



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATANAEL OLIVEIRA DA SILVA

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA POR BACHARÉIS:

Um estudo sobre a construção da identidade profissional docente na Universidade
Federal do Acre

Rio Branco (AC)

2023

NATANAEL OLIVEIRA DA SILVA

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA POR BACHARÉIS:

Um estudo sobre a construção da identidade profissional docente na Universidade
Federal do Acre

Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente

Orientador: Profa. Dra. Adriana Ramos dos Santos

Rio Branco (AC)

2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- S586d Silva, Natanael Oliveira da, 1995 -
A docência universitária por bacharéis: um estudo sobre a construção da identidade profissional docente na Universidade Federal do Acre / Natanael Oliveira da Silva; Orientadora: Dr^a. Adriana Ramos dos Santos. -2023.
113 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Mestre em Educação, Rio Branco, 2023.
Inclui referências bibliográficas e apêndice.
1. Identidade profissional. 2. Professor bacharel. 3. Docência universitária. I. Santos, Adriana Ramos dos (orientador). II. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-119/882

NATANAEL OLIVEIRA DA SILVA

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA POR BACHARÉIS:

Um estudo sobre a construção da identidade profissional docente na Universidade
Federal do Acre

Dissertação de mestrado defendida em 01 de Março de 2023, as 14h (horário local), através de transmissão via plataforma *Google Meet*, sendo deliberada por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Adriana Ramos do Santos

Orientador (a) e Presidente da Banca (UFAC)

Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno

Examinador (a) Interno (UFAC)

Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França

Examinador (a) Externo (UNIR)

Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa

Examinador (a) Suplente (UFAC)

Rio Branco

2023

Dedico essa vitória à minha mãe, sempre reconhecida pela luta, perseverança e honestidade. Dedico também a todos aqueles que me estenderam a mão nos momentos de necessidade e dificuldade, me encorajando a seguir.

AGRADECIMENTOS

Defino em duas palavras o meu existir: resiliência e transpiração. Agradeço ao dono da vida e do universo, por me permitir sonhar, buscar e realizar tudo que meu coração deseja. Com a sua infinita bondade, não permitiu que eu desistisse e me reergueu nos dias em que pensava não ser capaz de continuar. Em meio a tantas dificuldades, me fez e faz lutar pelo que acredito. Viver é uma dádiva e sou grato por existir! Obrigado Pai eterno. A Ele a Glória e todo Louvor.

À minha mãe, Maria das Graças Oliveira da Silva, por seu comprometimento e cuidado, exercendo a maternidade e a paternidade com muita dedicação. Amenizou afetivamente e materialmente a ausência paterna e jamais deixou que algo faltasse. Mãe solteira, semialfabetizada, por tantas se privou materialmente para doar aos filhos. Lutou diariamente no sol e na chuva em sua bicicleta, e com o pouco que ganhava nas suas diversas profissões e atividades, tantas vezes não valorizadas e pouco remuneradas, investia nos filhos. No bairro que residimos desde o ano de 1999, na cidade de Rio Branco (AC), é conhecida pela sua coragem, bravura e força, sendo manicure, zeladora, faxineira, babá. Nas suas palavras, o que poderia nos possibilitar era o estudo e o pão de cada dia. Não foi fácil, mas graças a Deus e a ela, estou aqui. Aproveito também para agradecer ao meu padrasto, Manoel de Sousa Costa, homem honesto, trabalhador e acima de tudo, um excelente esposo para minha mãe, seu cuidado, zelo e respeito com ela acalma meu coração. Mesmo com coração apertado por morar distante da minha mãe, seu amor e preocupação alivia minhas tensões diárias. Gratidão!

Aos professores que tive ao longo da vida, que da sua forma deixaram suas marcas formativas na minha trajetória. Aos professores/pesquisadores do PPGE/UFAC que nos concederam aulas maravilhosas, possibilitando reflexões e muito aprendizado.

À Universidade Federal do Acre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por me permitirem realizar o sonho de cursar um mestrado e serem responsável pelo meu processo formativo pessoal, acadêmico e profissional. É motivo de orgulho dizer: Sou aluno da UFAC! Que oferece ensino público de qualidade.

À minha orientadora, profa. Dra. Adriana Ramos dos Santos, pela acolhida e escolha do meu projeto para orientação e por sua contribuição nesta caminhada. Agradeço também a querida Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno, examinadora interna e também professora da disciplina de Seminário de Pesquisa, que desde a primeira aula manifestou interesse pelo meu trabalho, agradeço suas pelas suas valiosas e sensíveis contribuições nas sextas-feiras pela tarde, com seus apontamentos e sugestões que transformavam nosso olhar. Aproveito para agradecer

também à Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França, da Universidade Federal de Rondônia, por aceitar compor minha banca de qualificação e contribuir para meu processo formativo, com seu olhar cuidadoso, gentil e analítico sobre o texto.

Agradeço também aos meus queridos amigos que me incentivam a continuar enxergando qualidades que as vezes não acredito ter. Não citarei os nomes, mas saibam que, cada um mora no meu coração e sou grato pelo apoio ofertado a mim.

*O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquentada e esfria, apertada e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.
(Guimarães Rosa)*

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte mapeados	64
Tabela 2 - Dissertações Mapeadas (PPGE UFAC)	65
Tabela 3 - Dissertações Mapeadas (PPGEDUC/UFRR)	67
Tabela 10 - Cultura Organizacional da UFAC	70
Tabela 11 - Estrutura Acadêmica da UFAC (Campus Rio Branco).....	70
Tabela 12 - Estrutura Acadêmica da UFAC (Campus Floresta)	71
Tabela 13 - Demonstrativo de categorias definidas <i>a priori</i>.....	74
Tabela 14 – Etapas da Análise de Conteúdo	76
Tabela 4 - Docentes em Exercício na UFAC	79
Tabela 5 - Vinculação dos Docentes por Centro Acadêmico	80
Tabela 6 - Perfil Pessoal dos Participantes.....	80
Tabela 7 - Perfil Formativo dos Sujeitos	81
Tabela 8 - Formação Continuada dos Sujeitos	81
Tabela 9 - Perfil Profissional dos Sujeitos	82

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ESFOR – Escola de Formação à Docência do Ensino Superior

FUFAC – Fundação Universidade Federal do Acre

IES – Instituição de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

UFAC – Universidade Federal do Acre

CFE – Conselho Federal de Educação

RESUMO

Situado no contexto da pedagogia universitária e no âmbito da profissão docente, este trabalho tem como objeto de estudo a identidade profissional, e analisa a construção identitária do professor bacharel no exercício do magistério superior, tendo em vista a inexistência de formação específica para a docência na universidade. A pesquisa se desenvolve em torno da seguinte problemática: como o professor bacharel constrói sua identidade profissional no ensino superior? A partir da problemática, o objetivo geral é analisar os elementos que configuram a construção da identidade profissional do professor bacharel, no exercício do magistério superior na UFAC. A pesquisa de campo foi realizada no período de 10 de outubro de 2022 a 21 de novembro de 2022. O percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa é de abordagem qualitativa, quanto ao tipo exploratória-descritiva. No tocante aos instrumentos para coleta dos dados, optou-se por questionários fechados (levantamento o perfil pessoal, formativo e profissional) e a realização de entrevista semiestruturada com quinze questões subjetivas, realizada de forma remota na plataforma *Google Meet*. Quanto ao *locus* de investigação, a pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Acre, com sede localizada na cidade de Rio Branco (AC), sendo entrevistados um total de sete professores bacharéis de diferentes áreas de conhecimento, vinculados a quatro centros acadêmicos. A revisão de literatura para embasamento desta pesquisa utiliza os eixos teóricos que versam sobre a docência universitária, identidade no modo geral bem como a identidade profissional e profissão docente. Para análise dos dados, foram escolhidas e organizadas as seguintes categorias, sendo definidas a priori, de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), sendo elas docência universitária, profissão docente e identidade profissional. A fundamentação teórica utilizada no trabalho está expressa nas produções de Almeida (2012); Anastasiou (2015); Brzezinski (2002) Dávila (2013); Soares e Cunha (2010); Masetto (1998) Nóvoa (1999); Imbernon (2009); Cunha (2008); Pimenta e Anastaisou (2014); Veiga (2012); Zabalza (2004) entre outros. Os resultados obtidos nos levam a compreensão que os entrevistados não possuem uma concepção objetiva quanto as finalidades da docência, mas que prevalece a concepção de transmissão de conhecimento; as motivações para a docência são diversas, que o anseio pela pesquisa ou aconselhamento dos orientadores durante o percurso acadêmico; as dificuldades que estes possuem se dão de diversas natureza; que estes desenvolvem atividades que vão além do ensino; na perspectiva da identificação profissional, são professores, bacharéis e pesquisadores; que em suas referências que refletem na construção identidade profissional se dá a partir, principalmente, dos professores que tiveram ao longo do perfil formativo.

Palavras-chave: identidade profissional; professor bacharel; docência universitária; ensino superior.

ABSTRACT

Situated in the context of university pedagogy and within the teaching profession, this work has as its object of study professional identity, and analyzes the identity construction of the bachelor's teacher in the exercise of higher education, taking into account the lack of specific training for teaching in the university. The research is developed around the following problem: how does a bachelor's teacher construct his professional identity in higher education? Based on the problem, the general objective is to analyze the elements that configure the construction of the professional identity of the bachelor's teacher, in the exercise of higher education at UFAC. The field research was carried out from October 10, 2022 to November 21, 2022. The methodological path used to develop the research is a qualitative approach, in terms of exploratory-descriptive type. Regarding the instruments for data collection, we opted for closed questionnaires (surveying personal, training and professional profiles) and semi-structured interviews with fifteen subjective questions, carried out remotely on the Google Meet platform. Regarding the locus of investigation, the research was carried out at the Federal University of Acre, with its headquarters located in the city of Rio Branco (AC), with a total of seven bachelor's professors from different areas of knowledge being interviewed, linked to four academic centers. The literature review to support this research uses theoretical axes that deal with university teaching, identity in general, as well as professional identity and the teaching profession. For data analysis, the following categories were chosen and organized, being defined a priori, according to the content analysis proposed by Bardin (2011), namely university teaching, teaching profession and professional identity. The theoretical foundation used in the work is expressed in the productions of Almeida (2012); Anastasiou (2015); Brzezinski (2002) Dávila (2013); Soares and Cunha (2010); Masetto (1998) Nóvoa (1999); Imbernon (2009); Cunha (2008); Pimenta and Anastasiou (2014); Veiga (2012); Zabalza (2004) among others. The results obtained lead us to understand that the interviewees do not have an objective conception of the purposes of teaching, but that the conception of knowledge transmission prevails; the motivations for teaching are diverse, such as the desire for research or advice from supervisors during the academic career; the difficulties they have are of different nature; that they develop activities that go beyond teaching; from the perspective of professional identification, they are teachers, graduates and researchers; that in their references that reflect the construction of professional identity comes mainly from the teachers they had throughout their training profile.

Keywords: Professional Identity. Teacher Bachelor. University Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 A FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA: COMO SE FORMAM E COMO ATUAM OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.....	25
2.1 FINALIDADES DA DOCÊNCIA: O TRABALHO FORMAL E PROFISSIONAL DO PROFESSOR.....	26
2.2 CAMINHOS DE FORMAÇÃO E ATIVIDADES PROFISSIONAIS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	30
2.3 ENSINO SUPERIOR E A UNIVERSIDADE NA MODERNIDADE: O LÓCUS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	38
2.4 políticas institucionais de formação continuada de professores universitários	41
3 PROFISSÃO PROFESSOR: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	46
3.1 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: CONSTRUINDO A IDENTIDADE DOCENTE	46
3.3.1 Fases do ciclo de vida profissional	54
3.2 OFÍCIO DO PROFESSOR: OS SABERES INERENTES À SUA PRÁTICA.....	57
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	61
4.1 APRESENTAÇÃO DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS	61
4.2 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO NORTE E SUAS AS PRODUÇÕES SOBRE A TEMÁTICA: UMA REVISÃO CARTOGRÁFICA....	63
4.3 O LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO	69
4.4 OS INSTRUMENTOS DE COLETA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	72
5 A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS PROFESSORES BACHÁREIS: O QUE REVELAM OS DADOS OBTIDOS	77
5.1 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	78
5.2 CATEGORIA I - O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, CONCEPÇÃO A RESPEITO DAS FINALIDADES, MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES VIVENCIADAS.....	83

5.3 CATEGORIA II - IDENTIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	93
5.4 CATEGORIA III - A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR NA UFAC	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	109

1 INTRODUÇÃO

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”
(Paulo Freire)

Este trabalho, situado no âmbito da profissão docente e no contexto da pedagogia universitária, tem como objeto de estudo e de análise a identidade profissional. Disserta sobre como o professor bacharel – denominação do professor que não passou por um curso de licenciatura –, constrói sua identidade profissional no exercício do magistério superior na Universidade Federal do Acre. Partimos da compreensão do fenômeno da identidade como um processo cíclico, dinâmico e interativo, que se constrói em diferentes contextos, tempos, momentos e espaços, de forma constante. Diversos fatores contribuem para a construção da identidade, como as histórias de vidas, suas trajetórias formativas, espaços pessoais e profissionais de convivência, bem como suas práticas cotidianas, ou seja, é um processo inacabado que se desenvolve continuamente com o passar do tempo.

Se faz necessário e é de suma importância citar o percurso biográfico deste pesquisador, através de sua trajetória pessoal, formativa e profissional, que muito contribuíram e contribuem para a construção e realização desta pesquisa, bem como da minha identidade enquanto pesquisador, profissional e ser humano. Ativo no mercado de trabalho formal desde os 14 anos, sempre reconheci na educação e no trabalho a única saída transformadora da realidade de uma sociedade fragilizada, com tantas desigualdades e injustiças sociais. Filho de mãe solteira, semialfabetizada, minha trajetória se configura a partir de conjunturas que me permitiram chegar até aqui: ser professor universitário de uma universidade pública que oferece ensino de qualidade; orientador educacional em uma instituição de educação profissional renomada e reconhecida a nível nacional; e ser aluno de um programa de pós-graduação de uma universidade pública, vaga conquistada com muito esforço e dedicação.

Meu *lugar de fala* com as questões aqui apresentadas se entrelaça com as questões educacionais, mesmo tendo escolhido um curso de graduação bacharelado, no caso administração. Ainda na graduação, ouvia dos professores durante as interlocuções em sala de aula “você tem perfil para a docência e será um excelente professor.” Atualmente, posso afirmar que vivencio, literalmente, o que pesquiso, tanto no ensino superior, onde atuo como

professor substituto recém nomeado, bem como na educação profissional, como orientador educacional. Construir este trabalho me fez refletir muito sobre a profissão em si e a organização do trabalho pedagógico, bem como evoluir na minha prática profissional cotidiana, ou seja, o meu pensar e fazer docente.

A ideia inicial e motivadora para realização desta pesquisa se deu a partir de uma breve experiência profissional como mediador de aprendizagem em uma instituição de educação profissional, localizada na cidade de Rio Branco, Acre. Com apenas 22 anos e recém-graduado, essa transição de aluno a professor se deu de forma muito repentina, ou seja, a sala de aula me foi entregue muito momentaneamente, sendo desafiador e que muito me fez refletir sobre o que realmente é ser professor. Ao chegar para meu primeiro dia na sala de aula, ao observar os alunos, a expectativa que estes depositaram em mim, um mundo de questionamentos, indagações e inquietações tomaram conta da minha mente.

Muitos eram os questionamentos no meu fazer docente enquanto professor iniciante (já me identificava profissionalmente como professor), bacharel, ainda jovem e inexperiente. Mesmo trabalhando legalmente desde os 14 anos no regime CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), retornar à sala de aula não mais como aluno e sim como professor transformou meu olhar. Fui desconstruindo concepções ultrapassadas de uma atividade improvisada, apostolada, que advinha do dom ou vocação, e que bastava transmitir os conteúdos estabelecidos nas ementas das disciplinas. A formação pedagógica possibilitada pela instituição ao qual estava vinculado antes do início das atividades se deu em uma carga horária de apenas 20h, insuficiente e ineficiente para me possibilitar uma mediação pedagógica efetiva para com os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Em 2018, participei da minha primeira seleção para professor substituto na Universidade Federal do Acre, na disciplina de Política, Planejamento e Gestão em Saúde, do Centro de Ciências da Saúde e Desporto. Poderiam concorrer administradores, economistas, contadores e sanitaristas. Na avaliação de desempenho didático, discorri sobre a temática Auditoria no Sistema Único de Saúde, tema ao qual foi sorteado. Nesta etapa, atendi a praticamente todos os requisitos da avaliação e por pouco não tenho nota máxima. Mesmo não tendo a aprovação devido a prova específica, mal sabia que as palavras proferidas pela pedagoga da banca de avaliação mudariam minha vida e minhas escolhas de uma maneira muito positiva.

No ano seguinte, em 2019, participei do segundo processo seletivo para professor substituto na mesma universidade e consegui a aprovação. Concorrendo com pessoas com vasta experiência na docência, inclusive com título de mestre, consegui me classificar em

terceiro lugar, sendo avaliado positivamente na segunda etapa, que era entrevista. Naquele momento tive a certeza de que estava no caminho certo e que a docência estava cada vez mais próxima de ser minha única e exclusiva atividade profissional, por convicção e persistência, mesmo reconhecendo que quem escolhe ser professor, passa por muitas dificuldades e desafios ao longo da caminhada na profissão.

No ano de 2022, um novo momento se inicia em minha vida pessoal e profissional. Mudei de cidade, de profissão e de vida. Foram 23 anos no mesmo endereço, na mesma residência, e do total de 12 anos de trabalho, os últimos 07 foram dedicados ao cargo de assistente administrativo em uma empresa privada. A saída da sala de escritório para assumir a sala de aula na condição de professor me apresentou inquietações bem como desafios, conforme já mencionado anteriormente.

O anseio profissional pela docência se concretizou e se tornou realidade. Uma conquista profissional que muito reflete sobre o que pesquisei, fui contratado como orientador educacional no eixo de gestão e negócios em uma instituição de educação profissional a nível nacional que oferta cursos de habilitação técnica e qualificação profissional, localizada na cidade de Brasiléia, interior do estado do Acre. Distante 240 quilômetros da capital Rio Branco, Brasiléia fica na fronteira Brasil-Bolívia e possui cerca de 27 mil habitantes, sendo separada da cidade de Epitaciolândia apenas por uma ponte sobre o Rio Acre.

Em novembro de 2022, mais uma notícia me alegra e me orgulha, fui convocado para assumir o cargo de professor substituto na área de administração, na Universidade Federal do Acre, entrando em exercício no dia 21 de novembro do mesmo ano. Assumi três disciplinas que versam sobre o pensamento administrativo no curso bacharelado em sistemas de informação, sendo elas: Empreendedorismo; Comportamento Organizacional; Organização, Sistemas e Métodos. E assim tem sido, três vezes por semana, percorro 240 km do local onde resido até a universidade, em Rio Branco, retornando no mesmo dia devido as demandas da educação profissional no período noturno. Mesmo com as dificuldades da rotina, externalizo aqui minha alegria e orgulho ao crescer profissionalmente a partir de cada aula construída e dialogada com os alunos na universidade.

A graduação em administração foi concluída no ano de 2017 e logo após ingressei no curso de ciências econômicas, porém no terceiro período me evadi para me dedicar ao processo de seleção do mestrado acadêmico em educação ofertado pela UFAC. Reconhecendo minha incipiência e até então pouco envolvimento com as questões teóricas relacionadas à educação, início a pós-graduação *lato sensu* em Docência e Gestão do Ensino Superior no ano de 2017, concluindo-a em 2019. Resolvi continuar com os estudos pois ainda não estava

satisfeito e as indagações que a sala de aula me apresentava na condição de professor bacharel ainda me inquietavam, ou seja, havia perguntas sem respostas.

Após três tentativas de ingresso no mestrado acadêmico em educação, consegui a tão sonhada aprovação. Meu projeto de pesquisa foi submetido inicialmente com o título “*a construção da identidade do bacharel docente: elementos para uma discussão*”. Iniciando os estudos, ouvi por diversas vezes questionamento de colegas devido o interesse pelo mestrado no campo da educação, afirmando não ser uma escolha assertiva, afinal, segundo a opinião alheia, era promissor buscar me aprofundar no meu campo de formação em administração.

Busquei fundamentar cientificamente a minha escolha, e localizo Masetto (1998), afirmando que a experiência acadêmica dos bacharéis na área educacional com certeza influencia positivamente nas suas práticas, onde as pesquisas desenvolvidas pelos alunos dos programas de mestrado e doutorado se incorporam a atividade docente. A partir disso, tive a convicção que tinha escolhido trilhar um caminho acadêmico formativo promissor, que com certeza contribuiria significativamente para o meu desenvolvimento profissional. A experiência acadêmica que vivenciei no mestrado em educação, desde a socialização e interlocução com professores e colegas de turma, produção e apresentação de trabalhos e a realização desta pesquisa, com toda e absoluta certeza contribuíram de uma maneira extremamente significativa para o meu crescimento como ser humano e como profissional.

Confesso que antes do início das atividades acadêmicas, senti receio de não me sentir pertencente aquela nova fase, afinal, “o que um bacharel faz no mestrado em educação?”. O fato de a turma ingressante em 2020 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre ter 40% dos seus alunos graduados em cursos bacharelado em diversas áreas de conhecimento, confirma o que Masetto (1998) apresenta sobre o docente do ensino superior na atualidade, que estes estão tomando consciência que deve haver aperfeiçoamento contínuo e competências específicas que não se restringem ao diploma de graduação ou pós-graduação em áreas específicas de conhecimento.

A docência universitária, atividade formal e profissional do professor, é exercida por profissionais advindos das diversas áreas de conhecimento, em alguns casos, sendo admitidos de maneira repentina e circunstancial. Momentaneamente, as atividades profissionais liberais dos bacharéis se entrecruzam com a docência, ou seja, “dormem” administradores, engenheiros, enfermeiros, médicos etc. e “acordam” professores universitários. Esses profissionais advêm de diversas áreas de conhecimento, com identidades únicas, mas com um objetivo em comum: exercer atividades de ensino, prioritariamente, dentre outras tantas atividades que lhes são atribuídas.

São apresentados diariamente aos professores universitários muitos desafios. Tais desafios se apresentam de diversas naturezas: inicialmente a formativa, tendo em vista que não existe uma formação específica para a docência universitária bem como a não oferta de disciplinas voltadas para as questões do ensino e aprendizagem; a inserção profissional, ou seja, o momento em que se torna professor universitário; e os desafios no seu cotidiano no ensino superior no decorrer dos anos de atividade. Diante disto, se veem neste processo com a responsabilidade de buscar superar tais desafios, de natureza pessoal, formativa e profissional.

As discussões deste trabalho estão pautadas nas questões relativas aos caminhos e possibilidades para a construção da identidade docente no ensino superior, apresentando elementos que configuram a construção da identidade profissional do professor bacharel. Tais questões se ancoram no pressuposto que para ser professor, independentemente do nível de ensino, não basta apenas transmitir conhecimento, com a ideia de educação bancária ou tecnicista. A atividade docente demanda uma gama saberes bem como práticas, que devem ser mobilizados por parte dos professores para efetivo exercício em sala de aula, ocasionando a aprendizagem de forma efetiva, afinal, o trabalho do professor se concretiza quando o aluno efetivamente aprende.

À medida que os sistemas escolares foram se expandindo e ampliando o acesso a todas as camadas sociais, tem-se a necessidade de mais professores dotados de diversos saberes para atender a essa demanda crescente, multicultural e heterogênea, afinal os alunos advêm de diferentes contextos e realidades muito particulares. Paralelo a esse crescimento, surge também a preocupação relativa à qualidade formativa desse professor, ou seja, se atende as necessidades do sistema de ensino com vias de possibilitar uma formação sólida para os futuros profissionais que atuarão nas diversas áreas de conhecimento da sociedade.

