professor universitário, proposta pelo Mestrado em Educação da UFS.

Este trabalho será realizado pela mestranda **Jobeane França de Souza**, sob orientação da professora **Dr^a Maria Inêz Oliveira Araújo**.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: “Identidade profissional do docente universitário: desvelando os significados de ser professor”

Pesquisadora Responsável: Jobeane França de Souza

Professora Orientadora: Dr^a Maria Inêz Oliveira Araújo

Contato: (79) 9948-0468; jobeane@hotmail.com

DESCRIÇÃO

Esta pesquisa tem o objetivo de compreender como ocorre a constituição da identidade profissional do professor do ensino superior tendo como referência os docentes do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal de Sergipe. Para tanto, será necessário: (1) Identificar, na trajetória pessoal e profissional, fatores que foram marcantes para a constituição de um modo de ser professor; (2) Verificar qual o sentido que a docência universitária possui para os professores do curso de licenciatura em Biologia da UFS; (3) Conhecer as concepções dos docentes universitários sobre o tipo de professor de Ciências e Biologia que eles acreditam estarem contribuindo para formar; (4) Identificar os saberes que os professores universitários mobilizam com maior recorrência em sua atuação profissional.

Para concretização dessa investigação, a coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas com os 08 (oito) professores que satisfizeram as seguintes exigências: Fazer parte do quadro de professores efetivos do Departamento de Biologia no

ano de 2011; atuar em distintos campos disciplinares no curso de licenciatura em Biologia; atuar há mais de cinco anos na instituição; possuir menos de trinta anos de atuação docente na instituição. Essas entrevistas serão gravadas para serem analisadas posteriormente pela pesquisadora.

A sua contribuição será de grande importância para a realização desse trabalho de pesquisa, no entanto, a participação é voluntária e você terá toda a liberdade de desistir quando assim avaliar necessário. Como também poderá se recusar a responder a qualquer questionamento que possa causar-lhe algum constrangimento.

Todas as informações obtidas serão estritamente confidenciais de modo que a identidade dos sujeitos será preservada.

Ao final desta pesquisa serão oferecidos informações e esclarecimentos a respeito das conclusões do estudo para os interessados.

JOBEANE FRANÇA DE SOUZA

Coordenadora da Pesquisa

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADOR (A) NA PESQUISA

Eu, _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo, na condição de participante colaborador (a) e interlocutor (a), fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da investigação acerca dos aspectos envolvidos no processo de constituição da identidade profissional do docente universitário. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo. Estou ciente que a utilização das informações por mim prestadas são restritas a esta pesquisa.

São Cristóvão (SE), _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) colaborador (a) da pesquisa

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Assinatura da responsável pela pesquisa