O ensino tradicional por sua vez, calcado na verdade estabelecida na ciência positivista, não concedia um espaço considerável para a subjetividade das relações sociais e culturais existente no seio escolar, lugar esse tão cheio de significados e representações. A partir disso, destacam-se os contextos e significados em que a profissão se desenvolve, é percebida e concebida.

Não se limitando ao conhecimento adquirido na graduação (também chamada de formação inicial), a atividade docente demanda ao professor muitas atribuições e responsabilidades. É inegável que com o passar do tempo, a universidade, a sala de aula bem como os alunos foram se reconfigurando à medida que a sociedade do conhecimento foi

evoluindo, e os professores, conseqüentemente, participam e devem acompanhar e se adaptar a essa mudança.

A pandemia da COVID-19, que devastou o mundo no ano de 2020 e tem seus reflexos até a atualidade pode exemplificar a adaptação que é exigida do professor à medida que o mundo se transforma, independente da natureza da mudança, neste caso de ordem pandêmica e sanitária. O isolamento social, o fechamento das escolas, universidades, empresas, da obrigatoriedade do uso de máscara e o distanciamento social, a incerteza dos rumos da sociedade, medidas restritivas, alteraram a rotina das pessoas, das famílias, e da sociedade em geral. Os estudos em desenvolvimento sobre a temática poderão contabilizar em um futuro próximo os impactos desse período, principalmente no tocante aos reflexos na educação ofertada nas escolas e nas universidades.

Esse período com certeza refletiu principalmente a própria identidade das pessoas, principalmente dos professores, que tiveram que trocar a lousa da sala de aula presenciais, pela a tela do computador para ministrarem suas aulas virtuais. Em todos os níveis de ensino, as aulas tiveram que ser remotas por um longo período e o professor teve que ressignificar sua prática, afinal o ensinar estava limitado a uma ferramenta eletrônica. Frente a esses desafios, de uma hora para outra, o professor precisou se adequar a esse novo momento, configurando assim o professor como um profissional que em que são exigidas muitas responsabilidades, principalmente em relação ao acompanhamento das mudanças ocorridas mundo a fora, que reflete diretamente no seu trabalho.

O objeto central de estudo deste trabalho é a identidade profissional. Neste interim, utilizando de diferentes conceitos e olhares, Pimenta (2005, p. 18) afirma que a identidade “é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Levando em consideração a complexidade e subjetividade do referido objeto, utilizaremos também o conceito expresso por Nóvoa (2000, p. 16) que “a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Nos debruçaremos sobre o referido objeto para buscar responder as questões aqui apresentadas.

A partir dos pressupostos apresentados que contribuíram para a escolha da temática em questão, apresentamos então o problema que conduz esta pesquisa, sendo ele: *Como o professor bacharel constrói sua identidade profissional no exercício do magistério superior na Universidade Federal do Acre?* Uma pergunta gerativa de muitos questionamentos e desdobramentos, sendo delineados em questões-problema, conforme descritos a seguir:

- a) Qual a concepção do professor bacharel quanto as finalidades da docência universitária?
- b) Quais são as motivações, dificuldades e desafios vivenciados pelos professores bacharéis no exercício do magistério superior?
- c) De que modo os professores bacharéis se identificam profissionalmente?
- d) Quais referências, elementos, contextos e fatores contribuem para a construção e fortalecem a identidade profissional?

Com o objeto, o problema da pesquisa e as questões-problema já definidas, temos agora a apresentação do objetivo geral da pesquisa, que é *analisar os elementos que configuram a construção da identidade profissional do professor bacharel no exercício do magistério superior na Universidade Federal do Acre, Campus Rio Branco.*

Delineando e sintetizando os objetivos específicos desse trabalho, descrevo-os abaixo:

- a) Identificar qual a concepção do professor bacharel quanto as finalidades da docência universitária.
- b) Descrever quais são as motivações, dificuldades e desafios que os professores bacharéis vivenciam no exercício do magistério superior.
- c) Conhecer qual a visão do professor bacharel em relação a identificação profissional na perspectiva da profissionalização.
- d) Averiguar quais referências, elementos, contextos e fatores contribuem para a construção e o fortalecimento da identidade profissional do professor bacharel.

O desenvolvimento da pesquisa se deu em uma abordagem qualitativa, quanto aos objetivos exploratória-descritiva, quanto aos procedimentos, de campo, sendo escolhida para coleta dos dados a entrevista semiestruturada. Foram utilizadas questões fechadas (perfil pessoal, formativo e profissional) elaboradas na plataforma *Google Forms* com vias de se obter o perfil dos sujeitos, e 15 (quinze) questões abertas para a entrevista realizada na plataforma *Google Meet*, que a partir das respostas, buscaremos responder aos questionamentos apresentados.

A pesquisa tem como *lócus* de investigação a Universidade Federal do Acre (UFAC), campus sede, localizada na cidade de Rio Branco, Acre. A UFAC é uma instituição de ensino superior pública vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e mantida pela Fundação Universidade Federal do Acre (FUFAC). A Instituição tem origem com a criação da Faculdade de Direito, em 25 de março de 1964, por meio do Decreto Estadual nº 187 e em seguida, da Faculdade de Ciências Econômicas.

Para localização dos sujeitos e definição da amostragem de um universo total de 812 docentes (efetivos e temporários) que a UFAC possui (dados referentes a novembro de 2021 coletados junto à pró-reitora de Gestão de Pessoas), adotou-se critérios de exclusão. Foram entrevistados um total de 07 professores bacharéis que atuam em diferentes cursos de graduação e pós-graduação. Os entrevistados atuam prioritariamente nos cursos de sistemas de informação, engenharia florestal, ciências biológicas, enfermagem e jornalismo, ao todo, realizamos o convite via e-mail para um total de 23 professores.

Os critérios previamente estabelecidos para participação dos participantes da pesquisa foram: ser professor de magistério superior em regime efetivo; ser vinculado a um dos centros/unidades acadêmicas: Centro de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicada (CCJSA); Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH); Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET); Centro de Ciências Biológicas e da Natureza (CCBN) e Centro de Ciências da Saúde e do Desporto (CCSD), sendo convidados para a pesquisa um quantitativo de 10% de docentes por centro. Em alguns casos, existem cursos de licenciatura vinculados aos centros acima descritos, sendo desconsiderado devido a prioridade ser apenas bacharelado. A escolha dos centros se deu pelo fato de haver uma grande concentração de cursos bacharelado.

O método de análise dos dados obtidos nesta pesquisa trata-se da análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (2011, p. 37) “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.” A autora destaca não se tratar apenas de um mero instrumento, mas de um mundo de possibilidades, sendo único, porém aberto a muitas formas de aplicação, dependendo do campo. A escolha do procedimento se faz pelo objeto de estudo ser a identidade, algo complexo, particular e subjetivo de cada ser humano.

Utilizando as categorias temáticas que serão abordadas neste trabalho, sendo elas docência universitária, profissão docente e identidade profissional, realizamos a construção desta pesquisa com base na literatura existente. A fundamentação teórica para embasamento das temáticas identidade profissional e profissão docente estão expressas nas produções de Pimenta (2005); Nóvoa (1999); Dubar (2015); Imbernon (2009); Dávila (2013). As discussões sobre docência universitária possuem aporte teórico embasado em Anastasiou (2015); Almeida (2012); Cunha (2008); Dávila (2013); Masetto (1998); Zabalza (2004); Pimenta e Anastasiou (2014); Soares e Cunha (2010), Veiga (2012), entre outros.

Quanto a estrutura da dissertação, está dividida por seções, tratando das temáticas docência, profissão e identidade e subseções que aprofundam as discussões, fundamentadas pelo aporte teórico levantado previamente.

A primeira seção, denominada INTRODUÇÃO, apresenta a justificativa e os vínculos iniciais com temática, sendo elencados os elementos motivadores para construção da pesquisa. No *lugar de fala*, os aspectos pessoais, formativos e profissionais que se entrecruzam com as questões aqui apresentadas vão sendo desdobrados. Ainda nesta seção, apresenta-se a relevância, o problema de pesquisa, as questões norteadoras, objetivo geral e específicos, metodologia escolhida e o referencial teórico que fundamenta o estudo.

A seção II intitulada A FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA: COMO SE FORMAM E COMO ATUAM OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS” tem por objetivo, apresentar um quadro teórico relativo à formação dos professores universitários e como estes atuam. Os desdobramentos desta seção apresentam ainda as finalidades da docência enquanto atividade formal e profissional do professor; uma breve apresentação do ensino superior, da universidade e sua função social e educativa na modernidade; em seguida, os caminhos de formação para a docência, destacando os *lôcus* de formação dos professores universitários bem como o trabalho docente na universidade, abordando quais as principais atribuições e atividades profissionais que o professor desenvolve no ensino superior. Nesta seção, apresenta-se ainda algumas políticas de formação continuada de professores universitários, localizadas em algumas universidades federais brasileiras, inclusive na UFAC.

A seção III, tem como título a “PROFISSÃO PROFESSOR: DESENVOLVIMENTO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL”, apresenta um quadro teórico conceitual relativo à profissão docente, enfatizando o contexto e as circunstâncias em que se emerge a profissionalização do professor universitário, o ciclo de vida profissional dos professores, os saberes inerentes aos ofício do professor, a identidade e seus elementos que o configuram, bem como a socialização profissional.

A seção IV, intitulada “PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS” descreve a metodologia escolhida para o desenvolvimento do estudo. Os desdobramentos nesta seção apresentam uma breve revisão de literatura; aspectos introdutórios da abordagem qualitativa; o contexto em que se desenvolve a pesquisa: o objeto, os sujeitos, o *lôcus*, instrumentos de coleta e análise dos dados;

Na última seção, com título “A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS PROFESSORES BACHÁREIS: O QUE REVELAM OS DADOS OBTIDOS”, são apresentados os resultados obtidos como, perfil pessoal, formativo e profissional dos participantes da pesquisa, as categorias temáticas utilizadas para análise dos dados bem como as conclusões que podemos ter a partir do que os dados nos revelam.

Ampliar a fronteira do conhecimento sobre a temática da construção identitária do professor bacharel apresenta ao pesquisador um enorme desafio: adentrar em um espaço ainda não tão explorado nos arredores do campo escolhido, a Universidade Federal do Acre. Contudo, cria possibilidade de expansão da temática através de estudos posteriores em nosso programa ou até mesmos em outros ligados a formação de professores, ao ensino, ao trabalho docente, bem como a educação no geral e sua abrangência. Desta forma, com um olhar reflexivo, percebo a contribuição para minha prática profissional, a relevância acadêmica e a relevância social que pesquisar esta temática possui.

A socialização vivenciada com os pares, sendo eles colegas de turma, professores do programa, a interlocução com os sujeitos durante a entrevista, fazem parte da experiência enriquecedora da pesquisa, que vai além de uma mera descrição, pois amplia nosso horizonte de compreensão, a fronteira do conhecimento e contribui significativamente em nosso processo formativo, sendo incorporada à nossa identidade enquanto sujeitos sociais historicamente situados.

Desta forma, no decorrer do trabalho, apresento a materialização de uma indagação que surgiu anos atrás e que para se chegar nesse momento, muitos foram os percalços, desafios e dificuldades. Porém, uma caminhada rica de conhecimento, reflexão e um olhar diferenciado para a profissão e o trabalho docente.

2 A FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA: COMO SE FORMAM E COMO ATUAM OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

*A educação é um processo de humanização.
(PIMENTA E ANASTASIOU, 2014, p. 97)*

Esta seção tem por objetivo apresentar questões teórica-conceituais a respeito da formação do professor universitário, das finalidades da docência e do ensino superior no contexto brasileiro. Com o passar dos anos, foram atribuídas aos professores atividades que vão além da docência, ou seja, além do ensino, os professores universitários desenvolvem pesquisa, extensão, gestão, entre outras. Um fato importante que reflete na necessidade de debates e discussões acerca da docência e suas múltiplas dimensões e sentidos é o fato de ser exercida por profissionais formados nas diversas áreas de conhecimento.

Sendo chamada de docência universitária, pedagogia universitária ou docência no ensino superior, este campo de estudo da educação pode ser entendido e compreendido a partir de diversos olhares e dimensões. De modo geral, nos referimos a docência como sendo a atividade formal e profissional do professor nos espaços institucionais, concretizando prioritariamente nas atividades de ensino, principalmente no desenvolvimento da aula e nas relações estabelecidas com os alunos. A referida temática tem se apresentado muito fortemente nas pesquisas e interlocuções no seio acadêmico, tendo em vista a sua pertinência, afinal, é o trabalho principal dos professores. Para este trabalho, apresentaremos a formação do professor universitário no contexto da docência exercida por professores bacharéis, ou seja, o professor que não se formou em um curso de licenciatura.

O aporte teórico que fundamenta e embasa esta seção utiliza as produções que são referências para compreensão e entendimento da temática, sendo eles: Anastasiou (2015); Almeida (2012); Cunha (2008); Imbernon (2009); Pimenta e Anastasiou (2014); Masetto e Gaeta (2013) Soares e Cunha (2010); Masetto (1998), Zabalza (2004) entre outros.

A estrutura desta seção está dividida em subseções que apresentarão a temática com os seguintes elementos: as finalidades da docência, o trabalho formal e profissional do professor; caminhos de formação e atividades profissionais do professor universitário, ou seja, como se formam e como atuam; e por fim, um breve histórico do ensino superior e da universidade, apresentando sua função social e educativa na modernidade. Na última

subseção, apresenta-se ainda, algumas políticas de formação continuada voltadas para os professores universitários, adotadas pelas universidades federais brasileiras, inclusive na UFAC. É possível perceber que as instituições buscam superar as dificuldades do dia a dia dos professores, implementando políticas bem como ações direcionadas para sanar tais dificuldades.

Therrien (2019) nos convida a refletir sobre “o que somos, como trabalhamos e para que atuamos”. Essa reflexão emerge da complexidade das finalidades, especificidades dos desafios impostos no exercício da docência. A seguir, aprofundaremos as questões acima indicadas.

2.1 FINALIDADES DA DOCÊNCIA: O TRABALHO FORMAL E PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Historicamente, a docência é tão antiga quanto outras profissões popularmente reconhecidas, como o direito e a medicina. Durante muitos anos, foi apresentada como vocação, apostolado, sacerdócio. Orientados pelo pressuposto que a docência tem o ensino como principal obrigação dos professores, e que esta atividade se dá de forma intencional, Tardif e Lessard (2014, p. 150) afirmam que, “ensinar, é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos.” Desta forma, já se compreende à docência enquanto uma atividade que inexistente sem os alunos e que no contexto da aprendizagem, não se efetiva de maneira solitária. Então, é uma atividade realizada por pessoas para pessoas.

Etimologicamente, a palavra docência, do latim *docere*, significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, que nos dizeres de Veiga (2012, p.13) “é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas.” Soares e Cunha (2010, p. 23) corroboram com esse conceito e complementam que “assim, à docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral.”

A função docente convencional que tinha como pressuposto o domínio do conhecimento sobre determinada disciplina/conteúdo foi se tornando complexa e com o passar do tempo, foram sendo atribuídas ao professor novas condições de trabalho. Estamos diante de uma atividade profissional, especializada, complexa e que requer conhecimentos e saberes específicos para o exercício. Soares e Cunha (2010) apresentam uma limitação da atuação

docente o fato de se haver a crença predominante dos conhecimentos específicos e científicos, como se fossem suficientes e assegurassem a aprendizagem por parte dos alunos efetivamente.

Comenius em sua obra *Didática Magna*, afirma que “ensinar é a arte das artes, portanto tarefa árdua que requer o juízo atento não só de um homem, mas de muitos, porque ninguém pode ser tão atilado que não lhe escapem muitas coisas.” Tradicionalmente, ter conhecimento e transmitir aos alunos era o que consolidava a função docente, porém, novas condições profissionais dentro das instituições de ensino superior foram exigindo do professor novos saberes e uma ruptura das formas tradicionais do “ser professor”.

De acordo com Almeida (2012, p. 69) “à docência universitária caracteriza-se por ser um conjunto de ações que pressupõe elementos de várias naturezas, o que impõe aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para configurá-la com um campo complexo de ação.” Soares e Cunha (2010) destacam que a docência é uma atividade altamente complexa, que não restringe apenas a sala de aula, e que esta possui pouca visibilidade pois os critérios quantitativos de progressão na carreira são relacionados principalmente a atividades de pesquisa.

Outra característica da docência expressa por Veiga (2012) está relacionada com o rompimento de formas tradicionais de ensinar, estando ligada:

A inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática etc.; explora novas alternativas teórico metodológicas em busca de outras possibilidades de escolha; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; ganha significado quando é exercida com ética. (VEIGA, 2012, p. 14)

Almeida (2012) apresenta uma visão sobre o papel docente a partir de três dimensões que os caracterizam, sendo elas de natureza profissional, pessoal e organizacional. A primeira dimensão trata do contexto profissional, da formação e das exigências incumbidas aos professores no âmbito da profissão. A segunda trata da dimensão pessoal, que apresenta as relações de envolvimento com a docência bem como os compromissos com esta. Já a terceira dimensão é de natureza organizacional, que tratam das condições das atividades laborais dos professores, como plano de carreira, remuneração e valorização.

Ingressar no ensino superior como professor, no ponto de vista formativo e profissional, não é um processo simples. A complexidade da docência no ensino superior é justificada pelos diversos saberes que devem ser mobilizados pelo professor. Tradicionalmente, o domínio do conhecimento específico sobre determinada área era (ou

continua sendo) o principal requisito para escolha dos professores. Uma grande preocupação dessa predominância do conhecimento específico sobre o pedagógico se confirma, conforme aponta Pimenta e Anastasiou (2014, p.37) que nas instituições de ensino superior,

Embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina um despreparo científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Almeida (2012, p. 61) destaca “que a docência constitui uma obrigação de todos os professores que trabalham no ensino superior.” De fato, está nítido nos contratos de trabalho dos professores, se tratando das instituições privadas, estes exercerão atividades de ensino, e no contexto das instituições públicas, serão desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como gestão ou administração, comprovando assim que as atividades do professor nestas IES vão além do ministrar aulas (ALMEIDA, 2012).

Para o debate sobre a docência universitária, se faz necessário o entendimento sobre o funcionamento das atividades de ensino, fenômeno de natureza complexa e do ensinar enquanto prática social, prática essa definida como ações realizadas para o bom convívio em sociedade. Afinal, o professor universitário, principalmente aquele que advém de outras áreas de conhecimento, não possui uma formação voltada para as questões relacionadas ao processo de ensino aprendizagem (ALMEIDA, 2012).

Por mais que ao professor universitário seja incumbido de atividades que vão além do ensinar, destacaremos nesse primeiro momento o ensino, devido a sua complexidade no contexto da docência em espaços institucionalizados. Assim, Anastasiou (2015, p.18) apresenta que “a palavra ensinar, *do latim insignare*, significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento.” Desta forma, o ensinar, segundo a autora, possui duas dimensões: uma intencional e uma de resultado. A intencional corresponde a pretensão e o objetivo do professor de ensinar, a de resultado, se esse objetivo foi atingido. Ou seja, ao ensinar e o aluno não aprender, foram atingidos os objetivos do ensino? Anastasiou (2015) nos faz refletir sobre tais questões, que se ancoram no pressuposto que ensinar não se limita apenas no transmitir conhecimento.

Uma preocupação no tocante ao ensino, sendo a principal atividade desenvolvida no exercício da docência, diz respeito ao fato de os professores assumirem (ou não) o seu compromisso profissional de garantir a aprendizagem. De acordo com Zabalza (2004) “eles não desejam assumir essa responsabilidade, nem se sentem preparados para fazê-la [...]”, na

visão do autor, “assume-se que ser um bom professor é saber ensinar bem: dominar os conteúdos e saber explicá-los claramente. Se os alunos aprendem ou não, depende de muitas outras variáveis (motivação, capacidade, tempo dedicado ao estudo, estratégias de aprendizagem) que ficam fora do controle dos docentes (ZABALZA, 2004, p. 123).

Desta forma, Zabalza (2004) afirma que ensinar não se trata apenas de mostrar, explicar ou argumentar, “é administrar o processo completo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado, sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares.” (ZABALZA, 2004, p. 123).

De acordo com Almeida (2012, p. 67), em se tratando das especificidades do exercício da docência, “os elementos constitutivos de sua atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodologia e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor aluno, bem assim seus sentidos pedagógicos inerentes, são-lhes desconhecidos cientificamente.”

Além da questão formativa, o professor universitário ainda enfrenta um desafio no âmbito da sua carreira, tendo em vista a priorização de atividades de pesquisa como prestígio e critérios de progressão, que na concepção de Almeida (2012, p. 67) “esse professor enfrenta o desprestígio das ações relativas à docência por conta da prioridade dada as atividades de pesquisa, que passaram a constituir uma referência praticamente exclusiva de aferição da chamada produtividade pessoal e institucional [...]”.

Outra dificuldade, também enfrentada pelos professores, são os reflexos que as transformações que a sociedade do conhecimento, da tecnologia e da informação, passa. Esse movimento de mudança possui reflexos na sala de aula e diretamente no trabalho do docente, sendo incumbida a este, um necessário processo de constante atualização de suas práticas, porém, sem o devido suporte necessário, tendo em vista sua carga já exaustiva de trabalho.

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 203-204) apresentam o ensinar “enquanto atividade social, tem como compromisso assegurar que todos aprendam, à medida que a escolaridade contribui para a humanização e, portanto, para a redução das desigualdades sociais.” Tal atividade se ancora em princípios éticos, políticos e sociais, sendo realizada em um espaço institucional, as instituições de ensino. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014)

No tocante as finalidades da docência destacadas no subtítulo, não é irrelevante buscar apresentar de que modo os professores bacharéis percebem o seu próprio trabalho, afinal, em sua formação inicial no bacharelado, não houve contato com os dispositivos didático pedagógicos que versam sobre o trabalho de um professor, ainda mais quando que não existe curso específico para formá-lo. Masetto e Gaeta (2013) afirmam que mesmo tendo caminhado

muitos anos na universidade com alunos de graduação e pós graduação, retornar à sala de aula como professor é preciso reconhecer esse local como seu novo espaço de trabalho e transformação social que a universidade possibilita.

Comumente, utiliza-se o termo docência para se referir ao trabalho dos professores, a afirmação não está errada, pois a principal atividade desenvolvida é o ensino. Para além do ensino, os professores possuem uma gama de atividades no âmbito da profissão. Zabalza (2004) afirma diversos fatores contribuíram para a ampliação dessas responsabilidades incumbidas aos professores, superando as funções formativas convencionais, sendo elas: diversificação dos conteúdos, massificação do ensino e advento das diversas camadas sociais, novas tecnologias, aluno trabalhador, etc.

Esse cenário de transformação que reflete diretamente no trabalho do professor, que deixa de ser transmissor de conhecimento e passar a ser facilitador da aprendizagem dos alunos através do ensino. Tem-se atenção um professor que exerce a docência se envolve em pesquisa, extensão e administração. Zabalza (2004) afirma que o acesso ao conhecimento se dá de diversas formas, porém a assimilação, decodificação, reflexão, necessita do professor no processo.

Portanto, à docência se dá de forma profissional e não amadora, nem tampouco improvisada. O professor precisa de um corpo de conhecimentos científicos e pedagógicos, formação continuada e atualização permanente, para possibilitar uma mediação pedagógica efetiva com os alunos, a qual é destinado o processo de ensino nas universidades.

Continuando o diálogo sobre as questões que envolvem à docência enquanto atividade formal e profissional do professor, adentra-se na próxima seção as questões relacionadas aos caminhos de formação do professor universitário, bem como as atividades que lhes são atribuídas no contexto da universidade.

2.2 CAMINHOS DE FORMAÇÃO E ATIVIDADES PROFISSIONAIS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Iniciaremos esta subseção com o seguinte questionamento: que caminhos de formação tem percorrido o professor universitário para assumir o magistério superior, e que atividades lhes são incumbidas no ingresso e permanência na profissão? De fato, à docência na universidade é uma atividade complexa e que pode ser analisada e compreendida sob diferentes perspectivas, uma delas é o olhar para a formação. Tentaremos tecer algumas considerações no tocante a perspectiva da formação necessária e ideal para que o professor

universitário e a universidade obtenham êxito na qualidade ofertada nos cursos de graduação aos alunos que chegam nesse espaço. Esse espaço educativo, de acordo com Almeida e Pimenta (2014) é responsável pelo exercício da crítica, de produção e problematização dos conhecimentos.

Tradicionalmente, a condição para assumir a sala de aula universitária tinha caráter vocacional. Neste contexto, Gauthier (2006) afirma que comumente, o ofício do professor segue o pressuposto de “basta ter talento.” Ocorre que, com o passar do tempo, a atividade docente deixa de ser algo vocacional, espontâneo e vocacional, sendo necessária uma formação sólida que leva em consideração diversos conhecimentos, saberes e práticas. Não existe uma tradição estabelecida de formação específica do professor universitário, mas, a partir da década de 1980, a exigência do título de doutor é um dos critérios para o exercício da docência no ensino superior. (SOARES e CUNHA, 2010)

De acordo com Tanuri (2002), as primeiras iniciativas relativas à formação de professores se dão com:

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população (TANURI, 2000, p.62)

Os requisitos formativos para o desenvolvimento das atividades de ensino, segundo Almeida (2012), devem caminhar segundo alguns pressupostos:

Concepções a respeito de si e do próprio papel social que dão sustentação à identidade profissional; componentes que integram os processos formativos, como teorias e práticas, conteúdos da área específica de atuação, conhecimento didático pedagógicos; contextos de formação e de trabalho; processos de construção do conhecimento e do desenvolvimento profissional. (ALMEIDA, 2012, p. 73)

Nesse sentido, Veiga (2012, p. 14) afirma que “formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que complica as ideias de formação, reflexão e crítica.” Desta forma, deve-se haver a superação da tradição de professor como centro do processo de aprendizagem, detentor da verdade e que não possibilita aos alunos o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem. Chamando de lacuna tradicional, Zabalza (2004, p.114) apresenta que “muitas vezes, sua identidade é moldada, e os professores veem a si mesmo como pesquisadores (no

campo científico) ou como profissionais (no campo aplicado: médico, advogado, economista, etc.) do que como professor de fato e, menos ainda, do que como formador.

Cunha (2010), se apoiando em Marcelo Garcia (1999), apresenta que o conceito de formação “inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta, frente a outras concepções eminentemente técnicas.” Para maior compreensão, complementa que “tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação.” Ou seja, “é o indivíduo, a pessoa, que é responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos, não significando, com isso, que a formação seja necessariamente autônoma.” (CUNHA, apud GARCIA, 2010, p. 133).

Cunha (2010) apresenta que a formação é compreendida como um elemento configurador do desenvolvimento profissional dos professores. Esse processo se configura e se desenvolve englobando “elementos pessoais, profissionais e sociais na sua constituição como profissional autônomo, reflexivo, crítico e colaborador.” Ou seja, a formação não se dá em ordem meramente conteudista, mas amplia o horizonte de compreensão de professor frente as dificuldades vivenciadas em sala (CUNHA, 2010, p. 134).

Cunha (2010) afirma que sendo a formação algo muito particular que pertence a cada sujeito, leva em consideração alguns fatores: a própria vida dos professores, suas experiências, seu passado e seus anseios pro futuro, sendo um processo que conta com o auxílio dos professores que tiveram ao longo da trajetória, dos livros, das aulas, etc, isto é, depende muito mais de uma perspectiva e interesse pessoal. Afirma ainda que,

Torna-se fundamental, em diferentes situações formativas, incluir distintos movimentos envolvendo conhecimentos básicos para o processo de aprendizagem da profissão. Da mesma forma, é necessário considerar que o processo de formação de professores é resultado do compromisso de cada professore com o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. São eles que atribuem ou não sentido ao que fazem e ao que extremamente recebem. (CUNHA, 2010, p. 137)

Na França, existem instituições definidas como CIES – Centres d’initiation à l’Enseignement Superiur, que se incubem de formar os futuros professores universitários. Soares e Cunha (2010) explicam que nesta formação, os futuros professores, sob supervisão de um tutor, executam diversas tarefas e participam de atividades que abordam diversas questões relacionadas a profissão docente e a universidade.

Soares e Cunha (2010) denominam como “vazio” da formação inicial do futuro professor universitário, tendo em vista a ausência de formação específica para a docência universitária, mas que o interesse pela temática tem crescido pois contribui para o

desenvolvimento profissional e ascensão a carreira. Os professores iniciantes, que segundo Soares e Cunha (2010) varia de 03 a 07 anos de carreira, apresentam uma explicação para atitudes destes, no início da carreira:

Eles construíram uma representação acerca da docência durante os anos em que foram estudantes universitários, com base na observação sobre a forma de seus professores ensinarem e envolverem ou não os estudantes no processo de aprendizagem, na participação em projetos de pesquisa, na experiência como representante estudantil, nas atividades do departamento etc. Essas e outras vivências possibilitaram ao futuro professor universitário reproduzir estilos de ser professor, mas podem ter contribuído, também, graças ao processo de reflexão, para aprender o que não deve fazer como professor em razão dos efeitos negativos da sua experiência acadêmica. (SOARES e CUNHA, 2010, p. 34)

Soares e Cunha (2010, p. 30) afirmam que “a formação não deve ser confundida com outros conceitos, como educação, ensino, treino etc. pois envolve, necessariamente, uma dimensão pessoal de desenvolvimento humana global.” Isso nos remete ao fato de que quando estamos no processo de formação, não estamos apenas aprendendo o saber técnico, estamos também desenvolvendo outras competências, habilidades, atitudes, pontos de vista, comportamentos etc. Por isso, nesse processo de formação, contínuo, vale destacar que nunca estamos formados, como algo acabado e pronto, mas sim formandos, pois estamos em constante mutação.

No tocante a amplitude e contribuição da formação continuada no desenvolvimento dos professores, Almeida (2012, p. 75) afirma que:

Quando a formação continuada se desenvolve como parte do desenvolvimento profissional dos professores, contribui não só para a contribuição dos saberes que lhes permitem qualificar as suas maneiras de ensinar, mas também para a configuração da própria profissão docente. Constitui uma maneira de democratizar o acesso aos avanços ocorridos nos campos de atuação dos professores e fortalece-os como sujeitos capazes de discutir, analisar e reconfigurar a própria prática. Também propicia e amplia a compreensão das mudanças que os atingem e qualifica-os para responderem ao compromisso social de uma universidade que busque a excelência acadêmica no ensino, pesquisa e extensão.

Ainda no tocante a importância da formação, Almeida (2012, p. 75) explica que:

O processo permanente de formação docente requer a mobilização das compreensões e dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que os professores compreendam e investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, num processo contínuo.

Tempos atrás, os professores universitários eram formados nas universidades da Europa, sendo profissionais renomados, bem-sucedidos em suas atividades, com a prerrogativa de que quem sabe, automaticamente consegue ensinar. Com o passar do tempo, estes começaram a tomar consciência que o exercício do magistério, como em qualquer profissão, exige formação específica e que não se restringe ao diploma de graduação, de mestrado ou de doutorado (MASETTO, 1998).

Muitas são as atividades que o professor universitário exerce no ensino superior. Conforme já mencionado, o tripé que sustenta a universidade gira em todos de atividades voltadas para o ensino, a pesquisa e a extensão. Soares e Cunha (2010) destacam que as atividades do professor universitário na contemporaneidade giram em torno, principalmente e prioritariamente, do ensino e da pesquisa, e em relação a atratividade, a pesquisa é mais prestigiada.

No Brasil, a formação do professor que atuará no nível superior não acontece em um curso específico, pois esta não está regulamentada pela lei como nos outros níveis de ensino. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 23) afirmam que o que é estabelecido na LDB é que o professor universitário “seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *stricto* como *lato sensu*, não se configurando estes como obrigatórios.” As exigências estabelecidas pela lei para que as instituições de ensino superior tenham pelo menos 30% do seu corpo docente titulado nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, apontam veemente como este sendo o local onde se forma o docente que atua nesse nível de ensino.

Esse processo de “preparação” do professor para atuar no ensino superior realizado nos programas de pós-graduação *stricto sensu* possuem eixo central a pesquisa e a produção de conhecimento, e em relação ao preparo pedagógico com questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem ainda são incipientes e insuficientes (ALMEIDA, 2012).

Pode se considerar alguns avanços nas últimas décadas em relação a preparação pedagógica nos programas de pós-graduação, onde alguns destes incluíram em seus currículos a disciplina de metodologia do ensino superior como também do estágio docência, que teve seu berço a Universidade de São Paulo (USP) no ano de 1992, se tornando obrigatório em 1999 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aos alunos bolsistas dos programas (ALMEIDA, 2012).

Na atividade docente, em especial o ensino, requer o domínio de conhecimentos específicos, que se consolidam através de práticas pedagógicas, como também de uma busca formativa constante de novos métodos para ensinar esses conhecimentos. Se fundamenta na teoria e na reflexão, atribuindo sentido na prática (ALMEIDA, 2012).

Almeida (2012) destaca que as preocupações com a formação pedagógica necessária para a atividade docente, advém das transformações que a sociedade tem sofrido ao longo dos anos. Uma delas diz respeito as transformações sociais advindas da globalização e outra da transformação da própria universidade, que a cada dia que passa se torna mais complexa a sua função formativa.

O modelo de professor universitário detentor de um saber específico que é transferido não consegue mais atender as mudanças que vem ocorrendo no mundo contemporâneo. Para a formação do aluno, deve-se levar em consideração também os aspectos culturais e sociais que os rodeiam, afinal apresentar apenas conteúdos curriculares de cunho específico não os faz enfrentar de forma crítica e reflexiva os problemas existentes em sociedade. Ao tratarmos o professor detentor de um conhecimento, sem conduzir ao aluno reflexão, assimilação, e assim a passividade e memorização, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 204) afirmam que

Muitos processos de ensino em curso na universidade não passam de meras reproduções de mini palestras ou reunião de um número determinado de pessoas ouvindo uma delas expor determinado assunto. Muitas críticas já se encontram registradas sobre esse aspecto, chegando a nomear aula magistral “local onde todos dormem e uma pessoa fala”. Aí de fato, o termo ensinar está sendo utilizado com a desconsideração de seus elementos essenciais. Nesse contexto, o ato de ensinar resume-se ao momento da aula expositiva, encerrando-se nele e desconsiderando que da ação de ensinar, se conduzida de acordo com os fins educacionais, decorreria a ação de aprender.

Desta forma, o grande desafio está na superação de um modelo universitário que nas suas raízes coloca o professor como o centro do processo. Essa superação ocasionaria para a construção de uma sala de aula mais participativa e colaborativa, onde juntos, na tríade professor-aluno-conhecimento, se desenvolveriam habilidades de fazer uma leitura da sociedade e os problemas que, principalmente os alunos, irão encontrar depois de formados e atuando no mercado de trabalho.

As atribuições do professor frente ao mundo que se transforma constantemente vão se reconfigurando. Não sendo mais caracterizada por apenas transmitir um conhecimento específico, é apresentada a profissão docente a função de “motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente” (IMBERNON, 2009, p. 14).

Com a massificação e a diversidade da classe estudantil que está chegando na universidade, bem como outros fatores, atribuem aos professores que nela atua muitas responsabilidades e desafios. O perfil do estudante que chega as instituições de ensino superior

possui diferentes nascedouros, afinal, esta já não recebe apenas a classe da elite. Chegam alunos trabalhadores que não se dedicam integralmente aos estudos; alunos com diferentes idades; adultos que já são chefes de família, pais e mães; o próprio processo de desenvolvimento de novas tecnologias, a oferta de cursos noturnos e a facilidade de acesso ao conhecimento, são fatores que interferem diretamente no trabalho do professor (ALMEIDA, 2012).

A responsabilidade formativa dos professores possui relação direta a quem se destina o processo de ensino nas universidades, que são os alunos. Por isso a afirmação que a formação não se dá de ordem meramente técnica, pois a partir do momento que estamos em processo de formação, ou seja, estamos no movimento de *formandos*, estamos nos reconstruindo, renovando e ressignificando nossas visões e práticas, e isso interfere diretamente nos alunos, como afirma Zabalza (2004),

A ação direta sobre a formação contém elementos vinculados à relação interpessoal que nós, professores, matemos com os alunos e ao tipo de informação que trocamos. Estes são os processos de influência que exercemos sobre atitudes, valores, visão do mundo, e de profissão dos nossos alunos. (ZABALZA, 2004, p. 115)

A partir disso, esgota-se a função do professor transmissor de conhecimentos, de professor detentor da verdade e centro do processo de ensino aprendizagem. A função educativa e formativa além da teoria e da fórmula, de acordo com Zabalza (2004) o professor universitário não se limita a um detentor de *know-how* científico, ou seja, um corpo de conhecimentos adquiridos e transmitidos, o trabalho docente deixa de ser algo meramente técnico e possui a responsabilidade de proporcionar uma formação além, sendo necessário,

Não apenas que sejam bons cientistas ou bons administradores, mas também bons formadores. Além de seus conhecimentos, devem ter condições de estimular o desenvolvimento e a maturidade de seus estudantes, de fazê-los pessoas mais cultas, e por sua vez mais completas, do ponto de vista pessoal e social. (ZABALZA, 2004, p. 115)

No contexto brasileiro, a formação do professorado se consolida nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Não sendo configurado como obrigatórios, pois não existe formação específica para a docência no ensino superior, os professores universitários são preparados nestes programas, ao qual denominam-se mestrados e doutorados. Diferentemente da educação básica - onde seus professores são formados nos cursos de graduação denominados licenciaturas-, no ensino superior, os professores advêm de diversas áreas de conhecimento.

Soares e Cunha (2010) apresentam que os cursos de pós-graduação, sistematizados para atender quantitativamente os a qualidade dos cursos de graduação nas universidades, estão estabelecidos no Parecer 977/65¹, da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação, que é assumida como “[...] cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades de treinamento avançado [...]” (BRASIL, 1965). As autoras destacam ainda que “visa desenvolver e aprofundar, pela via da pesquisa, a formação adquirida na graduação e culmina com a obtenção de um diploma desse grau acadêmico.” (SOARES e CUNHA, 2010, p.41).

Desta forma, é perceptível que o local de formação dos professores universitários seja a pós-graduação *stricto sensu*, em seus programas de mestrado e doutorado, porém, a estrutura estabelecida no parecer do CFE acima descrito, revela enfaticamente na pesquisa. Conforme mencionado acima, no tocante as questões pedagógicas não priorizadas nessa estrutura, a USP é um exemplo prático com o estágio docência, que possibilita ao futuro professor, uma experiência, mesmo que por um curto período, contato com os dispositivos curriculares didáticos-pedagógicos.

Lima (2012) nos faz refletir sobre a formação meramente técnica do professor, sem a preocupação com a reflexão sobre seu próprio trabalho. Para a autora, “o professor que antes não sentia necessidade de refletir sobre si mesmo – sobre seu saber, seu fazer e seu saber – fazer – agora precisa não só dessa reflexão, mas dessa reflexão no espaço coletivo. (LIMA, 2012, p. 137)

Desta forma, a formação “acabada” e pronta, já não consegue atender as funções sociais da escola e da universidade, exigindo do professor um processo contínuo e sistemático de reflexão de suas práticas, necessitando de cada vez mais conhecimentos. Então, substituir o termo formado para formando, teria mais sentido, afinal, a formação deve ser constante.

Anteriormente, foi apresentando as finalidades da docência e as questões que permeiam essa atividade formal profissional do professor, que não se restringem a transmissão de conhecimento, como também foi apresentado as questões relacionadas a formação do professor universitário, que diferentes dos demais níveis do ensino, não está regulamento em curso obrigatório. A docência, constitui-se a obrigação de todos os professores, sendo lhes atribuídas também outras atividades que não se restringem apenas ao ensino.

No tocante a formação necessária, a partir da literatura, é possível perceber que ocorre nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, tendo em vista que legalmente, a lei informa que o

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>

professor deve ser preparado nesses cursos, isentando o professor da formação pedagógica, também necessária. A partir disso, apresenta-se a seguir questões teórico conceituais no diz respeito ao ensino superior e a universidade, sendo este o *locus* de formação e de atuação do professor universitário.

2.3 ENSINO SUPERIOR E A UNIVERSIDADE NA MODERNIDADE: O LÓCUS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Universidade é uma instituição milenar. Entendendo-a como uma instituição educativa, tendo por finalidade o pleno e permanente exercício da crítica, esta possui sua sustentação em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Através da problematização, reflexão e crítica, a universidade produz novos conhecimentos como também busca resolver as demandas desafiadoras de saberes já construídos historicamente (ALMEIDA, 2012).

Masetto (1998) afirma que as universidades são locais em que professores e alunos se encontram para que juntos, desenvolvam a construção do conhecimento específico, o diálogo, a reflexão, os aspectos afetivos e emocionais, habilidades, atitudes e valores para convívio em sociedade. O autor afirma ainda que é um local marcado pela prática pedagógica intencional, de se produzir ciência, mas de construção de valores éticos, de trabalho em equipe, de cooperação, criticidade e criatividade. Essa é a universidade na contemporaneidade, que não se limita a transmissão de conteúdos prontos e acabados e os alunos apenas como meros receptores e reprodutores de teorias e fórmulas.

Na visão de Nogueira (2004, p. 1) sobre a universidade “que esta existe para produzir conhecimento, gerar pensamento crítico, organizar e articular os saberes, formar cidadãos, profissionais e lideranças intelectuais.” Desde o seu surgimento, o ensino superior passou por diversos acontecimentos que atravessaram a sua história até a sua constituição enquanto sistema de ensino regulado, avaliado, supervisionado e regulamentado. Nos dizeres de Bortolanza (2017, p. 6) “o ensino superior brasileiro foi precedido por escolas para formação profissional, algumas bastante vetustas, além de academias militares e outras escolas com formação variada”.

Conforme mencionado no título desta subseção, a universidade e seus nove séculos de existência, possui uma função social e educativa desde a sua criação. Mesmo com a diversidade existente dos perfis de instituições de ensino superior, Almeida (2012) destaca a necessidade de debate dos dilemas e impasses deste espaço de formação e de desenvolvimento humano.

Quanto a gestão acadêmica, as universidades possuem maior autonomia administrativa dentre os outros tipos de instituições superiores. Mesmo havendo outras categorias administrativas, nos limitaremos a apresentar algumas questões teórico conceituais sobre como a universidade se efetiva nas suas finalidades e a importância que há quem nela atua e passa por ela.

A criação da universidade traz, já nas primeiras décadas do século XX, o questionamento em torno da pesquisa, tendo em vista que a formação existente era de cunho profissional, ou seja, não possuía relação com a pesquisa e conseqüentemente formar um pesquisador, e sim os profissionais liberais (SAMPAIO, 1991).

No tocante ao ensino superior e a universidade, Pimenta e Anastasiou (2014, p.161) afirmam que estes,

insere-se no contexto social global que determina e é determinado também pela ação dos sujeitos que aí atuam. Em se tratando da discussão das finalidades da universidade, é preciso situá-la, analisá-la e criticá-la como instituição social que tem compromissos historicamente definidos. As alterações que a instituição universitária vem experimentando no decorrer das últimas décadas põem em discussão esses compromissos e a sua relação com a sociedade em que está inserida.

Os primeiros ensaios do ensino superior no Brasil se deram no século XVII, com os jesuítas, que ministravam os cursos de Filosofia e Teologia, que eram destinados à metrópole. Após isso, com a transferência do império português para o Brasil, em 1808, inicia-se o ensino superior não religioso, com a criação dos cursos que tinham como objetivo formar os burocratas para atuarem no Estado, e o processo de formação dos profissionais liberais (BARREYROS, 2008).

Historicamente, o ensino superior no Brasil foi caracterizado por um ensino elitista, destinado as classes importantes da época, com objetivos de profissionalização e tendo como prioridade o ensino, e não a pesquisa. Durham (2003) afirma que o percurso do ensino superior brasileiro possui duas características no seu percurso: a criação das universidades brasileiras foi tardia, pois somente em 1808 foram criadas as primeiras instituições com a vinda do império português, e a segunda característica é o desenvolvimento de um sistema de ensino privado, paralelo ao público.

O Regime Universitário foi instituído através do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, denominado Estatuto das Universidades Brasileiras, diz em seu art. 1º diz que:

O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos;

habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (BRASIL, 1931).

Nogueira (2004) expõe que a universidade deve ser:

Sustentada pelos princípios da autonomia do saber, da liberdade de expressão e da reflexão desinteressada, que só obedece a si própria, a universidade é uma instituição que se põe, diante do mundo, como sujeito simultaneamente ativo e reativo. Absorve demandas e expectativas sociais variadas, às quais precisa responder, mas ao mesmo tempo age para propor pautas e agendas, contribuir para a construção da autoconsciência social, alargar fronteiras culturais e submeter à crítica a realidade, as estruturas sociais e as relações de dominação. Exatamente por isto, funciona tanto melhor quanto mais republicana (pública e laica) e democrática for, e quanto mais republicano e democrático for o Estado com o qual se relaciona.

Basicamente, de acordo com a LDB 9.394/1996 existem vários tipos de instituições de ensino superior, havendo os centros universitários, faculdades integradas, institutos ou escolas superiores. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 141) apresentam a universidade, onde esta caracteriza-se por uma autonomia didática, administrativa e financeira, por desenvolver ensino, extensão e pesquisa e, portanto, contar com um número expressivo de mestres e doutores.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB destaca dos artigos 43 ao 57 para tratarem do ensino superior. Em seu art. 43 a educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois

níveis escolares. (BRASIL, 1996). Suscintamente, o art. 45 da LDB dispõe que o ensino poderá ser ministrado por instituições de ensino públicas ou privadas, desde que, de acordo com o art. 46, estejam credenciados, autorizados e com cursos reconhecidos. As instituições de ensino poderão ofertar cursos de graduação, pós graduação e extensão, conforme exposto no art. 44. No art. 46 da referida lei, destaca que os cursos passaram avaliação regular.

Morin (2000, p. 9-10) afirma que “a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores, que acaba por ter um efeito regenerador, porque a universidade se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la”. Complementa ainda que esta “gera saberes, ideias e valores que, posteriormente, farão parte dessa mesma herança”. O autor conclui afirmando que, por isso, “a universidade é conservadora, regeneradora e geradora. Uma função que vai do passado ao futuro por intermédio do presente.” (MORIN, 2000, p. 9-10).

O ensino superior, desde sua criação, atravessou diversos acontecimentos históricos, sociais, políticos e econômicos que contribuíram, direta ou indiretamente na sua constituição enquanto sistema de ensino atualmente. Inicialmente, os primeiros ensaios do ensino superior se deram sob a lógica de um ensino voltado para formação de profissionais liberais, burocratas que atuariam no Estado, e de caráter elitista, sem perspectivas de atender as classes populares como também de oferecer pesquisa e extensão. Somente nos anos 30 que o ensino superior ganha status universitário, após movimentos sociais na época, que trouxeram grandes mudanças no cenário educacional.

A característica inicial e predominante do ensino superior é o fato de este ser classificado como público ou privado, e no caso da universidade, possuir o tripé que se sustenta em atividades de ensino, pesquisa e extensão. A sua organização acadêmica classifica as instituições de ensino superior como universitários e não universitárias, sendo universitárias: universidades, faculdades e centros universitários, e não universitárias: centro federais de educação tecnológica (CEFETs), centro de educação tecnológica – CETs, faculdades integradas, faculdades isoladas, e institutos superiores de educação.

2.4 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

A docência universitária é uma atividade complexa, isso quer dizer que, mesmo com anos de exercício, é apresentado ao professor universitário uma gama de desafios e dificuldades. Com vias de amenizá-las, as políticas educacionais de formação continuada são

uma alternativa para possibilitar a estes professores, o exercício do magistério com mais efetividade, alcançando os objetivos institucionais formativos. Esta subseção do estudo tem por objetivo descrever, algumas políticas de formação continuada para professores universitários no exercício do magistério, que servem de exemplo e que se apresentam como alternativa para o desenvolvimento profissional docente, desenvolvidas no âmbito de duas universidades federais brasileiras. Dentre estas, apresenta-se a Escola de Formação à Docência do Ensino Superior (ESFOR), oferecida no âmbito da Universidade Federal do Acre (UFAC).

A Escola de Formação à Docência no Ensino Superior - ESFOR, da UFAC, surgiu por indicação daqueles que participaram do Planejamento Estratégico e se configura como um Projeto Estratégico que objetiva promover ações de formação continuada voltadas ao desenvolvimento profissional dos docentes de nossa IFES. De acordo com informações obtidas no site da UFAC². A ESFOR, criada em 2015, é uma política institucional que busca possibilitar aos docentes das diversas áreas de conhecimento, discussões e reflexões, articulação entre a formação inicial e a formação continuada, da interdisciplinaridade, entendimento sobre a gestão democrática, da formação cultural e da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

Seu objetivo é “promover a formação continuada com vistas ao desenvolvimento profissional dos docentes da Universidade Federal do Acre, com centralidade na docência.” Cabral (2019, p. 78) apresenta que

A ESFOR foi criada com a finalidade de potencializar as competências docentes, objetivando minimizar os fatores pedagógicos que ocasionam evasão e retenção na UFAC, e conseqüentemente, uma taxa de sucesso muito baixa. Com tal ação se almejava, também, a consolidação da identidade profissional dos docentes, por meio de reflexões sobre temáticas educacionais com vistas a serem (re) significadas e presentes no cotidiano das salas de aula.

No ano de 2019, a ESFOR foi objeto de estudo no estágio de pós-doutoramento da atual Diretora de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino (DIADEN), Profa. Dra. Grace Gotelip Cabral, realizado na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), sob supervisão da Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta. O estudo centrou-se na análise da ESFOR, no âmbito da pedagogia universitária, tendo como matriz as necessidades formativas dos professores em exercício na UFAC. Cabral (2019, p. 15), justifica o referido estudo,

² Disponível em: <http://www2.ufac.br/esfor>

Pela necessidade de aprofundar reflexões acerca da temática, propor alternativas formativas para a docência universitária em contextos regional e local, complexos e ímpares, tendo em vista os elevados índices de insucesso nos cursos de graduação na UFAC e as características desta: uma instituição cinquentenária, amazônica, periférica, que abriga em seus quadros, majoritariamente, professores vindos de diferentes estados e que ainda encontra dificuldades em promover a fixação de doutores na região. (CABRAL, 2019, p. 15)

Dentre as ações desenvolvidas na referida política no âmbito da UFAC, estão: I) Ambientação Acadêmica; II) Formação Continuada; III) Intercâmbio Docente; IV) Especialização em Docência na Educação Superior; V) MBA em Gestão Acadêmica Empreendedora; VI) Mostra de Práticas Pedagógicas Inovadoras.

Desde 2018, a ESFOR está sob direção da Profa. Dra. Grace Gotelip, e de acordo com informações obtidas recentemente, informou-se que foi sugerido uma reformulação e que atualmente a ESFOR passou a ser chamada de “Escola de Formação da Docência Universitária”, sem abreviações.

Sinteticamente, a autora expressa os resultados do seu estudo sobre a referida política, criada em 2015 e objeto de pesquisa em 2019, nas seguintes considerações:

Os resultados atestam que, apesar do esforço virtuoso da UFAC nas duas últimas décadas em qualificar seus quadros, a ESFOR foi implementada tardiamente, especialmente se tivermos como referência a ampla expansão da oferta de cursos de graduação e, conseqüentemente, a contratação de docentes ocorrida na UFAC a partir do início da década dos anos 2000. Apesar dos ensaios para a implementação da formação em diferentes momentos, a política institucional de formação continuada da docência universitária na UFAC somente se efetivou a partir de meados de 2015. (CABRAL, 2019, p.132)

Cabral (2019, p. 132) conclui que “os resultados da pesquisa são reveladores das contradições e dos desafios a serem assumidos pela UFAC.” A afirmação expressa sobre as contradições e desafios que a instituição deve assumir, confirma o que foi dito em conversa recente com a autora, onde a mesma afirmou que a proposta foi reformulada e está em desenvolvimento.

Ainda, tratando de políticas institucionais de formação continuada de professores universitários, localizamos a obra intitulada "A Formação Docente para o Ensino Superior" organizado pela autora Irene Cristina de Mello e publicada pela editora EDUFMT no ano de 2016, que apresenta uma coletânea de experiências formativas ofertadas em diferentes universidades federais brasileiras. Como o cerne desta pesquisa não se concentra nas políticas nem em outras instituições, optou-se apenas por descrever as ações desenvolvidas em outras universidades e fazer um comparativo com o caso da UFAC, que podem subsidiar e ancorar novos estudos sobre a referida temática.

Dentre as experiências, destacam-se as seguintes, prosseguidas das instituições de oferta, conforme segue abaixo:

- O Programa de Atualização Pedagógica (PAP) da UFRN: caminhos e perspectivas para formação de educadores; (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)
- Workshop PBL: contribuição para formação dos docentes dos cursos de engenharia da UFRPE/UACSA, (Universidade Federal Rural de Pernambuco)
- Semana de Formação Docente Interdisciplinar: a experiência da UFRPE com os cursos de engenharia; (Universidade Federal Rural de Pernambuco)
- O espaço de desenvolvimento docente e a formação de professores ingressantes na UFSCAR; (Universidade Federal de São Carlos)
- Formação pedagógica e a docência no ensino superior: a experiência do “Programa Sala Aberta” da Universidade Federal de Ouro Preto;
- Curso de Docência no Ensino Superior: a experiência da UFMT na formação continuada de seus professores; (Universidade Federal de Mato Grosso)
- Fóruns das Licenciaturas e Bacharelados: Espaços de formação dos docentes da Universidade Federal de Mato Grosso;
- A experiência da UFU na formação e desenvolvimento profissional de professores universitários; (Universidade Federal de Uberlândia)
- Formação de professores para ensino superior: a experiência da Universidade Federal do Rio Grande;

Por fim, pode-se concluir a partir da descrição dos programas de formação continuada acima mencionados, que as instituições de alguma forma, se encontram preocupadas com a formação continuada de seus professores universitários, principalmente no tocante as questões de ordem pedagógica, tendo em vista as diversas áreas de conhecimento em que os professores universitários são formados. Conforme já sinalizado, muitas são as dificuldades e desafios que os professores vivenciam ao longo de suas trajetórias, e somente o diploma de graduação e pós graduação, não são suficientes para que consigam uma efetiva prática pedagógica para formar os profissionais que irão atuar nas diversas áreas de conhecimento da sociedade.

Diante disso, ações institucionalizadas como estas possibilitam aos professores reflexão sobre suas práticas, e pelo menos, deveriam ser constantes e efetivadas

periodicamente, afinal, uma das premissas básicas para ser professor, é acompanhar as mudanças que ocorrem dia pós dia.

3 PROFESSÃO PROFESSOR: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

É de fundamental importância evidenciar a profissão docente nos debates e discussões que giram em torno da temática, tendo em vista as múltiplas dimensões em que se emerge o trabalho de ensinar, trabalho esse com tantas especificidades, independentemente do nível de ensino em que este profissional atua. Nesta seção do estudo, trataremos de apresentar as questões relacionadas ao trabalho do professor enquanto atividade profissional, bem como os elementos que contribuem para a construção de sua identidade profissional no ensino superior.

São diversos os elementos configuradores que constituem uma identidade profissional, e para compreendermos tais elementos, apresentaremos alguns elementos teóricos conceituais bem como reflexões sobre a profissão docente, na perspectiva da profissionalização; dos saberes inerentes ao ofício do professor; e como a identidade é construída no contexto profissional. O aporte teórico está fundamentado em Dávila (2013); Dávila e Veiga (2012; 2013); Imbernón (2009); Nóvoa (1995; 1999); Oliveira (2010); Pimenta (2005), Tardif (2002; 2005), entre outros.

3.1 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: CONSTRUINDO A IDENTIDADE DOCENTE

Iniciaremos essa seção do estudo apresentando a seguinte questão gerativa de reflexão sobre a temática da profissionalização, apresentada por Pimenta e Anastasiou (2014, p. 35) sendo ela “de que modo os professores do ensino superior se identificam profissionalmente?” e a partir de Imbernon (2009), que indaga: quais competências são necessárias para que o professor assuma a profissionalização na sociedade e nas instituições de ensino?

A configuração do professorado enquanto profissionais é um percurso que segue enfrentando lutas e conflitos permeando sua trajetória. O contexto em que a educação está inserida possui alguns agentes que podem interferir direta ou indiretamente no trabalho docente, sendo eles as famílias, o Estado e a igreja.

O questionamento surge a partir do fato de que o movimento de renovação que a sociedade e as instituições educativas sofrem a todo instante, exige um profissional da educação diferente, tendo em vista a complexidade e diversificação do contexto em que o magistério está inserido. Atualmente, a profissão docente já não é apenas caracterizada como

transmissão de conhecimentos acabados e formalizados, de ordem tecnicista, mas como uma atividade que possibilita reflexão e emancipação (IMBERNON, 2009).

Davila e Sonnevile (2012, p. 26) apresentam a diferença entre os conceitos de profissão, profissionalidade e profissionalização. A profissão, do latim *professio*: declaração, profissão, exercício, emprego, “diz respeito a um grupo especializado, competente.” A profissionalidade faz referência as habilidades, atitudes, saberes e competências. Enquanto a profissionalização refere-se a desenvolvimento de capacidades específicas da profissão.

De acordo com Imbernon (2009, p. 25), “o profissionalismo da docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho.” Portanto, ser profissional, diz respeito ao domínio de uma série de capacidades e específicas habilidades para desenvolvimento de forma competente de determinado trabalho (IMBERNON apud SCHON, 2009).

Desta forma, Imbernon (2009, p. 27) apresenta alguns elementos para melhor e maior compreensão sobre o debate da profissionalização docente. Concentra-se no entendimento de observar o docente como um profissional diz respeito a dominar capacidades, habilidades e competências sobre seu trabalho; a conquista de espaços profissionais; o conceito de profissão não se dá em ordem meramente neutra e científica, pois, a legitimação das profissões dar-se-á de acordo com seus conceitos, e por fim, o profissional docente emancipará pessoas, tornando as libertas, livres e menos alienadas (IMBERNON, 2009).

Brzezinski (2002, p. 11), ao tratar da função docente no contexto brasileiro, afirma que esta “desenvolveu-se de forma não-especializada, como uma ocupação secundária dos educadores religiosos, que recebiam preparo para a dupla função de evangelizar e educar.” Ainda, tratando das fases em que se desenvolveu a profissão docente, surge a defesa do ensino laico, o trabalho deste professor evangelizador deveria ser substituído pelos professores laicos, o que não se concretizou devido a normatização definida pelo Estado (BRZEZINSKI, 2002).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 178) a profissão docente “é uma prática educativa, ou seja: tanto quanto outras, é uma forma de intervir na realidade social; no caso, mediante a educação. Portanto, ela é uma prática social.” A partir da afirmação que a profissão docente é uma prática social, Sacristán (1999) apresenta a diferença entre a prática e a ação, sendo a prática denominada como fenômeno institucionalizado, sendo os modos de se educar em diferentes contextos. No tocante a ação, o autor apresenta como sendo os aspectos relacionados à valores, concepções dos sujeitos.

A configurações do professorado enquanto profissionais é um percurso que segue enfrentando lutas e conflitos permeando sua trajetória, vivenciando muitas conquistas, porém,

muitas rupturas e descontinuidades. Imbernon (2009, p. 13) apresenta que a profissão docente, historicamente, caracterizava-se como uma semi-profissão, intitulada como genérica, não sendo reconhecida como ofício, predominando a ideia de que “saber, ou seja, possuir um certo conhecimento formal, era assumir a capacidade de ensiná-lo.”

Assim, Brzezinski (2002, p. 10)

As transformações que vão ocorrendo por toda a vida dos professores poderão levá-los a atingir condições ideais que garantam um exercício da profissão de qualidade. Tal processo conduz a profissionalização, pois essa poderá ser atingida mediante um movimento em direção ao aperfeiçoamento das condições para atingir um elevado status e valorização social que são determinantes para a profissionalidade e o profissionalismo docente,

Para compreendermos a afirmação de que a profissão docente é caracterizada como uma semi-profissão, Nóvoa (1995, p.71) explica que isso se dá pelo fato de que esta “depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições do posto de trabalho, em particular.” O autor ainda complementa que “a própria profissão foi ganhando forma à medida que ia nascendo a organização burocrática dos sistemas escolares [...]”.

O entendimento de questões específicas da docência enquanto profissão, é importante para apresentar as marcas históricas que a atividade profissional docente ultrapassa. Guimarães (2001) destaca que, historicamente, a desvalorização, proletarização, atividade guiada pelo dom ou vocação, baixa remuneração e condições de trabalho precárias, tornam a profissão desafiadora e complexa, frente a esse desafio político-social.

Nóvoa (1995, p. 15) afirma que “o professorado se constituiu em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino.” A forma padronizada e organizada de formação para a docência teve absoluta importância para a constituição da profissão docente, desenvolvendo conhecimento e saberes especializados próprios, como também delimitando grupos responsáveis para atuarem nos processos de instrução escolarizada (LUGLI & VICENTINI, 2009).

É importante que seja realizada uma busca histórica no tocante à gênese da profissão docente, ou seja, tecer algumas considerações de como como a profissão professor foi se configurando com o passar dos anos. Nóvoa (1999, p.15) destaca que:

Inicialmente, a função docente desenvolve-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de

algumas congregações religiosas, que se transformações em verdadeiras congregações docentes. (NÓVOA, 1999, p. 15)

É importante apresentarmos a definição dos termos apresentados no título da subseção para que possamos atender aos objetivos de estabelecer as relações conceituais entre profissão, profissionalização, bem como profissionalidade e profissionalismo. Tais termos estão presentes em muitos estudos que tratam do trabalho dos professores. Partiremos do conceito de profissão e profissionalização utilizados por Oliveira (2010) destacando que, genericamente, profissão "se refere a atividades especializadas, que possuem corpo de saberes específico e acessível apenas a certo grupo profissional, com códigos e normas próprias e que se inserem em determinado lugar na divisão social do trabalho[...]" (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

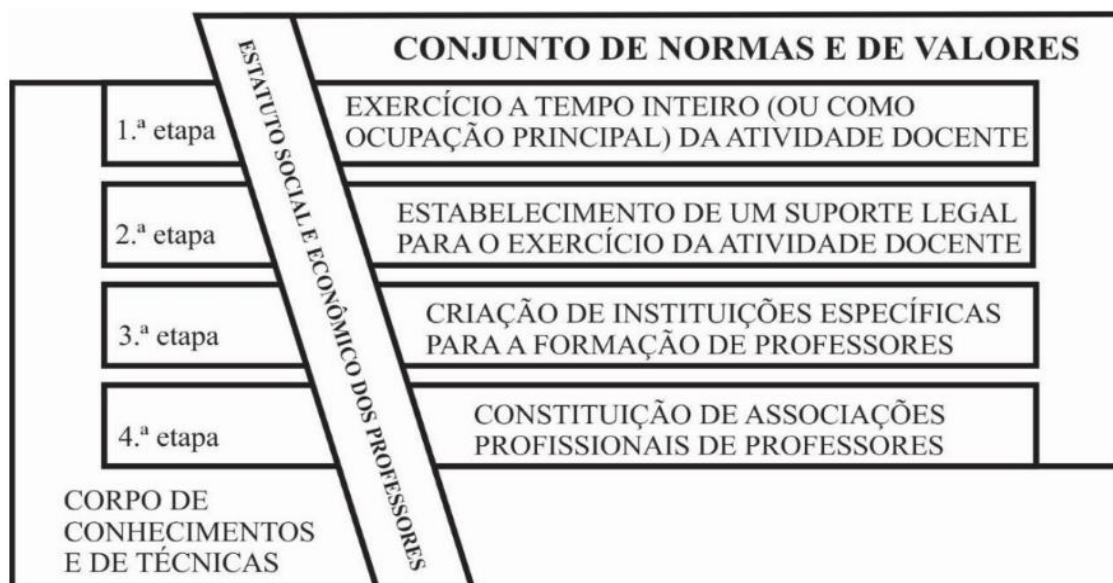
No tocante à profissionalização, Oliveira (2010, p.19) apresenta como "o ato de buscar transformar em profissional algo que se faz de maneira amadora". A autora expõe ainda que "compreende-se que o desenvolvimento da noção de profissionalização é resultado de uma forma específica de organização do Estado, a forma racional-burocrática que estrutura os serviços públicos, que traz consigo a instituição de um corpo funcional." (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Oliveira (2010) se apoiou do pensamento de Enguita (1991) para destacar que "profissionalização não seria sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas a expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho" (ENGUITA, 1991, apud OLIVEIRA, 2010, p. 22).

Enquanto Nóvoa (1995, p. 65), apresenta a profissionalidade como algo "que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor." Desta forma, percebe-se que a profissionalidade se desenvolve a partir de uma gama de fatores que se entrecruza com o trabalho docente.

Conforme descrito abaixo, o processo histórico de profissionalização do professorado é dividido em quatro etapas, duas dimensões e um eixo estruturante. Sinteticamente, as quatro etapas são: exercício docente em tempo integral; portadores de licença enquanto profissionais do ensino; detentores de formação de cunho profissional especializado e por fim, que sejam integrados a associações profissionais de classe (NÓVOA, 1999).

Imagem 01: Processo de Profissionalização do Professorado (Modelo de Análise)



Fonte: Nóvoa (1999, p. 20).

Sobre as duas dimensões do processo de profissionalização, Nóvoa (1999) destaca que na primeira, o professorado deve possuir conhecimento e técnica necessária para o exercício da atividade docente, mas afirma que também há outros saberes necessários que devem ser assimilados e adquiridos. Em relação ao eixo estruturante, Nóvoa (1999, p. 21) afirma que o professorado “gozam de grande prestígio social e usufruem de uma situação econômica digna, condições que são consideradas essenciais para o cumprimento da importante missão que está confiada aos professores”.

De acordo com Oliveira (2010) as pesquisas sobre a profissão docente são originadas de duas vertentes, sendo a primeira situada na tradição pedagógica humanista e a segunda vertente, trata de uma perspectiva sociológica. Ainda, nos dizeres de Oliveira (2010), na tradição pedagógica humanista, seu foco é na formação (elemento central da profissionalização) e pode ser entendida como o fazer pedagógico do professor e aos saberes experienciais adquiridos. Na perspectiva sociológica, a análise da profissão docente diz respeito a relação da identidade profissional e as atividades laborais exercidas pelos professores, sendo inseridos na divisão social do trabalho (OLIVEIRA, 2010).

A realidade fatídica é que o reconhecimento social da docência enquanto profissão ainda não acontece da forma como gostaríamos. Conforme exposto na seção anterior sobre a docência no ensino superior, ainda se tem a concepção de que o conhecimento específico é predominante e que demais saberes muitas vezes são desconsiderados, com a ideia de “quem sabe fazer, sabe ensinar.” (CUNHA, 2008).

A profissão professor, no Brasil, percorre uma trajetória que dá mostras de que, apesar das contradições e ambiguidades que contribuem para o semiprofissionalismo dos docentes e para uma crise de identidade profissional, os educadores vêm criando condições para sair da crise de desprofissionalização. (BRZEZINSKI, 2002, p. 18)

Brzezinsk (2002, p.12) apresenta o conceito de proletarização com base em Enguita (1991), como sendo o processo oposto ao profissionalismo, sendo que,

O professorado, nas sociedades capitalistas, passou por um processo sucessivo, prolongado, desigual e conflituado de perda de controle sobre seus meios de produção, do objeto de seu trabalho e da organização de sua atividade, portanto, proletarizou-se. Essa proletarização, para Enguita (1991) é o oposto do profissionalismo docente. Tal tese se sustenta na ideia de que o modelo tecnocrático de organização do trabalho na fábrica, transportado para o fazer educacional, gerou o afastamento dos professores das funções de conceber, planejar e avaliar sua prática pedagógica. Essas funções foram sendo assumidas pelos especialistas que decidiam e controlavam com os administradores escolares o trabalho do professor, provocando uma crescente desqualificação deste trabalho. (p. 12)

Enguita (1991) apresenta no contexto do profissionalismo docente, cinco categorias que norteiam o trabalho, sendo elas competência, licença, vocação, independência e autorregulação. A primeira delas, competência, Brzezinski (2002) sintetiza que esta “diz respeito a identidade política e técnica do profissional conferida pela formação específica, geralmente, em nível universitário. Permite ao profissional partilhar conhecimento, saberes, metodologias, normas e valores que o identificam com seus pares”.

A segunda categoria, denominada licença, é a contrapartida da competência e faz uma demarcação da atuação profissional. Porém, no contexto brasileiro, a licença não é de exclusividade apenas dos professores formados. “Em consequência, o direito de ensinar não é restrito aos docentes, embora uma luta vigorosa do Movimento Nacional de Educadores seja empreendida para que a licença possa ser concedida somente aos formados em nível superior, preferencialmente nas universidades.” (BRZEZINSKI, 2002, p. 16).

No tocante a terceira categoria, denominada vocação, se ancorando em Enguita (1991), Brzezinski (2002, p. 16) afirma que, “pelo fato de a profissão professor ser entendida como aquela que atende a um chamado para prestar serviços aos semelhantes, o termo profissão mantém-se associado a ideia de fé, o que indica sua dimensão sacerdotal.” Apresentando seu ponto de vista acerca desta categoria, Brzezinski (2002, p.16) destaca que “vocação é um conceito socialmente construído, que se consolida na preparação profissional mediante a formação inicial e continuada”.

A independência, quarta categoria do profissionalismo docente, define Enguita (1991) que esta significa a autonomia dos professores referente a profissão, que na realidade, nos dizeres de Brzezinski (2002, p. 17) são “parcialmente autônomos diante das agências contratantes, uma vez que são assalariados e mal remunerados.”

A última categoria, denominada auto regulação, Brzezinski (2002) apresenta que em 1983, a polêmica ideia proposta no Movimento Nacional de Educadores, foi descartada por questões corporativas, de um órgão específico regulador, independente do Estado e do sindicalismo de classe. A autora afirma que “A criação desse órgão, controlaria a profissão mediante um código deontológico, a meu ver, deveria consistir em uma das lutas dos profissionais da educação para a conquista de condições para o seu profissionalismo.” (BRZEZINSKI, 2002, p. 18).

A profissão professor, no Brasil, percorre uma trajetória que dá mostras de que, apesar das contradições e ambiguidades que contribuem para o semiprofissionalismo dos docentes e para uma crise de identidade profissional, os educadores vêm criando condições para sair da crise de desprofissionalização. (BRZEZINSKI, 2002, p. 18)

Estudar, analisar e compreender o fenômeno da identidade é algo complexo. Essa complexidade pode ser mais bem apreendida a partir do entendimento de que a identidade não é um dado pronto, mas uma construção que acontece tanto no âmbito pessoal como social (D'ÁVILA, 2013). Corroborando com essa afirmação, Pimenta (2005, p. 18) que diz que “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. São diversas influências que o homem histórico situado recebe e que contribuem para as configurações identitárias.

No tocante a identidade profissional no contexto do trabalho do professor, Tardif (2014, p. 57) afirma que “ora, se o trabalho modifica o trabalhador e a sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo*, o seu saber trabalhar”. Rech e Boff (2021, p. 645) fazem uma analogia bastante interessante ao apresentarem a temática da identidade de um sujeito historicamente situado, afirmando que:

Assim como uma colcha de retalhos sempre inacabada, construímo-nos e nos reconstruímos. A constituição da identidade emerge da percepção que temos sobre nós mesmos como sujeitos históricos, de acordo com o contexto, as vivências e as relações que cada pessoa estabelece com os outros e com o mundo.

O professor, ao chegar na universidade, não se desvincula de suas vivências passadas, ou seja, toda a sua experiência como aluno, como profissional e como agente social, o acompanha. Para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 79), em si tratando da chegada dos professores no magistério,

Quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas *experiências* do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos positivos e negativos, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional.

A prática educativa do professor é uma prática social, a construção da identidade docente ocorre então, na inter-relação existente nessas práticas. A relação estabelecida nos grupos que o professor está envolvido é fator determinante para construção de sua identidade, sendo esse envolvimento denominado socialização. Tardif (2014) chama de “núcleo vital” do saber docente aquele saber que advém da experiência, da socialização e da relação exterior com outros agentes sociais. É partir de disso, que se pode estabelecer ou configurar a profissão professor.

Um elemento importante destacado por Tardif (2002, p. 71) é a socialização, sendo definido como “um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades”. O autor expõe a socialização pré-profissional que configura a partir das experiências vivenciadas no contexto familiar e escolar dos professores (TARDIF, 2002).

Pimenta (2005) afirma que a uma identidade profissional é construída, a partir do significado social que essa profissão tem. São diversas influências que o homem histórico situado recebe e que contribuem para as configurações identitárias. D’ávila (2013) destaca que um fator determinante para construção da identidade docente advém das experiências e convívio existente no ambiente cotidiano de trabalho e que esse movimento tem significativa relevância no desenvolvimento profissional, inclusive maior do que os conteúdos curriculares e instrumentais apreendidos pelos professores.

Outra afirmação bastante pertinente no pertencente a identidade que vale ser destacada é de Nóvoa (2000, p. 16) afirmando que “a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Coadunando com esse movimento de ser e estar na profissão, temos ainda a seguinte afirmação de Pimenta e Anastasiou (2014, p.77)

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

3.3.1 Fases do ciclo de vida profissional

No contexto da profissão, Huberman (2000, p. 35-36) nos leva a reflexão a respeito ao ciclo da carreira docente, indagando algumas questões, conforme descrito abaixo:

- Será que há “fases” ou “estádios” no ensino? Será que um grande número de professores passa pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimento-tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente da “geração” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira?
- As pessoas tornam-se mais ou menos “competentes” com os anos?
- As pessoas estão mais ou menos satisfeitas com a sua carreira, em momentos precisos da sua vida de professores? O que é que constitui, em última análise, os “melhores anos” da docência?
- Quais acontecimento da vida privada que se repercutem no trabalho escolar? E com que efeitos?
- O que é que distingue, ao longo das carreiras, os professores que chegam ao fim carregados de sofrimento daquele que o fazem com serenidade?

A partir de tais indagações, é possível perceber a gama de fatores, acontecimentos, contextos, tempos e momentos que se entrelaçam com a carreira docente. Huberman (2000) apresenta que há diversificadas formas de estruturação do ciclo de vida profissional dos professores, sendo escolhida, para sua análise, a perspectiva ao qual denomina como clássica, sendo esta a da própria “carreira”.

Huberman (2000) apresenta que o conceito de “carreira” apresenta diversas vantagens, sendo primeiramente, a de permitir comparar o exercício de diversa profissões desenvolvidas por diferentes indivíduos, e em seguida, focaliza sua compreensão do estudo da “vida” destes. Então, trata-se de estudar e compreender o percurso de uma pessoa dentro de uma organização ou organizações e suas influências entre si, o autor chama de estudo da carreira pedagógica essa busca em compreender a trajetória dos professores (HUBERMAN, 2000).

Aprofundando o entendimento sobre o que Huberman (2000) denomina como ciclo de vida profissional dos professores, apresentaremos a seguir de forma detalhada as fases desse ciclo. A primeira delas é a entrada na carreira; em seguida fase de estabilização; diversificação; pôr-se em questão; serenidade e distanciamento afetivo; conservantismo e lamentações e por fim o desinvestimento (HUBERMAN, 2000).

A fase de entrada na carreira, que acordo com Huberman (2000) ocorre nos 2-3 primeiros anos da carreira, apresenta dois componentes denominados de sobrevivência e descoberta. No componente de descoberta, o autor explica que é o “choque do real”, sendo apresentado aos professores um confronto devido à complexidade de sua situação profissional. No que se refere a descoberta, contraditoriamente, reverbera no entusiasmo, na exaltação, na experimentação, a situação cotidiana de sala de aula, o pertencimento ao corpo profissional do espaço institucional, etc. Porém, o autor destaca a existência de perfis com apenas um dos dois componentes acima citados, apresentando características como indiferença com a profissão, a serenidade, a frustração, etc. (HUBERMAN, 2000).

A fase de estabilização consiste, em outras palavras, no comprometimento definitivo, na tomada de responsabilidade, onde Huberman (2000, p. 40) afirma que “num dado momento, as pessoas passam a ser professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros.” Essa fase, de acordo com o autor, passa por um período mínimo de 8-10 anos, nas palavras dele “escolher significa eliminar outras possibilidades”.

Huberman (2000) afirma que a fase de estabilização pode apresentar outros significados, como por exemplo o pertencimento a um grupo profissional; independência; libertação; emancipação e reafirmação perante os demais. O autor complementa e chama de “parâmetro pedagógico” na fase de estabilização, onde os professores preocupam-se menos consigo mesmo e mais com os objetivos didáticos pedagógicos, consolidando e aperfeiçoamento o seu repertório diante da turma (HUBERMAN, 2000).

Já na fase de diversificação, os professores diversificam seus materiais, suas avaliações, ou seja, está mais ativo no processo. Huberman (2000, p. 42) apresenta que “os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem nas escolas.” Ou seja, neste momento da sua trajetória profissional, busca novos desafios com receio da monotonia na rotina diária (HUBERMAN, 2000).

A fase do pôr-se em questão se apresenta de diversas formas e muitas facetas. De acordo com Huberman (2000, p. 43), para alguns professores “é a monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito

provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências[...]”. Tal afirmação pode nos apresentar um fato importante que muitos professores passam nesse período de “meio da carreira”, que varia globalmente entre os 35-50 anos ou entre os 15-25 anos da carreira docente.

Em outras palavras, o autor sinaliza para uma fase ou fases chamadas de “arquetípica(a)” da vida, fazendo um exame de consciência das suas trajetórias e escolhas feitas, encarando dois momentos: continuar seguindo no mesmo percurso ou de se mobilizar nas incertezas, sobretudo, na insegurança de se realizar um outro percurso diferente do habitual (HUBERMAN, 2000).

Porém, o autor aponta uma ilegitimidade o que chama de interpretação determinista, que é utilizar a afirmação dos dois momentos citados (continuar no mesmo percurso ou se mobilizar na incerteza) como comum e que todos os professores passariam. Soma-se a necessidade de consideração com alguns contextos, como político, econômico, institucional, familiar, sendo estes determinantes. Nas palavras do autor, é possível “imaginar condições de trabalho na escola acentuariam ou diminuiriam a monotonia em situação de sala em termos tais que pudessem induzir, ou afastar, os sintomas que integram o ‘questionamento da carreira’.” (HUBERMAN, 2000, p. 43).

A serenidade e distanciamento afetivo “trata-se menos de uma fase distinta na progressão na carreira do que de um estado ‘de alma’ [...]” Pode-se alcançar a serenidade (nem todos lá chegam) por vias diversas, mas, muito frequentemente, chega-se lá na sequência de uma fase de questionamento (HUBERMAN, 2000, p. 44).

Nesta fase, os professores começam a se lamentar pelos seus períodos de ativismo. Em contrapartida, evocando “serenidade” nas situações cotidianas, estão menos sensíveis ou vulneráveis aos questionamentos, avaliação e julgamento dos outros, sendo fase de “serenidade” de ter enfim, “chegado à situação de me aceitar tal como sou e não como os outros me querem.” Complementa ainda com o discurso de um dos participantes do estudo, que afirma:

Tenho muito menos preocupações. Antes, chegava a casa e passava a noite a remoer os acontecimento do dia a dia. Uma coisa magnífica que se passou é que, agora, ao chegar em casa, esqueço do meu trabalho. Já não tenho o entusiasmo de outros tempos. Não tenho, igualmente, os problemas da disciplina nas aulas, como nesses tempo. Estou, agora, tão calmo quanto é possível estar.” (HUBERMAN, 2000, p. 44)

Uma outra análise realizada sobre esta fase afirma que o nível de ambição desce, e consequentemente o desinvestimento (baixo investimento empreendido), e têm-se um aumento na confiança e na serenidade, portanto, os professores não se cobram em querer provar nada para si ou para os outros. (HUBERMAN, 2000).

Ainda nesta fase, os professores são acometidos pelo distanciamento afetivo, conforme exemplo descrito abaixo:

No início da carreira, as relações que tinha com os alunos era as de um irmão mais velho. Depois, passei a ter, mais facilmente, relações paternalistas... (os alunos) viam em mim mais o homem e menos o docente. Agora, mantenho mais as distâncias. Passei a ter uma compreensão mais lata das coisas, ao mesmo tempo que me tornei mais rigoroso face a sua conduta e ao seu trabalho. (HUBERMAN, 2000, p. 44-45)

Conservantismo e lamentações é uma fase que Huberman (2000) apresenta no ciclo de vida profissional dos professores, caracterizando-os como “rezingões”, que no dicionário é a definição de indivíduo que resmunga ou vive resmungando; resmungão. Nesta fase, os professores queixam-se da “evolução dos alunos (menos disciplinados, menos motivados, “decantes”), da atitude (negativa) para com o ensino, da política educacional (confusa, sem orientação clara, por vezes “demasiado frouxa”, dos seus colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados), etc. (HUBERMAN, 2000, p. 45).

Na última fase, que Huberman (2000) chama de desinvestimento, a fase do ciclo de vida profissional de recuo e de interiorização. A postura geral é, até certo ponto, positiva; as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento do trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e uma vida social de maior reflexão [...] (HUBERMAN, 2000, p. 46).

Desta forma, após elencar o ciclo de vida profissional a partir do que Huberman (2000) apresenta, a seguir, destaca-se quais são os saberes inerentes a prática do professor no exercício do ofício.

3.2 OFÍCIO DO PROFESSOR: OS SABERES INERENTES À SUA PRÁTICA

Chamados de profissionais da docência, o desenvolvimento dos professores advém da formação continuada durante o seu exercício, ou seja, estes precisam se desenvolver em conformidade com o seu trabalho. Autores como Pimenta (2005), Gauthier (2006); Tardif (2014), esboçam os saberes fundamentais para o desenvolvimento da docência. A obtenção

desses saberes, através da formação, dentre outros condicionantes, ocorre em duas perspectivas, esse desenvolvimento se dá de forma institucionalizada e de ordem pessoal. Na perspectiva institucional, esse desenvolvimento ocorre de forma sistematizada, indo além de aspectos informativos. Na perspectiva pessoal, ocorre na busca pessoal pelo crescimento pessoal e profissional, de reflexão sobre crenças, práticas e flexibilidade a mudanças (SOARES e CUNHA, 2010).

Tardif (2002) destaca que o debate relacionado ao saber dos professores apresenta pesquisas, partir de 1980, em todo o mundo, sendo apresentados diversos estudos teóricos e concepções a respeito dos saberes que são necessários para o exercício da docência. A formação para o exercício do magistério, leva em conta diversos fatores e realidades bastante particulares no cotidiano profissional.

De acordo com Tardif (2014, p.36) “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. No que se refere ao desenvolvimento do saber profissional dos professores, Tardif (2014, p. 68) enfatiza que este “é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momento e fases de construção.”

A prática docente envolve diversos saberes, conforme aponta Tardif (2014), são saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e experienciais. Quanto aos saberes profissionais, são considerados os saberes transmitidos na formação inicial obtidas nas instituições de formação, os saberes curriculares correspondem aos conteúdos categorizados e por fim, os saberes experienciais estão relacionados com o trabalho cotidiano (TARDIF, 2014).

Deve-se levar em consideração que os saberes necessários à docência são considerados saberes plurais, provenientes de instituições responsáveis pela formação de professores, das experiências vivenciadas (socializações), dos currículos, ou seja, é um saber heterogêneo, porém outros agentes e contextos também influenciam, principalmente dos agentes formadores, produtores ou portadores do saber (TARDIF, 2014).

Tardif (2014) define que o trabalho docente é envolvido por uma gama de saberes e está entrelaçado com uma série de questões. Os saberes que os professores possuem são originados de diversas fontes; existe uma desvalorização no tocante aos saberes que os professores possuem e transmitem; e o status que os professores concebem aos saberes da experiência.

Na visão de Tardif (2014) o primeiro trata-se dos **saberes da formação profissional** (da ciência da educação e da ideologia pedagógica) do professor. Na definição do autor, “pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores [...] Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo [...]” (TARDIF, 2014, p. 36-37).

Os **saberes disciplinares**, o trabalho do professor incorpora os saberes selecionados e definidos pela própria instituição. São saberes que “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.” Por fim, o autor resume a definição deste saber, onde “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.” (TARDIF, 2014, p. 38).

Já nos **saberes curriculares**, exige do professor uma apropriação dos saberes adquiridos ao longo de suas carreiras profissionais. Tardif (2014, p. 38) apresenta que “estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.”

Os professores, durante o desenvolvimento do seu trabalho, desenvolvem saberes que Tardif (2014) classifica como **experienciais**, sendo construída no cotidiano docente. De acordo com o autor Tardif (2014, p. 38-39), “eles incorporam-se a experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e habilidades, de saber-fazer e saber-ser.” e complementa ainda que “estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias.” (TARDIF, 2014, p. 49).

Alusivo a estes saberes que se entrecruzam com a prática do professor no seu cotidiano, Tardif (2014) afirma que estes se incorporam a prática docente, porém, sem a efetivamente legitimação dela. Segundo o autor, a relação que o professor possui com estes saberes pé de “transmissores, portadores ou de objetos” de saber, mas não sendo responsáveis pela produção de saberes.” Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas aparece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem.” (TARDIF, 2014, p. 40).

Nóvoa (1995) expõe que ações formativas do professorado voltadas para o âmbito individual ou coletivo possuem finalidades ou possíveis resultados distintos. Ainda, nos dizeres de Nóvoa (1995), quando pensada a formação continuada para professores individualizados, se faz importante para adquirir conhecimentos e técnicas, porém induzem

ao isolamento e distanciamento, reforçando a ideia de que os saberes são produzidos externamente e que os professores são apenas transmissores desses saberes. Ações formativas pensadas no âmbito coletivo contribuem para “emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.” (NÓVOA, 1995, p. 27).

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

“Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia”

(Guimarães Rosa)

Esta seção tem por objetivo apresentar o percurso metodológico utilizado no processo de pesquisa, envolvendo os aspectos a seguir: a caracterização e abordagem da pesquisa, o aprofundamento do objeto de investigação, os sujeitos, os *locus* de investigação e os instrumentos de coleta e análise dos dados, a fim de elucidar as questões norteadoras e o problema que motivou e conduziu a pesquisa.

4.1 APRESENTAÇÃO DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS

Objetivando analisar como o professor bacharel constrói sua identidade profissional no ensino superior, a pesquisa se ancorou em uma abordagem qualitativa, abordagem essa que trata de questões e situações bastante particulares, trabalhando com “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (MINAYO, 2009, p. 21). A escolha desta abordagem faz sentido e tem relevância tendo em vista que o objeto da presente pesquisa é justamente a identidade, sendo algo particular e que apresenta muito significados.

Para Minayo (2009, p.14), denomina-se como metodologia “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. De uma forma mais delineada, podemos considerar a metodologia como sendo “simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”. (MYNAIO, 2009, p. 14).

A realização de uma pesquisa leva em consideração diversos fatores, como por exemplo, o confronto de dados existentes, evidências, o conhecimento teórico existente sobre a temática e as informações coletadas pertinentes à pesquisa que o pesquisador coletou (LUDKE e ANDRÉ, 2018). A partir disso, a pesquisa surge com a indagação do pesquisador sobre determinada problemática que este se propõe a pesquisar, sendo que esta deve ser limitada a uma área específica de conhecimento, com delimitação temática, exequível, para

que ao final da pesquisa sejam apresentados resultados relevantes à comunidade científica e a sociedade em geral.

Minayo (2009, p. 16) destaca que “toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida. A resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais.” Diante disto, a pesquisa advém de uma problemática geradora de questionamento sobre determinada área de estudo, em que o interessado ou grupo de interessados busca soluções e elabora conhecimento. Ludke e André (2018, p. 2) destacam que:

Esses conhecimentos são, portanto, frutos da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se construiu a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado.

Em complemento ao que foi dito anteriormente, Ludke e André (2018) expõem ainda que essa busca pelo conhecimento é marcada pelos sinais do tempo e realidade histórica em que pesquisador e pesquisado estão inseridos, não sendo uma verdade absoluta, podendo ser reconstruído. A respeito do papel do pesquisador:

É justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas. Ludke e André (2018, p. 5)

A descrição fidedigna do percurso metodológico no processo de pesquisa precisa ser seguida a rigor, ou seja, todo o caminho e as estratégias adotadas precisam ser apresentadas ao leitor. Tal afirmação, parte do pressuposto que, para fins de continuidade, direcionamento e aprofundamento da temática em estudos posteriores, o futuro pesquisador interessado na temática, ao realizar a revisão sistemática de literatura, terá uma dimensão dos caminhos que tiveram sucesso ou não no processo de pesquisa.

Minayo (2009, p. 26) apresenta que a pesquisa qualitativa se fundamenta “por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas.” Esse movimento conceitual é denominado de ciclo de pesquisa, sendo um trabalho que se inicia

com os questionamentos e termina com as respostas ou saídas, dando origem a novos questionamentos.

Na prática, Minayo (2009, p. 26) apresenta a divisão do processo do trabalho na pesquisa qualitativa em três etapas que se inter cruzam e se complementam, sendo elas: “(1) a fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental.”

Minayo (2009) destaca que na fase exploratória, é conceitualmente definida como a fase inicial do projeto e de preparação para inserção no campo, como definição do objeto, as questões norteadoras, problema, e os instrumentos de operacionalização da pesquisa. Na fase do trabalho de campo, se utiliza dos diversos instrumentos de interlocução com os pesquisados.

Por fim, destacamos que o universo das abordagens qualitativas é uma “realidade não visível, precisa ser exposta e interpretada.” (MINAYO, 2009, p.22). Vejamos a seguir como foi construída, metodologicamente, esta pesquisa.

4.2 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO NORTE E SUAS AS PRODUÇÕES SOBRE A TEMÁTICA: UMA REVISÃO CARTOGRÁFICA

Uma etapa importante ao se realizar uma pesquisa científica é levar em consideração e buscar conhecer o que se tem pesquisado e debatido sobre a temática, a fim de ampliar a fronteira do conhecimento e identificar as lacunas existentes. Com o intuito destacar os estudos realizados na região norte e na própria UFAC, foi realizado um mapeamento nos sites das universidades federais localizadas na região norte, buscando conhecer os programas de mestrado existentes e que possivelmente, poderiam ter no seu banco de dissertações, pesquisas com a temática em questão.

Devido a amplitude da referida temática, tendo em vista o objeto de estudo ser a identidade profissional do professor bacharel, levou-se em consideração as categorias teóricas trabalhadas nesta pesquisa, para a busca das produções existentes: identidade profissional; e professor bacharel; docência por bacharéis, levando em consideração os programas de educação existentes, de acordo com informações obtidas nos sites dos programas.

Optou-se pela busca nas universidades federais da região norte e que possuam programas de pós-graduação *stricto sensu* nível mestrado na área da educação,

prioritariamente. Foram localizados em sete estados, sete programas na área da educação. A busca teve como base os seguintes Estados, Instituições e Programas abaixo citados:

Tabela 1 - Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte mapeados

Estado	Instituição	Programa
Acre	Universidade Federal do Acre	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Rondônia	Universidade Federal de Rondônia	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/MEDUC)
Amazonas	Universidade Federal do Amazonas	Programa de Pós-Graduação em Educação (FACED)
Amapá	Universidade Federal do Amapá	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)
Roraima	Universidade Federal de Roraima	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC)
Tocantins	Universidade Federal do Tocantins	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Pará	Universidade Federal do Pará	Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED)

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Após o levantamento dos programas existentes, foi realizada uma busca nos sites dos programas mapeados, em seus repositórios de dissertações. O primeiro programa de pós-graduação mapeado foi o de educação, nível mestrado acadêmico, da Universidade Federal do Acre. Com oferta da primeira turma no ano de 2014, possui duas linhas de pesquisa, sendo elas: formação de professores e trabalho docente, e políticas e gestão educacional. Levando em consideração os últimos 05 anos (2018-2022), após busca no site³ do referido programa, foram localizados três trabalhos que dialogam com a temática em questão. Os trabalhos versam sobre a identidade profissional e sobre a docência jurídica, conforme descrição abaixo:

³ Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge>

Tabela 2 - Dissertações Mapeadas (PPGE UFAC)

Título	Autor/Data/Programa
A Docência Universitária na Universidade Federal do Acre: Um perfil da constituição identitária dos professores dos cursos de História e Geografia”	Tatyana Sá de Lima (2018) PPGE (UFAC)
A Docência no Ensino Jurídico: Desafios da Formação Humanística	Izaak Lobo de Mesquita (2020) PPGE (UFAC)
Identidade Profissional Docente do Professor de Ciências do Ensino Fundamental	Jairo da Silva Campos (2020) PPGE (UFAC)

Fonte: Elaborado pelo autor

Tratando da identidade como também do bacharelado, a dissertação de Tatyana Sá de Lima, intitulada a “A docência universitária na Universidade Federal do Acre: Um perfil da constituição identitária dos professores dos cursos de história e geografia” foi defendida no ano de 2018 sob orientação da Profa. Dra. Tânia Mara Resende Machado e teve com objetivo, de acordo com Lima (2018, p. 16) “analisar como a identidade docente é construída, percebida, sentida e expressa pelos professores dos cursos de História e Geografia da Universidade Federal do Acre – UFAC.” A pesquisadora finaliza sua pesquisa com a seguinte conclusão:

Concluiu-se que a constituição identitária dos professores de História e Geografia da UFAC está em constante processo de construção e que se faz necessário uma formação continuada do docente universitário mais sólida e eficaz. A prática do docente do Ensino Superior precisa ser amplamente discutida e debatida pela instituição, por eles mesmos e pela sociedade, para que estes profissionais que são professores assim se enxerguem e tenham sua identidade como professores reconhecida. (LIMA, 2018, p.08)

A segunda pesquisa, que dialoga com a temática da docência universitária por bacharéis, desenvolvida no mesmo programa, é de autoria de Izaak Lobo de Mesquita e tem como título “A Docência no Ensino Jurídico: Desafios da Formação Humanística”, defendida em 2020 sob autoria da Profa. Dra. Elizabeth Miranda de Lima. O objetivo era “compreender a prática dos professores de direito que atuam nas instituições de ensino superior de Rio Branco buscando esclarecer em que medida tal atividade contribui para a formação humanística dos profissionais do Direito” (MESQUITA, 2020, p.16).

O pesquisador tem como conclusão a seguinte afirmação:

Ao final foi possível concluir que, embora os entrevistados tenham acenado para a valorização de uma dimensão mais humanista do Direito, prevalece no cotidiano escolar um modelo de ensino tradicional e catedrático, verificando-se especialmente: a centralidade da aula nos professores, o foco nos conhecimentos sistematizados, a ausência de interdisciplinaridade e a falta de problematização das disciplinas. Tais questões estariam associadas à carência de formação pedagógica (inicial e continuada) e à consequente ausência de reflexão sobre a natureza e finalidades da docência. (MESQUITA, 2020, p. 08).

Ainda no ano de 2020, foi defendida no mesmo programa, outra dissertação que investigava o fenômeno da identidade. De autoria do pesquisador Jairo da Silva Campos, a pesquisa intitulada “Identidade Profissional Docente do Professor de Ciências do Ensino Fundamental” teve como objetivo “analisar o processo de construção da identidade pessoal e profissional docente dos professores de Ciências, a partir de elementos, fatores e representações presentes nesse processo, compreendendo, ainda, de que forma essas identidades se entrecruzam produzindo trajetórias, experiências e repercussões significativas da profissão docente.” (CAMPOS, 2020, p. 18).

O pesquisador conclui seu trabalho com a seguinte afirmação:

Os resultados indicaram que a desvalorização profissional e questões ligadas ao desprestígio e ao salário desencorajaram alguns dos professores em suas escolhas e em relação à permanência na docência. A formação inicial revelou-se insuficiente para muitos, que consideraram a experiência profissional e o dia a dia em sala de aula como as principais fontes dos conhecimentos requeridos para suas atuações. O conhecimento mais valorado pelos professores foram os conhecimentos específicos de Ciências, seguidos dos conhecimentos pedagógicos e atuais das Ciências, Tecnologia e Sociedade (CTS). Dessa forma, os professores não apresentaram as mesmas representações e imagens de suas profissões, o que pode ser explicado pelas diferentes trajetórias sociais, familiares, exercício da docência e experiências pessoais e profissionais vividas por cada um, revelando identidades que ora se assemelham e ora se diferenciam. (CAMPOS, 2020, p. 08)

O segundo programa de pós-graduação mapeado foi o pertencente a Universidade Federal de Rondônia. Ao acessar o repositório de dissertações do referido programa, estão disponíveis dados das turmas de 2010 até 2019. Nas turmas de 2018 e 2019 não foram localizadas dissertações que tratassem da identidade profissional nem sobre em professor bacharel.

O terceiro programa mapeado foi da Universidade Federal do Amazonas. No site⁴ do programa não foram localizadas dissertações que tratassem da referida temática, nem tratando da identidade profissional bem como do professor bacharel.

O quarto programa mapeado foi o da Universidade Federal do Amapá. Na página⁵ do referido programa, as dissertações são relativas aos anos de 2019-2022. A pesquisa foi concluída e nenhum trabalho sobre a temática foi localizado.

O próximo programa pertence a Universidade Federal de Roraima. O banco de dissertações⁶ apresenta poucos trabalhos, tendo em vista ter sido criado recentemente, com aprovação da CAPES⁷ em dezembro de 2018. Entre os poucos trabalhos, foi localizado um que coaduna com as discussões aqui apresentadas, sendo ele:

Tabela 3 - Dissertações Mapeadas (PPGEDUC/UFRR)

Título	Autor/Data da Defesa/Programa
A constituição da docência de professores universitários do curso de bacharelado em enfermagem de uma instituição de ensino superior	Dalila Marques Lemos (2021) PPGEDUC (UFRR)

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Analisando as informações que constam no trabalho, observou-se que ele dialoga com a temática da docência universitária por bacharéis, que neste caso, foram 10 professores universitários que atuam área de enfermagem. É de autoria de Dalila Marques Lemos e tem como objeto geral “compreender a constituição da docência a partir da trajetória pessoal e profissional de professores universitários do curso de bacharelado em enfermagem de uma instituição de ensino superior”. (LEMOS, 2021, p. 18).

A autora conclui seu trabalho realizando as seguintes considerações:

Primeiramente, enfatizou-se que a perspectiva da docência foi sendo cultivada nas experiências da vida: crescimento dentro do ambiente escolar, grupo de estudos, familiares que são professores, familiares que são enfermeiros, convívio com profissionais da área da saúde, envolvimento influenciado por questões familiares em trabalhos de casa de apoio a soropositivos, participação em grêmios, engajamento político com educação em saúde nas periferias e favelas de grandes

⁴ Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/>

⁵ Disponível em: <https://www2.unifap.br/ppged/dissertacoes/>

⁶ Disponível em: <https://ufrb.br/ppgeduc/banco-de-dissertacoes>

⁷ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é vinculada ao Ministério da Educação e é responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

idades. Contudo, os conhecimentos pedagógicos não estiveram tão presentes na educação formal na graduação e pós-graduação dos participantes; estes os encontraram na monitoria, iniciação científica, em experiências como professores em cursos de nível técnico e até mesmo em 'curso preparatório para vestibular' passos para o contato com o ensino. (LEMOS, 2021, p. 108)

O penúltimo programa mapeado pertence a Universidade Federal do Tocantins. Em seu repositório⁸, existe um total de 76 dissertações defendidas no período de 2018-2022. Porém, não foram localizados trabalhos que dialogam com a temática.

O último programa em que foram realizadas buscas, corresponde ao PPGED da Universidade Federal do Pará. Através do banco de dissertações do referido programa⁹, no período compreendido de 2018-2022, não foram encontrados trabalhos que versam sobre a temática.

Concluindo esta seção, refletindo sobre os achados nesta busca no universo de 07 universidades federais, em 07 programas de pós-graduação *stricto sensu*, em educação, faço o seguinte questionamento: Por qual motivo o professor bacharel, neste universo pesquisado, só foi temática de discussão em apenas 03 trabalhos? Será que o professor bacharel não merece um olhar para o seu trabalho, tendo em vista que este não passou por um curso de licenciatura, ou seja, não se formou professor? O direcionamento das pesquisas concentra-se em diversos olhares, sujeitos e contextos, mas percebe-se que seu foco, direcionamento e maior preocupação está nos cursos que formam professores (licenciaturas) e na educação básica. Não seria pertinente ampliar as discussões sobre a própria universidade e nos sujeitos que nela atuam, principalmente na região norte?

De acordo com o censo da educação superior de 2021¹⁰, a maior concentração de matrículas, por grau acadêmico, se deu nos bacharelados (54,8%), seguidos dos cursos tecnológicos (29,7%) e as licenciaturas (15,4%). Observa-se então, que a predominância de cursos de graduação é no bacharelado, que conseqüentemente, se aumenta a oferta, faz-se necessário mais professores bacharéis atuando.

Desta forma, levando em consideração os dados acima apresentados relativos à região norte, de poucos trabalhos produzidos nesse universo de centenas de professores bacharéis atuando nas instituições de ensino superior, é de grande valia os programas refletirem sobre os agentes que atuam na universidade, advindos das mais diversas áreas de conhecimento e

⁸ Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/53>

⁹ Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166¬icia=537>

¹⁰ Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf

que na maioria das vezes, chegam na universidade despreparados para o exercício do magistério superior.

A seguir, apresenta-se os sujeitos desta pesquisa e o lócus de investigação, ou seja, quem foram os entrevistados e o seu local de atuação.

4.3 O LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO

O campo de investigação em que a pesquisa se desenvolveu foi na Universidade Federal do Acre (UFAC) campus sede, localizada na cidade de Rio Branco, Acre. A Universidade Federal do Acre (UFAC) é uma instituição de ensino superior pública, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e mantida pela Fundação Universidade Federal do Acre (FUFAC). A Instituição tem origem com a criação da Faculdade de Direito, em 25 de março de 1964, por meio do Decreto Estadual nº 187, e, em seguida, da Faculdade de Ciências Econômicas.

Em 1970, foram criados os primeiros cursos de licenciatura: Letras, Pedagogia, Matemática e Estudos Sociais, neste mesmo ano, por meio da Lei Estadual nº 318, foi oficializada a criação do Centro Universitário do Acre, reconstituído pela lei estadual nº 421, de 22/01/1971, em Fundação Universidade do Acre. Em 05/04/1974, a Instituição foi federalizada, por meio da lei nº 6.025, passando a denominar-se Universidade Federal do Acre, e regulamentada pelo decreto nº 74.706, de 17/10/1974.

Em 07/04/1989, por meio da Resolução nº 03 do Conselho Universitário, foi homologada a criação do curso de graduação plena em Letras no município de Cruzeiro do Sul (licenciatura plena em Letras: Vernáculo/Língua Inglesa), data em que foi criado, também, o núcleo de Cruzeiro do Sul. Posteriormente, em 18/08/1992, houve a criação do curso de licenciatura plena em Pedagogia, e em 07/10/1992, pela resolução nº 08 do Conselho Universitário, o núcleo foi transformado em Campus de Cruzeiro do Sul. No ano de 2007, por meio do programa de expansão das universidades federais, promovido pelo governo federal, o Campus ganhou 07 cursos e passou a ser denominado de Campus Floresta¹¹.

No quesito orientadores estratégicos e cultura organizacional, está estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que a UFAC tem por:

¹¹ Campus Floresta é a denominação do campus localizado na cidade de Cruzeiro do Sul, mesorregião do Vale do Juruá, que compreende as cidades de Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Cruzeiro do Sul, Porto Walter e Marechal Thaumaturgo.

Tabela 4 - Cultura Organizacional da UFAC

MISSÃO	VISÃO	VALORES
Produzir, sistematizar e difundir conhecimentos, com base na integração ensino, pesquisa e extensão, para formar cidadãos críticos e atuantes no desenvolvimento da sociedade.	Ser referência internacional na produção, articulação e socialização dos saberes amazônicos.	Inovação, compromisso, respeito à natureza, respeito ao ser humano, efetividade, pluralidade e cooperação.

Fonte: Elaborada pelo autor com informações obtidas no PDI UFAC

No âmbito da sua atuação no Acre, em termos quantitativos, a UFAC possui 52 cursos de graduação, sendo distribuídos nos centros/unidades acadêmicas, sendo eles CCSJA (02 cursos), CFCH (09 cursos), CCET (05 cursos), CCBN (07 cursos), CCSD (06 cursos) e CELA (10 cursos), no *Campus Sede*, totalizando 39 cursos. No *Campus Floresta*, tem-se o CEL (05 cursos) e o CMULTI (06 cursos), totalizando a oferta de 11 cursos na região do Vale do Juruá.

Tabela 5 - Estrutura Acadêmica da UFAC (Campus Rio Branco)

<i>Campus Sede</i>		
SIGLA	CENTRO ACADÊMICO	GRADUAÇÃO
CCJSA	Centro de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas	Bacharelado em Ciências Econômicas Bacharelado em Direito
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas	Bacharelado em Comunicação Social - Jornalismo Licenciatura Geografia Bacharelado em Geografia Licenciatura em Filosofia Licenciatura História Bacharelado em História Bacharelado em Ciências Sociais Bacharelado em Psicologia
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas	Licenciatura em Matemática Licenciatura em Matemática EAD Bacharelado em Sistemas de Informação Bacharelado em Engenharia Civil Bacharelado em Engenharia Elétrica
CCBN	Centro de Ciências Biológicas e da Natureza	Licenciatura em Ciências Biológicas Licenciatura em Física Licenciatura em Química Bacharelado em Medicina Veterinária Bacharelado em Engenharia Florestal

		Bacharelado em Engenharia Agrônômica
CCSD	Centro de Ciências da Saúde e do Desporto	Bacharelado em Medicina Licenciatura em Educação Física Bacharelado em Educação Física Bacharelado em Enfermagem Bacharelado em Saúde Coletiva Bacharelado em Nutrição
CELA	Centro de Educação, Letras e Artes	Licenciatura em Pedagogia Licenciatura em Letras – Inglês Licenciatura em Letras - Francês Licenciatura em Letras - Espanhol Licenciatura em Letras - Português Licenciatura em Artes Cênicas Licenciatura em Música

Fonte: Elaborada pelo autor com informações obtidas no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFAC

No Campus Floresta, localizado na cidade de Cruzeiro do Sul, distante 635 km da capital Rio Branco, segundo maior município do Acre, os cursos são vinculados a dois centros acadêmicos: Centro de Educação e Letras (CEL) e Centro Multidisciplinar (CMULTI) conforme descrição abaixo:

Tabela 6 - Estrutura Acadêmica da UFAC (Campus Floresta)

<i>Campus Floresta</i>		
SIGLA	CENTRO ACADÊMICO	GRADUAÇÃO
CEL	Centro de Educação e Letras	Licenciatura em Letras Português Licenciatura em Letras Espanhol Licenciatura em Letras Inglês Licenciatura em Pedagogia Formação Docente Indígena
CMULTI	Centro Multidisciplinar	Licenciatura em Ciências Biológicas Bacharelado em Ciências Biológicas Bacharelado em Enfermagem Bacharelado em Engenharia Agrônômica Bacharelado em Engenharia Florestal Bacharelado em Direito

Fonte: Elaborada pelo autor com informações obtidas no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFAC

No Campus Fronteira, localizado no município de Brasiléia¹², assim denominado por estar em área de fronteira com a Bolívia e o Peru, denominada geograficamente de “Área Internacional da Tríplice Fronteira”, embora tenha sido credenciado pelo MEC em 2015, os

¹² Brasiléia é uma cidade distante 240 km da capital Rio Branco, localizada na fronteira Brasil Bolívia, pertencente a região denominada Alto Acre, juntamente com as cidades de Xapuri, Capixaba, Epitaciolândia e Assis Brasil.

cursos aprovados para oferta, por ausência de vinculação de recursos e da política institucional, ainda não foram implantados.

Ainda se tratando em oferta, além dos 52 cursos de graduação, a UFAC possui um quantitativo de 13 (treze) especializações, 03 (três) residências multiprofissionais, 19 (dezenove) programas de mestrado e 1 (um) interinstitucional, 05 programas de doutorado e 04 (quatro) interinstitucional. Os dados nos revelam que a UFAC tem se empenhado para desenvolver a região amazônica com efetivas ações de ensino, pesquisa e extensão.

4.4 OS INSTRUMENTOS DE COLETA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para coleta dos dados, foram utilizadas as plataformas *Google Meet*¹³ e *Google Forms*¹⁴. O instrumento escolhido para coleta dos dados foi a utilização de entrevista semiestruturada, sendo apresentados aos sujeitos questões fechadas (apêndice A) elaboradas na plataforma *Google Forms*, com objetivo de se obter o perfil pessoal, formativo e profissional dos participantes. As questões abertas constam no apêndice B, utilizadas na entrevista realizada via *Google Meet*, com a intenção de se obter elementos que evidenciem o caminho percorrido pelos professores bacharéis para a construção da sua identidade profissional na Universidade Federal do Acre.

O convite bem como a entrevista foram realizadas de maneira individualizada, sem etapas coletivas, com vias de preservar o anonimato dos sujeitos, ou seja, que não houvesse contato entre estes. Devido ao cenário pandêmico ocasionado pela Covid-19 desde o ano de 2020, o contato com os sujeitos se deu através do e-mail institucional, com a carta convite para participação da pesquisa, tendo como anexo já o link para acesso ao questionário fechado¹⁵ para que eles pudessem responder, como também o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)¹⁶ para que fosse assinado, caso aceitassem participar da pesquisa.

Segundo Minayo (2009, p. 64), “as *entrevistas* podem ser consideradas *conversas com finalidade* e se caracterizam pela sua forma de organização”. Nesta pesquisa, adotamos a utilização da entrevista semiestruturada, “que combina com perguntas fechadas e abertas, em

¹³ Google Meet é o serviço de videoconferências do Google, com recursos de áudio e vídeo durante as chamadas, que podem ser gravadas.

¹⁴ Plataforma da Google para criação de formulários online, bastando criar as perguntas na plataforma, gerar o link e encaminhar para os respondentes.

¹⁵ Disponível em: <https://forms.gle/okQoWoeztYHr8kVZA>

¹⁶ Disponível em Apêndice C

que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão se se prender a indagação formulada.” (MINAYO, 2009, p. 64).

Saliento que mesmo com os recursos tecnológicos (*E-mail, Google Meet, Whatsapp*) que encurtam distâncias e viabilizam positivamente a vida em sociedade, não foi simples e fácil alcançar o público. Mesmo informando que a entrevista seria realizada de forma remota, que seria breve e não tomaria muito o seu tempo, foi muito grande a ausência de resposta pelos convidados, ou seja, não respondiam aos e-mails enviados.

Conforme mencionado na metodologia, o passo inicial foi entrar em contato via e-mail obtido através do site¹⁷ da UFAC com as direções de centro e coordenações de curso, sem sucesso. A partir disso, foi necessário ir pessoalmente até as secretarias de coordenação de curso para solicitar o contato dos professores e solicitar também uma mediação e sensibilização para participarem da pesquisa, para assim, obter sucesso.

Como não foi possível realizar o contato diretamente com os professores, pois não tínhamos a informação se eles atendiam os critérios estabelecidos, optou-se por encaminhar o e-mail para a direção do centro/unidade acadêmica, com cópia para as coordenações dos cursos vinculados a estes para que fosse feita a distribuição aos professores. Essa etapa necessitou da colaboração da secretaria das coordenações de curso para que estes realizassem o contato com os professores, tendo em vista que estes eram o acesso mais facilitado aos docentes.

Foram encaminhados e-mails para a direção dos centros CFCH, CCET, CCSD, CCSJA, e CCBN, solicitando a lista dos docentes vinculados com seu contato. Nessa etapa, tivemos retorno apenas da direção do CFCH que encaminhou a lista completa. Tivemos retorno com os dados de e-mail somente dos professores dos cursos de Engenharia Civil (05 docentes convidados), Medicina Veterinária (11 docentes convidados), Geografia Bacharelado (02 docentes convidados), Psicologia (02 docentes convidados), Jornalismo (01 docente convidado), Filosofia (01 docente convidado). Ao total, foram encaminhados 23 (vinte) convites para participação na pesquisa.

Quanto aos procedimentos de análise dos dados obtidos nesta pesquisa, Deslandes (2009, p. 49) apresenta que “dizem respeito às formas de organização dos dados e os passos empreendidos para a produção de inferências explicativas ou de descrição.” Para os procedimentos de análise, deve haver uma descrição minuciosa e transparente do processo de interpretação que o pesquisador irá utilizar (DESLANDES, 2009).

¹⁷ Disponível em: <https://www.ufac.br/guia/unidades-academicas>

Marconi e Lakatos (2003) destacam que a relevância dos dados obtidos não está nos mesmos, mas nos reflexos que geram na busca pelas respostas da investigação. Sendo considerados processos diferentes, porém que possuem relação, a análise é a “tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores” e a interpretação “é a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos.” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 167-168).

O procedimento escolhido para análise dos dados obtidos nesta pesquisa trata-se da análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (2016, p. 37) “é um conjunto de técnicas de *análise das comunicações*.” A autora destaca não se tratar apenas de um mero instrumento, mas de um mundo de possibilidades, sendo único, porém aberto a muitas formas de aplicação, dependendo do campo. Quanto as categorias de análise estabelecidas, de acordo com Bardin (2011, p. 147), “o *critério* de categorização pode ser semântico (categorias temáticas) [...], sintático (verbos e adjetivos) [...], léxico (classificação das palavras segundo seu sentido) [...] e expressivo (categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).”

No tocante as categorias utilizadas neste estudo para analisar o conteúdo das respostas as entrevistas, Bardin (2011, p. 148) destaca que “a categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o *inventário*: isolar os elementos; a *classificação*: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens”.

Tabela 7 - Demonstrativo de categorias definidas *a priori*

Categoria	Questões Norteadoras
O exercício da docência universitária: atividades desenvolvidas, concepção a respeito das finalidades, motivações e dificuldades vivenciadas	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a concepção do professor bacharel quanto as finalidades da docência universitária? - Qual são as motivações, dificuldades e desafios vivenciados pelos professores bacharéis no exercício do magistério superior?
Identificação e desenvolvimento profissional docente no contexto da UFAC	<ul style="list-style-type: none"> - De que modo os professores bacharéis se identificam profissionalmente?
A construção da identidade profissional docente no exercício do magistério superior na UFAC	<ul style="list-style-type: none"> - Quais referências, elementos, contextos e fatores contribuem para a construção e fortalecimento da identidade profissional?

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com Bardin (2011)

Gomes (2009, p.87) descreve os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo na perspectiva qualitativa, sendo os seguintes: “categorização, inferência, descrição e interpretação.” O autor aponta para uma sequência que costumeiramente é seguida, sendo ela: (a) decompor o material a ser análise em partes; (b) distribuir das partes em categorias; (c) fazer uma descrição do resultado da categorização; (d) fazer inferências dos resultados; (e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada (GOMES, 2009, p.88).

A análise de conteúdo, tendo como base Bardin (2011, p.123), é realizada obedecendo três fases distintas, ao qual a autora intitula como polos cronológicos, que são elas: (a) pré-análise, (b) exploração do material, (c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A fase de **pré-análise**, trata-se da organização com objetivo de sistematizar e organizar as ideias. Nesta fase, existe as seguintes etapas:

- a) A leitura flutuante: Nesta etapa, faz-se necessário a leitura aprofundada dos documentos que dialogam com a temática.
- b) A escolha dos documentos: Escolhe-se os temas, títulos, subtítulos a serem explorados no trabalho.
- c) A formulação das hipóteses e dos objetivos: As hipóteses são afirmações provisórias, confirmadas ou não, tratando de suposições intuitivas. Já os objetivos são as finalidades do trabalho.
- d) A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores: O que será considerado como indicador para a análise.

A segunda fase, denominada **exploração do material**, consiste em codificar os dados obtidos para maior e melhor compreensão da essência do texto. A última fase, denominada **tratamento dos dados**, busca analisar, considerar e dar significado aos dados bruto, de maneira adequada, que a autora chama de inferência (processo intelectual de afirmação de acordo com outras proposições) e interpretação. A partir das definições e conceitos acima descritos, sinteticamente, tem-se abaixo o processo da análise de conteúdo proposto por Bardin (2011), assim sendo:

Tabela 8 – Etapas da Análise de Conteúdo

PRÉ ANÁLISE	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura Flutuante - Formulação das Hipóteses e dos Objetivos - Dimensão e Direção da Análise
EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	- Administração das Técnicas nos <i>Corpus</i>
TRATAMENTO DOS RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> - Operações Estatísticas (provas de validação) - Síntese e seleção dos resultados - Inferências e Interpretação

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com Bardin (2011)

Com o procedimento metodológico apresentado, a seguir, procede-se com a análise dos dados a partir do procedimento escolhido, tendo como referencial a análise de conteúdo de Bardin (2011).

5 A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS PROFESSORES BACHÁREIS: O QUE REVELAM OS DADOS OBTIDOS

Ensinar é também a mais bela profissão do mundo. (LESSARD e TARDIF, 2014, p. 151)

Esta seção do estudo tem o objetivo de apresentar os resultados referente a análise dos dados coletados no período de 10 de outubro de 2022 a 21 de novembro de 2022. Foram entrevistados 07 (sete) professores bacharéis, vinculados aos centros acadêmicos¹⁸ CFCH, CCSD, CCBN e CCET, no âmbito da Universidade Federal do Acre, Campus Sede, em Rio Branco (AC). Conforme já mencionado, os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada realizada na plataforma *Google Meet*, com 15 (quinze) questões a serem respondidas pelos professores.

Mesmo com a comodidade e a possibilidade da entrevista ser realizada remotamente, não foi um processo simples e fácil convencer os professores bacharéis a participarem da pesquisa, pois houve retorno de apenas sete professores, sendo pertinente este relato dos desafios que possam acontecer durante o processo investigativo da pesquisa empírica. Mesmo com as dificuldades no contato inicial, o processo de entrevista e a interlocução se deu de forma muito leve e inclusive muito significativa, não ocorrendo de forma engessada e técnica. Foi possível perceber que os professores entrevistados se sentiram bastante à vontade para responder as perguntas.

Apresentando um relato positivo, o que confirma a relevância e importância de se abordar a temática junto a esse público no contexto da universidade, sobre o “ouvir” os professores bacharéis, o sujeito **PB03** destaca “eu acho que assim, a universidade poderia facilitar um pouquinho mais esse processo pra gente... talvez ouvir mais... isso que tu tá fazendo talvez a universidade fazer esses questionamentos pra gente...”. Não tomando essa fala como verdade absoluta, a partir disso, pode-se refletir sobre a seguinte questão: Qual o papel e até que ponto a universidade está contribuindo (ou não) no processo de construção da identidade dos professores que nela atuam, através do diálogo, da interlocução?

¹⁸ Centro de Filosofia e Ciência Humanas (CFCH); CCSD Centro de Ciências da Saúde e do Desporto (CCSD); Centro de Ciências Biológicas e da Natureza (CCBN) e Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET)

De início, foi possível perceber o interesse destes pela temática e isso foi fundamental para o desenvolver da entrevista. Em seus relatos, principalmente de suas trajetórias pessoais, formativas e profissionais, é possível perceber que se entrecruzam com sua identidade e isso é muito evidente. Para maior compreensão dos resultados encontrados, resgataremos o cerne desta pesquisa em seu objetivo geral, que é analisar os aspectos que configuram a construção da identidade profissional do professor bacharel no exercício da docência na Universidade Federal do Acre (UFAC), Campus Sede.

Conforme já mencionado, os aspectos motivadores que conduziram a realização desta pesquisa se dão através de muitos questionamentos e indagações no tocante ao que realmente é ser professor na universidade, principalmente quando este professor não se formou em um curso de licenciatura. Esse professor, chamado de professor bacharel, não obteve contato prévio na formação inicial ou até mesmo na continuada, com os dispositivos curriculares concernentes ao ensino, e conforme abordado no corpo do texto, esta formação está ancorada principalmente nas atividades desenvolvidas na pós-graduação *stricto sensu* em suas áreas específicas de conhecimento.

As perguntas da entrevista semiestruturada foram definidas a partir de três categorias, que coadunam com os objetivos específicos apresentados neste trabalho, sendo eles: docência universitária; profissão e identidade. Resgatando tais objetivos, descreve-se abaixo:

- Identificar qual a concepção do professor bacharel quanto as finalidades da docência universitária.
- Descrever quais são as motivações, dificuldades e desafios que os professores bacharéis vivenciam no exercício do magistério superior.
- Conhecer qual a visão do professor bacharel em relação a identificação profissional na perspectiva da profissionalização.
- Averiguar quais referências, elementos, contextos e fatores contribuem para a construção e o fortalecimento da identidade profissional do professor bacharel.

5.1 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como resultado de muitas indagações vivenciadas na condição de professor bacharel, a escolha desta temática e dos sujeitos não foram aleatórias. A escolha do professor com formação inicial no bacharelado e que atua no exercício do magistério superior para sujeitos de investigação se deu pelo fato de que estes exercem a docência, porém, ser terem passado pelos cursos de licenciatura – cursos destinados a formação de professores.

Com o intuito de se chegar no quantitativo considerável de sujeitos para realização da pesquisa, foi realizado um levantamento do corpo docente em exercício na Universidade Federal do Acre (UFAC). De acordo com informações obtidas na Pró Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas, a UFAC possui um total de 812 docentes (informações referentes ao mês 11/2021), distribuídos de acordo com o seu regime de trabalho, assim sendo:

Tabela 9 - Docentes em Exercício na UFAC

Descrição	Quantitativo
Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Substituto)	7
Professor de Magistério Superior (Substituto)	76
Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Efetivo)	38
Professor de Magistério Superior (Efetivo)	691
Total de Docentes	812

Fonte: Elaborada pelo autor com informações obtidas junto à Pró Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas (PRODGEP). Dados de referência 11/2021

A partir do quantitativo total, pontuamos os critérios de exclusão para que pudéssemos chegar a uma quantidade de sujeitos considerável para a pesquisa. Segue abaixo os critérios previamente estabelecidos para participação dos participantes da pesquisa:

- Ser professor de magistério superior em regime efetivo;
- Ser vinculado a um dos centro/unidade acadêmicas: Centro de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicada (CCJSA); Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH); Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET); Centro de Ciências Biológicas e da Natureza (CCBN) e Centro de Ciências da Saúde e do Desporto (CCSD). Vale ressaltar que existem alguns cursos de licenciatura vinculados aos centros acima descritos, porém sendo desconsiderados na escolha devido a prioridade ser cursos do bacharelado. A escolha destes se deu pelo fato de concentrarem uma grande quantidade de cursos bacharelados.

Através de contato realizado com a Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD), obtemos acesso a uma planilha de autoria da Pró Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas (PRODGEP), que foi fundamental para o levantamento dos docentes a serem pesquisados. O arquivo possui informações detalhadas dos docentes, seu regime de trabalho, sua titulação, e centro/unidade acadêmica ao qual estava lotado/vinculado.

Levando em consideração os critérios de inclusão e exclusão, após refinamentos dos dados, tem-se ainda o seguinte quantitativo, sendo distribuídos os docentes agora por centros acadêmicos de vinculação:

Tabela 10 - Vinculação dos Docentes por Centro Acadêmico

Centro/Unidade Acadêmica	Quantitativo de Docentes
Centro de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas (CCJSA)	36
Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH)	89
Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET)	64
Centro de Ciências Biológicas e da Natureza (CCBN)	92
Centro de Ciências da Saúde e do Desporto (CCSD)	139
Total de docentes que se enquadram nos critérios, atuando vinculados aos centros escolhidos	420

Fonte: Elaborado pelo autor com informações obtidas junto à Pró Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas (PRODGEP) Dados de referência 11/2021

Quanto aos participantes da pesquisa e com o objetivo de preservar o anonimato de sua identidade, a referência utilizada será por meio da sigla PB (professor bacharel) seguido o numeral, sendo descritos assim: **PB01, PB02, PB03, PB04, PB05, PB06, PB07**.

Por fim, os sujeitos aptos a participar da pesquisa pertencem ao universo de 420 docentes. Foi adotado o critério de convidar 10% de cada centro. A partir disso, obtivemos um retorno positivo de apenas 07 (sete) professores bacharéis, ao qual foi realizada a entrevista individualmente. Abaixo, apresenta-se o perfil pessoal, formativo e profissional dos sujeitos entrevistados, assim sendo:

Tabela 11 - Perfil Pessoal dos Participantes

Sujeito	Gênero	Região de Naturalidade	Faixa Etária
PB 01	M	Norte	36-45 anos
PB 02	F	Norte	36-45 anos
PB 03	F	Norte	36-45 anos
PB 04	F	Norte	36-45 anos
PB 05	F	Sudeste	36-45 anos
PB 06	F	Norte	36-45 anos
PB 07	M	Nordeste	36-45 anos

Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto ao **perfil formativo** dos sujeitos, os dados são os seguintes:

Tabela 12 - Perfil Formativo dos Sujeitos

Sujeito	Curso de Graduação	Ano de Conclusão
PB 01	Sistemas de Informação	2004
PB 02	Sistemas de Informação	2007
PB 03	Enfermagem	2004
PB 04	Engenharia Agrônômica	2005
PB 05	Engenharia Florestal	2007
PB 06	Jornalismo	2008
PB 07	Bacharelado Ciências Biológicas	1991

Fonte: Elaborado pelo autor

Ainda tratando do **perfil formativo** dos sujeitos, no tocante a formação continuada, tem-se os seguintes dados:

Tabela 13 - Formação Continuada dos Sujeitos

Sujeito	Titulação/Área de Conhecimento	Região de Formação	Ano de Conclusão
PB 01	Doutorado em Ciência da Computação	Sudeste	2017
PB 02	Doutorado em Ciência da Computação	Sudeste	2017
PB 03	Doutorado em Saúde Pública	Sudeste	2005
PB 04	Doutorado em Educação	Sul	2021
PB 05	Doutorado em Biologia Celular e Molecular Vegetal	Sudeste	2014
PB 06	Mestrado em Educação	Norte	2019
PB 07	Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais	Nordeste	1999

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados coletados

Observando a região de formação dos sujeitos da pesquisa, é possível constatar que o processo formativo na pós-graduação se efetivou em regiões diferentes, ou seja, deslocaram-

se para outras instituições para concluir a pós-graduação. Isso demonstra um desafio imposto aos professores no seu processo de formação continuada, pois principalmente no doutorado, que tem um prazo de 04 anos, tiveram que adequar sua rotina de trabalho, família, vida social, entre outros.

Outra informação que é possível extrair do perfil formativo dos sujeitos entrevistados **PB04** e **PB06** apresenta peculiaridades a respeito da área de conhecimento escolhida na formação continuada. O sujeito **PB04** possui Doutorado em Educação e o **PB06** Mestrado em Educação. Divergindo dos demais participantes que concluíram a pós-graduação em suas áreas de conhecimento específico do bacharelado, os sujeitos acima mencionados escolheram a educação como campo de pesquisa. Vale tecer algumas considerações a respeito desse fato.

A Lei nº 12.772¹⁹, que trata da estrutura dos planos de carreiras e cargos do magistério federal, sobre a carreira do magistério superior, em seu art. 8º § 1º, dispõe que “o concurso público de que trata o caput tem como requisito de ingresso o título de doutor na área exigida no concurso.” Conforme exposto na referida lei, a exigência para ingresso no magistério superior se dá por meio de provas de títulos na área de conhecimento ao qual está concorrendo. Tendo as vista que os sujeitos acima descritos são bacharéis, portanto, difere do campo específico de conhecimento, é possível constatar que caso fosse hoje a sua seleção para ingresso na carreira, provavelmente não seria possível devido a exigência do título de doutor (no caso do sujeito que possui apenas o mestrado), e que este seja na especifica que irá atuar.

Portanto, constata-se que estes ingressaram na carreira quando a mesma lei exigia apenas a graduação como pré-requisito. Em relação ao ingresso dos demais sujeitos no magistério superior, é possível perceber também que se deu nas mesmas circunstâncias, apenas com graduação, e realizaram o processo de formação *stricto sensu* paralelo ao exercício do magistério superior.

Tabela 14 - Perfil Profissional dos Sujeitos

Sujeito	Tempo Docência na UFAC	Regime de Trabalho	Centro Acadêmico de Vinculação	Experiência Docente Anterior
PB 01	11-15 anos	DE*	CCET	Sim
PB 02	11-15 anos	DE	CCET	Sim
PB 03	11-15 anos	DE	CCSD	Não

¹⁹ Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br>

PB 04	06-10 anos	DE	CCBN	Sim
PB 05	00-05 anos	DE	CCBN	Sim
PB 06	06-10 anos	DE	CFCH	Sim
PB 07	Acima de 16 anos	DE	CCBN	Sim

*Dedicação Exclusiva, Fonte: Elaborado autor com base nos dados coletados.

Um dos principais desafios da pesquisa empírica é a aceitação dos sujeitos para a participação. Mesmo sendo um processo rápido e que traz contribuições significativas para a ciência, muitos recusam alegando indisponibilidade, falta de tempo ou de interesse pela temática. Mesmo em meio as dificuldades, tivemos um retorno e foram entrevistados um total de 07 (sete) professores efetivos, graduados no bacharelado, pertencentes a diversas áreas de conhecimento como ciências exatas (02), saúde (01), humanas (01) e da natureza (03).

A seguir, apresenta-se a análise das entrevistas obtidas junto aos professores bacharéis, de acordo com as categorias estabelecidas.

5.2 CATEGORIA I - O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, CONCEPÇÃO A RESPEITO DAS FINALIDADES, MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES VIVENCIADAS.

A elaboração desta categoria surgiu a partir dos seguintes questionamentos:

- *Qual a concepção do professor bacharel quanto as finalidades da docência universitária?*

A partir do questionamento acima, obteve-se as seguintes respostas:

Eu acredito que é alinhando teoria e prática para que o aluno saia preparado para o caminho que ele quer seguir. **(PB01)**

A gente está tentando transformar pessoas em futuros profissionais e a gente quer que esses profissionais prestem um serviço de melhor qualidade para a sociedade. **(PB02)**

O professor universitário ele tem duas missões eu acredito, ele tem a missão de passar o conhecimento específico do curso, no meu caso enfermagem, mas também como mobilizador de entendimento, de compreensão, de amadurecimento, de reflexão. **(PB03)**

Docência vai além do ensino, ela é educação, como educação eu me vejo além de professora, eu me vejo como educadora, como eu me comporto [...] de poder contribuir com o processo formativo que vai além do técnico, do técnico, mas do saber usar o técnico. **(PB04)**

Docência pra mim é facilitar com que os alunos consigam o conhecimento, não é só transmitir o conhecimento, mas a gente é o facilitador da construção do conhecimento. **(PB05)**

A docência, ela pra mim, dentro da universidade quanto nos demais níveis de ensino ela não difere, o ato de ensinar, apesar de nós sermos bacharéis e não estarmos ali com as disciplinas didáticas, digamos assim, com o preparo pedagógico necessário, à docência em si é o ato de ensinar, de ser professor. **(PB06)**

Docência pra mim é a ação de a gente trabalhar junto com alunos de graduação, promovendo a fluidez da transmissão do conhecimento e também interagir, a gente também finda aprendendo no relacionamento com os alunos, cabe também a questão de a docência na universidade trabalhar com estímulo a geração de novos conhecimentos. **(PB07)**

A partir da fala dos 07 entrevistados, é possível constatar que não existe uma formulação e concepção objetiva do que vem a ser à docência universitária bem como suas finalidades, porém uma nítida concepção de transmissão do conhecimento. Como destaque, tem-se uma compreensão de preparação transformação, reflexão, contribuição, ensino etc. Conforme exposto por Soares e Cunha (2010, p. 23), à docência é “entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral.” Veiga (2012, p. 13) vai além na sua definição, afirmando que “no sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas.”

Ainda nesta categoria, apresenta-se um seguinte questionamento aos professores bacharéis, sendo:

- Qual são as motivações, dificuldades e desafios vivenciados pelos professores bacharéis no exercício do magistério superior?

Quando indagados sobre as motivações para escolha da docência enquanto profissão, as respostas foram as seguintes:

Sobre a motivação, acho que os professores na minha vida acadêmica como aluno, mas também e muitas deficiências durante essa vida, então tem dois lados, um motivacional por pessoas excelentes como docentes e tem também um lado de deficiência que enxergava ainda como aluno e queria que aquilo fosse melhor, de querer fazer um pouco mais aquilo que eu achava que poderia ser de outra forma. **(PB01)**

Não, não era meu interesse. Mas aí eu comecei a gostar muito de pesquisa então o atrativo inicial não era o ensino, mas a pesquisa. Mas depois eu achei que o ensino também era interessante, mas a primeira chamada foi para trabalhar com pesquisa. **(PB02)**

Na verdade, não foi, eu fiz o concurso e passei [...] depois daquilo eu fui tomando gosto, fui me apropriando daquele processo e assim sempre falo para todas as pessoas “eu não escolhi ser professora, a docência me escolheu...” (PB03)

Eu cresci em um lar de professoras. Eu fui criada pela minha vó que é pedagoga, minha mãe também fez pedagogia. (PB04)

Sempre quis ser professora. Tanto é que eu fiz a graduação, mestrado, doutorado logo em seguida, meu foco sempre foi ser professora universitária. Eu cheguei a dar aula no ensino também mais pela experiência para poder depois atuar na universidade [...] quando eu entrei na universidade, tiveram alguns professores que me motivaram a buscar esse caminho. (PB05)

Sim. Sempre foi meu interesse. Eu sou professora, muito antes de eu ser professora do nível superior, eu era professora de uma escola de idiomas, eu trabalhei com língua estrangeira durante 10 anos da minha vida. Mesmo fazendo jornalismo, eu já era professora de inglês. Eu acho que pra mim foi uma ajuda muito grande, pois eu tinha noção de sala de aula, diferente, mas tinha [...] Mas eu sempre amei ensinar, estar em sala de aula, ambiente escolar é muito atrativo pra mim, eu amava ir pra escola, eu chorei quando terminou e eu sempre fui muito apaixonada pela Ufac né... o ambiente universitário sempre me encantou, a sala de aula, as pluralidades, as discussões, um outro ambiente, então me encantava muito, eu gostava muito e dizia “vou ser professora do curso ao qual eu me graduei” tive esse privilégio, essa sorte, mas também foi muito esforço, muita batalha. (PB06)

Em princípio, eu entrei na biologia motivado por uma ideia inicial de que fazendo pesquisas em ambiente marinho, eu poderia trabalhar com a geração de alimentos, a partir de fontes marinhas não tradicionais como peixes, crustáceos, moluscos e tal para desenvolvimento de produtos alimentícios a partir por exemplo de algas e outros organismos não muito utilizados na alimentação, essa era a ideia inicial [...]. A questão de ser professor universitário e ter a ideia desde o início da graduação, me entusiasmou o fato de lidar com os professores universitários e justamente ter essa visão de que o professor universitário tem uma ampla possibilidade de atuar trazendo, vamos dizer, vantagens ou melhorias ou benefícios para a sociedade, isso foi motivador. Um segundo elemento eu acho que também sendo professor me possibilitaria estar em lugares onde economicamente eu não poderia estar não sendo professor universitário né, por exemplo, mesmo antes de ser professor universitário, estive em vários lugares e fiz várias coisas que um cidadão comum não conseguiria fazer, principalmente tendo as condições que eu tinha. Então tive várias oportunidades e depois que eu entrei na docência na universidade mesmo antes da UFAC, eu ministrei aula em particulares a gente teve muita oportunidade de tá em lugares incríveis né... conversando com pessoas em várias comunidades de diferentes tipos de pessoas e tal, então isso realmente uma motivação bastante interessante. (PB07)

A resposta dos sujeitos **PB02 e PB07**, coadunam com o que Soares e Cunha (2010) apresentam a relação existente entre ensino e pesquisa afirmada no relato acima. As autoras afirmam que “à docência universitária, apesar de ter pouca visibilidade, haja vista que os critérios de avaliação e progressão da carreira docente são essencialmente relacionados a pesquisa [...]” ou seja, as atividades de pesquisa são componentes obrigatórios para progredir na carreira. Seguindo a mesma lógica da prevalência das atividades de pesquisa como campo privilegiado, Pimenta e Anastasiou (2014, p.36) destacam que “seria suficiente o domínio de

conhecimentos específicos, pois o que o identifica é a pesquisa e/ou exercício profissional no campo.”

A fala do participante **PB 01**, que afirma sobre querer fazer o “melhor” para seus alunos tendo em vista as deficiências que observava enquanto aluno, que confirma a afirmação de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 79) que,

Quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas *experiências* do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos positivos e negativos, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p.79)

A afirmação do participante **PB 01** representa, de certa forma, o que “ser professor” para muitos que ingressam na carreira, buscando referências anteriores de professores que tiveram ao longo da sua trajetória, bons ou ruins.

O grande desafio, a partir disso, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 79)

É o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para o ver-se como professor nesta instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam.

Os sujeitos **PB05 e PB07**, afirmam que teve professores que motivaram, dialogam perfeitamente com o que Soares e Cunha (2010) apresentam sobre os reflexos que interferem na prática do professor ao longo da carreira, ou seja, as referências que estes têm e que contribuíram para as suas escolhas para seguir na docência.

No tocante a um segundo elemento que consta na pergunta, a respeito das dificuldades e desafios, perguntou-se aos professores quais são as dificuldades e os desafios que lhes são apresentados diariamente no exercício do magistério superior. As respostas são as seguintes:

Eu acho que no início, a inexperiência, eu tava no doutorado, teve o desafio da formação e hoje é manter o espírito de renovação se não se acomodar, de buscar uma coisa sempre nova, acho que esse é o desafio depois de 12 anos. (**PB01**)

No início posso citar uma questão sobre aperfeiçoamento eu entrei na universidade apenas como especialista não tinha mestrado e doutorado, isso de certa forma gera incômodo [...] nessa época então entraram apenas com graduação ou especialização, então a gente tinha um salário muito baixo e aí linkando com essa questão do aperfeiçoamento eu tive que trabalhar e me aperfeiçoar ao mesmo tempo, então a gente tinha três quatro disciplinas para trabalhar e mais duas ou três para estudar no mestrado [...] e no doutorado [...] entre 2010 e 2017 foi um período de muita dificuldade no meu caso, eu tive que me aperfeiçoar ao mesmo tempo que

trabalhava, eu não tive afastamento para me aperfeiçoar então esse foi um período de muita dificuldade e hoje assim dificuldade que a gente tem eu vejo duas: a gente teve um período nos dois últimos anos de um ensino remoto de baixíssima qualidade na aquisição do conhecimento por parte dos alunos, e isso tem refletido muito na qualidade das aulas atualmente. Tem alunos com conhecimento muito defasado e a gente tenta avançar em alguns assuntos e precisa para parar, precisa retornar, precisa revisar e isso tem atrapalhado. A segunda questão de dificuldade é na atuação de recursos, a gente que trabalha na graduação e na pós graduação a gente precisa trabalhar com pesquisa e extensão, a gente tem a dificuldade para trabalhar principalmente na pesquisa, a respeito de recursos que a gente tem um desgaste muito grande para conseguir pesquisas em nível *strictu sensu* para publicar em congressos de altíssima qualidade, e muitas vezes a gente não tem recurso para bancar isso, para bancar uma inscrição em um congresso, uma publicação e isso é um cenário que não mudou nos últimos anos e aparentemente não terá melhoria. Então isso dá a gente que trabalha no mestrado que tem atuação no mestrado é muito complicado. **(PB02)**

Eu entrei em 2004 na universidade, então a gente trabalhava com retroprojeter [...] a universidade era bem mais simples, com mais dificuldades, dificuldades no acesso a informação, dificuldade de se atualizar [...] Infelizmente na época que eu entrei a universidade não ofertava esse curso que agora ela dá pra professor e nem tinha esse ESFOR [...] Eu acho que com a dificuldade que eu tivesse quando eu entrei, eu tento amenizar o sofrimento daquelas pessoas que entram [...] Hoje em dia, eu acho que maior dificuldade tá no aluno [...] eu acho que as pessoas estão perdendo o interesse pelo estudo [...] A gente pode fazer a aula que for, no remoto eu trabalhei com todas tecnologias que você imagina, eu estudei todas, aos alunos não tinha menor interesse. O remoto também foi uma falácia no processo de ensino, a gente vai ver o reflexo mais pra frente [...] como é que a gente pode trabalhar a motivação essa motivação nos alunos [...] A PROGRAG tem um processo de avaliação, acho que até vale você conversar isso, eu nunca tive acesso a essa avaliação que os alunos fazem, eu não tenho problema nenhum em ser avaliada [...] A questão do ensino é muito complicada, não é receita de bolo que dá pra passar [...] **(PB03)**

Primeiro de pensamento, hoje pra mim é a minha maior angústia. Então eu me sinto as vezes aqui, no meu curso, principalmente depois do doutorado, uma angustia profissional muito grande. A gente fica tentando trazer esse olhar, essa visão pros colegas e os colegas, é como se tivessem arrastando as correntes do século XVIII, que eu não os culpo, eu entendo que as forma como o professor universitário do bacharel ele se constitui, a forma como a legislação permite que ele se constitua, sem entender de pessoas, de relacionamento humano, sem entender de comunicação, sem entender todas essas questões, a legislação permite, ela não exige que ele saiba dessas habilidades. Isso dá *asa* a um processo que ele se constitui de uma forma muito *dura, muito dura*, e isso me causa muita angústia. Eu tenho muita dificuldade de separar pessoal e profissional, pra mim essa separação nem existe. Pessoas dizendo assim “*ah eu não trago problemas de casa para o trabalho*” beleza, super fácil, a gente vira uma caixa de trabalhar. *Mas e o trabalho a gente não leva pra casa?* Eu chego em casa xingo o cachorro, não tenho paciência pro marido, ai levo o trabalho pra fazer... a vida profissional me invade a todo tempo, então assim, criar uma barreira... ontem teve nota final pros alunos, os que ficam reprovados começam a choradeira, “*professora a senhora não pode me atender hoje?*” era uma sexta feira tarde, eu disse “*só segunda feira de manhã*” mas assim, por mais que eu diga pro aluno que só vou atender-lo de manhã, acabou meu final de semana, eu sei que é um sujeito que tá lá angustiado e que de repente eu poderia tirar a angústia só em aprova-lo ou dar a clareza pra ele aonde ele precisa melhorar, então esse se preocupar com o outro, o que minhas ações elas causam e afetam o outro, isso ainda me adoce muito, to sem fazer terapia no momento mas o doutorado inteiro foi com terapia. Essas questões vão no afetando, ela vai nos invadindo. Então, hoje eu vejo meus colegas muito duros, muito, “*como só passa assim...*” e eu sempre digo “*gente, qual o prazer de mostrar pro outro que ele é fraco?*” eles dizem “*porque no meu tempo, eu me matava de estudar, não tinha final de semana, não tinha nada, ai hoje os*

alunos não querem se matar, eles tem que se matar...” O estudo não precisa ser assim, se tivermos uma sociedade evoluída, consciente, responsável, de que todo conhecimento é para desenvolver uma habilidade e uma função social, eu tenho que mudar meu jeito de pensar, eu não posso ver o estudo como sacrifício, ele não é um sacrifício, é um desenvolvimento prazeroso que tem fases trabalhosas mas tem fases mais suaves, mas que eu consiga entender que o trabalhoso requer esforço, dedicação, mas não como uma penitência, e aqui a base do estudo nas engenharias ta na base da penitência, ela tem que passar pelo lago da morte e se purificar e la do outro lado ele ser um bom engenheiro, ele não vai ser gente... **(PB04)**

A gente aprende muito com a prática, a prática da docência, a gente reflete a cada período de aulas que passa, “será que esse período foi, o que eu posso melhorar?” Os instrumentos de avaliação de disciplina ajudam muito, ajudam bastante, é uma pena que a gente não tem tanto feedback das avaliações [...] eu tive agora nesse semestre pois tive contato direto com o coordenador, falei com ele e ele me passou, mas nunca tiveram essa preocupação de passar para todos os professores qual que é o feedback dos alunos, ajuda bastante [...] **(PB05)**

O maior desafio, sem dúvida, é a falta de preparo, no sentido que passa no concurso público, é efetivo, é dedicação exclusiva e a gente chega lá e essa prática não mudou, hoje eu sou coordenadora do curso e é assim que a gente faz, infelizmente com os nossos novos professores. A gente tenta ter um acolhimento melhor mas é muito assim “tá aqui tuas disciplinas vai lá e da aula” e a gente fica esperando “cadê o acolhimento, cadê o cursinho de 20h pra gente pode entender o que a gente vai fazer...” [...] quando eu entrei, eu fui dar ética no 8º período, eu tinha 25 anos, então assim, pra mim, o maior desafio que eu enfrentei é esse início, a chegada, o estágio probatório, os três primeiros anos, extremamente desafiador. Muitas vezes a gente não tem uma solidariedade dos colegas, de explicar “olha, funciona assim...” [...] A gente acaba dando aula nas inspirações, se elas foram boas ou ruins, aí é outro problema, mas pra mim o maior desafio foi esse, da docência, inicial. Foi adaptação, foi o acolhimento, o que é ser professor aqui, que é completamente diferente de outros níveis. Hoje o maior desafio, já vai fazer 10 anos [...] pra mim o maior desafio hoje é estrutural, nosso curso sofre muito com questões estruturais, físicas, a gente tem noção que hoje se o MEC vir seria um Deus no acuda porque nós não temos laboratório, nós temos laboratório mas não da maneira como deveria, o curso é um curso noturno, é um curso que sofre um pouquinho, hoje o maior desafio é esse sucateamento que a universidade passou, em vários governos, e que esse último governo, especificamente, foi ainda pior. Então acho que pra mim o principal desafio é a estrutura física e o PPP [...], porque a gente entende que nosso PPP tá defasado, e PPP é um território de disputa, você sabe muito bem disso... curricular. “Ah não pode tirar essa disciplina, ah não, mas eu sempre dei essa disciplina, ah não mas tem que ter...” Muitos bacharéis não estão preocupados com a questão da didática, eles nem aceitam as vezes, por eu ter o mestrado em educação, acaba que todas as questões educacionais sobra pra mim... “joga pra fulana o estágio supervisionado, ela é mestre em educação, ela se vira...” Mas não há essa preocupação de “ah, eu sou professor” porque eu acho Natanael, que o maior problema que a gente ver nos colegas é a identidade que você tá tratando, muitos não se consideram professores, são jornalistas, mas eles são professores... o contrato lá é professor do magistério superior, não é jornalista, não é engenheiro, não é advogado, então falta essa consciência “eu sou professor, essa é a minha identidade.... Ou alguns jogam pro tripé, “não, eu sou pesquisador...” “Não, você é os três, você é professor, você é pesquisador e você trabalha com extensão...” **(PB06)**

Então, uma dificuldade muito grande eu acho que foi tentar baixar o nível em termos de conhecimento, a gente no bacharelado tem uma carga bastante enorme e a gente tem acesso a uma quantidade enorme de conhecimento, e isso obviamente foi meio crítico no início porque os alunos não acompanhavam ainda mais alunos que tinham a cabeça somente de licenciados, que era basicamente o resumo que ele precisava

para ir para a sala de aula. Então, isso foi um choque no começo, eu demorei alguns anos para conseguir me convencer que eu teria que baixar o nível das aulas, do conteúdo, ou seja, ser mais raso né [...] quando eu cheguei aqui o negócio era muito pobre, ou seja, passados vários anos de mestrado e doutorado, a qualidade do ensino que levou os alunos a universidade, não é porque é o Acre, no Brasil todo tá desse jeito, a cada ano que passa a qualidade do aluno que tá entrando na universidade em geral é ruim, colegas de vários lugares relatam isso, então eu acho que essa foi uma dificuldade. Uma outra dificuldade acho que tá relacionado a alguns elementos que eu acho que é importante mas na prática não sei se a licenciatura pratica hoje, que é justamente a gente trabalhar com elementos de neurociência, para desenvolver métodos de aprendizado e testes de métodos de aprendizagem com os alunos, eu estudo bastante isso a parte, PNL, neurociência aplicado ao aprendizado e a gente verifica que a maioria não fazem a mínima ideia do que seja isso e que ele pode adaptar métodos de estudos que se adequem ao seu processo mental [...] e isso eu acho que é uma coisa que licenciatura não investe. (PB07)

Os sujeitos **PB02**, **PB03** e **PB07** centralizam algumas das dificuldades e dos desafios da docência, nos alunos. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 234), ao apresentar os alunos que chegam no ensino superior, apresenta o perfil desse aluno que os sujeitos da pesquisa descrevem, com “baixo nível de conhecimento [...]” e “[...] falta de domínio da língua e as dificuldades na interpretação, redação e leitura dos textos.” As autoras destacam ainda sobre “desinteresse, falta de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem, passividade, individualismo, interesse na nota e em passar de ano e/ou obter o diploma.” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 235). Nos relatos dos sujeitos, predomina o fato de ter que baixar o nível de conhecimento; a defasagem da educação básica; as consequências da pandemia e do ensino remoto.

No contexto das dificuldades, as respostas dos sujeitos **PB01**, **PB02**, **PB03**, **PB6** apresentam também as vivências destes no início da carreira bem como vivenciam atualmente. Pimenta e Anastasiou (2014, p.37) apresentam que:

Geralmente os professores ingressam na universidade em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Ai recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pelo exercício da docência. Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não tem de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa – estes sim, objeto de preocupação do controle institucional. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 37)

Aprofundamento o entendimento dessa dificuldade, Pimenta e Anastasiou (2014, p.107) acrescentam ainda que estes, “não recebem qualquer orientação quanto a processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, nem sequer necessita realizar relatórios –

momento em que pode refletir sobre a própria ação, como acontece normalmente nos processos de pesquisa”.

A resposta do participante **PB 04**, quanto aos desafios, afirma que recai sobre os colegas de profissão. Nos dizeres do participante, os colegas professores, principalmente os mais antigos, precisariam ter uma visão mais humana do ensino, que este não precisa ser algo angustiante para os alunos. Analisando o perfil deste sujeito, constata-se que concluiu recentemente seu período de doutoramento, concluído no ano de 2021. Essa busca por uma visão mais humana do processo de ensino, é possível perceber que se dá pelo fato da sua área de conhecimento no doutorado ter sido em educação, mesmo tendo graduação e mestrado no bacharelado.

Corroborando com as falas dos sujeitos **PB01 e PB02**, que ingressaram na universidade como especialistas e graduado, Pimenta e Anastasiou (2014) apresentam ainda, nesse aspecto desafiador do ingresso e permanência na carreira docente que, quanto a formação continuada,

Embora o professor ingresse na universidade pelo cargo de docência, ou seja, primeira e essencialmente para atuar como professor, nos seus momentos de aprofundamento no mestrado e doutorado, são poucas as oportunidades que têm para se aperfeiçoar nesse aspecto. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 107)

A fala do sujeito **PB04**, podemos enquadrá-la no ciclo de vida profissional dos professores na fase denominada diversificação, conforme classifica Huberman (2000), neste momento da sua trajetória profissional, busca novos desafios com receio da monotonia na rotina diária. Como fase de diversificação, os professores diversificam seus materiais, suas avaliações, ou seja, está mais ativo no processo. Huberman (2000, p. 42) apresenta que “os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem nas escolas.” Desta forma, ao afirmar que sente angústia por tentar fazer o “novo” e os colegas professores ainda são muito resistentes em inovar, diversificar e ser mais ativo no processo, postura contrária da entrevistada, pode-se destacar que esta fase de motivação, de mudança, de esperança, permanece na identidade deste.

Ainda se tratando da fala do sujeito **PB04**, frente a angústia sentida pela resistência dos colegas quanto à docência, Huberman (2000) comprova a fala deste, alocando-os na fase do conservantismo e lamentações. Para o autor, nesta fase, estes professores menos motivados são conhecidos como “rezingões”, que no dicionário é a definição de indivíduo que resmunga ou vive resmungando; resmungão. Nesta fase, os professores queixam-se da “evolução dos

alunos (menos disciplinados, menos motivados, “decantes”), da atitude (negativa) para com o ensino, da política educacional (confusa, sem orientação clara, por vezes “demasiado frouxa”, dos seus colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados), etc. (HUBERMAN, 2000, p. 45)

Zabalza (2004) afirma, coadunando com esse discurso que, “torna-se difícil, enfim, qualquer tipo de inovação que vise superar os limites da ação individual ou a deixar em segundo plano os interesses individuais ou coletivos”. Desta forma, “o informe Bricall cita essa hipertrofia do individualismo docente como um dos obstáculos que impedem o crescimento da qualidade do ensino universitário”.

Ainda nesta categoria, apresentando o elemento da pergunta sobre as atividades desenvolvidas, pergunto aos professores quais são as suas principais atividades desenvolvidas. As respostas são as seguintes:

Atuo com docente [...] auto como orientadora de tcc e de mestrado e eu coordeno projetos de extensão, com e sem financiamento. **(PB01)**

Ensino, a gente tem que cumprir a carga horária e eu particularmente tenho essa atuação no mestrado e a gente tem um projeto de pesquisa na área de mineração de dados que é a área que pesquisei no doutorado, e na área de extensão a gente tem um projeto de treinamento para competições de programação. **(PB02)**

Eu trabalho com ensino, pesquisa e extensão. Hoje em dia eu tenho uma representação, eu represento a universidade no CREA, que é o Conselho Regional de Engenharia e Agronomia. No ensino a gente a disciplina de genese e morfologia do solo. Quando eu cheguei eu comecei a desenvolver monografias em uma pegada mais humanizada, mais do perfil profissional, criando parcerias para eles fazerem estágio, e tem muito disse o professor que quer estágio e monografia é professor que não quer trabalhar, na cabeça deles porque eles acham que educação não é trabalho, que parceria não é trabalho, que nada disso é trabalho. Voltei para minha área técnica, mas eu a trabalho bem numa pegada bem de educação. Esse design projeto solo na escola, que é um projeto de extensão que tocando, que é a gente construir materiais didáticos para as crianças, para que os alunos aprendam ao ensinar o outro, ao transmitir esse saber que eles viram em sala de aula, fazer com que chegue na sociedade e dê o retorno. Tem um projeto que to fechando pro ano que vem de hortas e fazendinhas que é uma parceria com a SEME, com o CREA, além de ser conselheira na câmara de agronomia, eu coordeno o projeto mulheres na engenharia, a gente promove eventos, palestras para as mulheres, tanto para mulher como para homem, eu digo sempre assim a gente chama homem por que falar de mulher pra mulher, é pregar para crente, a gente já sabe das angustias que a gente tem, que a gente sofre, a gente precisa que os homens entendam, que eles percebam, que eles escutem as frases que eles dizem e como eles nos agridem , a forma como eles nos tratam, isso é uma reflexão. Trabalhar questões de assédio, tanto sexual quanto moral, que a gente acha que violência contra mulher é soco porrada e bomba e não necessariamente. A gente tem violência verbal, ignorar uma mulher no trabalho é uma baita violência. Todos os conflitos que eu vivo nas reuniões, tem reunião de colegiado que eu saio daqui eu tenho febre. Semana passada eu tava internada, eu passei o dia tomando soro, e é um mal estar que te dá tudo e você faz exames e você não tem nada. Então é um processo mental, é adoecedor. Você ser pioneira, você tentar uma ideia, tentar desenvolver uma ação e as pessoas ficarem sempre em uma posição de resistência. Eu comecei um projeto de pesquisa que tá em andamento que

é no sentido da inserção das mulheres no mercado de trabalho, das nossas egressas da universidade. **(PB04)**

A principal é o ensino. Na pesquisa eu tô orientando alunos de iniciação científica, tenho uma aluna de TCC também, e quatro de mestrado, doutorado ainda não peguei [...] E a extensão eu tenho feito também alguns projetos, são bem pontuais, são projetos de curta duração [...] mas tem extensão também. **(PB05)**

Então, a minha área como te falei é rádio e tv, então essas disciplinas são exclusivas minha e de outro professor, trabalho a disciplina de rádio, jornalismo e telejornalismo e o estágio supervisionado, também sou coordenadora do estágio e também coordenadora do curso. Então tô meio sobrecarregada, porque assim, os últimos eles levam as lapadas, nós fomos os penúltimos a entrar, e quando nós entramos, eu e outra colega que saiu pro doutorado, os objetivos dos membros do curso era esse “não, as que entrarem elas vão assumir coordenação, vão assumir tudo...” em termos de pesquisa, eu trabalho dentro da minha área que é radiojornalismo, inclusive é sobre isso que eu pretendo aprofundar o meu doutorado. Então eu tenho uma pesquisa sobre podcasts, e eu também sou responsável pelos projetos de extensão da semana de comunicação. Então, atualmente, essas são minhas atividades dentro dessas grandes áreas tem muitas áreas, representante do CONSU, tem a parte administrativa, que a gente como coordenadora acaba tendo que participar, e tem a parte do ensino, da sala de aula, as disciplinas, e tem a parte da extensão, então são muitas atribuições. **(PB06)**

Eu leciono principalmente nas ciências biológicas, eventualmente nas ciências agrárias, engenharia agrônômica, na engenharia florestal eventualmente, nos programas de pós-graduação de ecologia e manejo de recursos naturais, o CITA e no bionorte, que é o doutorado. **(PB07)**

Conforme já mencionado, são atribuídos aos professores diversas atividades e obrigações, e em se tratando da universidade pública, obrigatoriamente estes precisam desenvolver ensino, pesquisa e extensão, comumente conhecida como tripé da universidade. As respostas dos sujeitos entrevistados coadunam sobre a sua principal atividade desenvolvida: o ensino. Almeida (2012, p. 61) ao tratar das obrigações dos professores, destaca que a principal delas é a docência, que “constitui uma obrigação de todos os professores que trabalham no ensino superior.” Nas instituições particulares, está claro que ao serem contratados, estes profissionais serão professores, sendo-lhes isenta a possibilidade de trabalhar com outras atividades inerentes a profissão, como pesquisa, extensão e gestão.

No caso das instituições públicas, em especial as universidades, dependendo do seu regime de trabalho, os professores ao assumirem as vagas de professores, deverão exercer além do ensino, a pesquisa e a extensão, pois são critérios quantitativos para progressão na carreira. Ocorre que, mesmo que cientes que serão professores, de acordo com Almeida (2012), não é o que particularmente atrai, pois a questão do ensino fica em segundo plano, pois na visão destes, realizar outras atividades é mais atrativo e menos desgastantes, como por exemplo a pesquisa.

Vale destacar que para além dos fatores acima mencionados, os professores participam de outras atividades mais específicas, como membros de colegiado de curso, de comissão de concurso público, representação em conselhos de classe externo a universidade, orientação de trabalhos de conclusão de curso e de pós-graduação, desenvolvimentos de projetos de extensão, projetos de pesquisa, dentre outras. Isso mostra que é apresentado ao professor diversificadas atividades, atribuições e obrigações.

5.3 CATEGORIA II - IDENTIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Agora, apresentaremos a segunda categoria que trata da profissão docente, tratando principalmente de questões relacionadas a identificação e desenvolvimento profissional. Esta categoria foi criada a partir do seguinte questionamento:

- De que modo os professores bacharéis se identificam profissionalmente?

A partir disso, tem-se as seguintes respostas:

Nas três situações que você colocou, como profissional, como pesquisador, como professor, se eu fosse colocar na porcentagem hoje eu diria que 70% professor então tá respondido, assim eu jogaria 30% pesquisador/profissional. A gente tem uma atuação como pesquisador inicial a gente tem 4 anos de um mestrado que ainda tá engatinhando então sim, se eu comparar 4 anos com 12 que eu já tenho como bacharel, de bacharelado, então eu me identifico hoje como mais professor do que pesquisador. **(PB01)**

Professora. Quando me perguntam qual a minha profissão eu falo sou professora, eu nem falo se sou professora universitária, geralmente as pessoas perguntam de que, eu falo de computação, acho que a pessoa pensa que sou uma professora de cursinho, depois eu explico, eu atuo como docente, no curso de sistemas de informação [...] é o curso que eu também me graduei e eu acredito, é o meu ponto que tenho como interesse, trabalhar no curso de sistemas e no mestrado, eu até gostaria de falar mais sobre como pesquisadora mas ainda não é o meu cartão, meu cartão é professora, docente. Não me vejo com outro perfil, como analista de sistemas por exemplo, afinal eu não atuo como analista eu atuo como professora. **(PB02)**

Eu considero que é pau a pau, na pesquisa e no ensino, mas eu tenho sempre aquele carisma com o ensino, a gente precisa ensinar [...] se você tem um bom aluno que ele compreende, que ele faz um bom processo de ensino, ele tem grande chance de ser pesquisador. Muito embora você vê que a universidade tem professores que são excelentes como pesquisadores, mas não são bons como professores e vice-versa. Você “nossa, tanto estudo né, mas a pessoa tem dificuldade de didática de dar aula, mas a pessoa é excelente tem conhecimento...” Que é a questão do passar né, e eu sempre tenho essa preocupação, como é que eu vou passar, será que ele vai entender da forma como eu tô passando, então eu sempre me preocupo de explicar da melhor forma para a pessoa entender. **(PB03)**

Hoje eu me considero professora. Eu me considero como engenheira também. O meu calcanhar de aquiles, meu ponto fraco, é a pesquisa. É meta, todo ano eu digo,

sabe aquela promessa de fim de ano, 2023 vai ser o ano que eu vou fortalecer meu mundo da escrita, assim pra você escrever você tem que ter tempo, tem que tá com a cabeça boa, a minha sala parece o SUS meu amigo. Eu marquei contigo sábado não foi assim *“ah ela gosta de trabalhar no sábado”* eu sabia que hoje não teria ninguém entrando na minha sala. Entra um, entra outro, aí vem tomar café, vem desabafar, vem falar mal do outro, eu digo gente *“eu não psicóloga.”* Pro ano que vem eu recebi uma proposta que é ir pra gestão. Eu acabo me envolvendo em outras coisas prazerosas que me tira da pesquisa, não é nem da pesquisa, é da publicação. Não é nem da pesquisa em si, eu até consigo fazer, levantar os dados, tabular, tirar uma interpretação mas assim, pra publicar, aí você tem que ter tempo. Ir lá, escrever, articular, fazer as citações e organizar essas ideias direitinho, então isso ainda é um problema. Na hora que vai computar pro teu currículo, o que pesa é só isso, você pode ser salvado o mundo, ter reformulado o curso inteiro, ser a melhor docente na sala, não pontua pro lattes, progressão, você fica no atraso, pois o sistema não valoriza a docência. **(PB04)**

Professora. Essa parte do ensino é o que me dá mais prazer [...] tem professores aqui que são mais pesquisadores do que professores, tanto é que faltam as aulas, a gente vê até reclamação dos alunos com isso, eles preferem ser pesquisadores. É legal a pesquisa, mas a parte de ensino pra mim é o que mais me dá satisfação. **(PB05)**

Hoje, até porque pesquisei sobre isso, majoritariamente eu me identifico como professora. Eu sou uma professora que pesquisa, não acho que sou uma pesquisadora, não acho, de coração. A pesquisa vem em segundo lugar, pois ela é importante pra sua titulação, para suas progressões, pra contribuição de fato na universidade, mas me considero 100% professora. Gosto quando me chamam de professora, tem muito orgulho. Eu já fui chamada para algumas bancas técnicas, *“temos aqui a jornalista...”*, *“não gente, eu sou professora mesmo, do jornalismo...”* Então eu acho que hoje minha identidade tá bem definida, sou uma professora de jornalismo. **(PB06)**

Eu acho que meio a meio. Biólogo na essência nem tanto, porque o meu trabalho na universidade é ensino, pesquisa, ensino de pós-graduação e graduação essencialmente. Eu trabalho pouco com extensão, não me sinto confortável [...] mas é uma questão de perfil [...] Então eu acho que é meio a meio bacharel, meio a meio professor não licenciado **(PB07)**

Pimenta e Anastasiou (2014, p.35), questiona o modo que os professores do ensino superior se identificam profissionalmente, e afirmam que:

Quando exercem à docência no ensino superior simultaneamente as suas atividades profissionais como autônomos, geralmente se identificam em seus consultórios, clínicas, escritórios como professor universitário, o que indica clara valorização social do título de professor. Entretanto, o título de professor, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários. (PRIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p.35)

No tocante a identificação profissional, os sujeitos **PB02, PB04, PB05, PB06** afirmam de primeira que se identificam como professores. Os participantes **PB01, PB03 e PB07** incluem outras identificações no tocante a profissão, principalmente no tocante a pesquisa e a própria profissão liberal. Essa informação já nos apresenta mais um dado relevante sobre os professores bacharéis, que estes, mesmo tendo assinado em seus termos de posse ao ingressarem na carreira do magistério que seriam professores de magistério superior, incluem na sua identificação profissional, outras características, como bacharel, como pesquisador etc.

5.4 CATEGORIA III - A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR NA UFAC

Na terceira e última categoria, que trata da construção identitária, tem como base o seguinte questionamento:

- Quais referências, elementos, contextos e fatores contribuem para a construção e fortalecimento da identidade profissional?

Ao serem indagados sobre as referências pessoais e profissionais que contribuem para a construção da sua identidade profissional, as respostas são as seguintes:

Quanto as referências pessoais e/ou profissionais,

Depois do doutorado, meu orientador de doutorado é uma grande referência sim, não só sala de aula, porque sala de aula eu tive uma disciplina com ele só, mas na relação com os outros, de ser mais... reconhecer ele como muito humano, muito técnico, muito bom tecnicamente mas muito humano também assim, então vejo isso como algo que agreguei, não que fosse uma pessoa ruim, mas eu acho que agreguei mais aspectos dele nesse sentido de ser uma pessoa mais próxima dos alunos, mas claro que no nível de pós graduação há uma facilidade maior pra você fazer isso, mas é algo que me inspirei muito nele como profissional. **(PB01)**

Posso citar dois exemplos mais recentes, eu tive dois orientadores no doutorado, são dois professores da UFF, acho que esse período que tive de contato com eles, o conhecimento que eles conseguiram transmitir durante nossas interações foi algo que eu nunca tinha vivenciado antes como profissional, então esses foram dois profissionais que mudaram eu ser docente, acho que posso colocar como referência de fortalecimento dessa identidade profissional. **(PB02)**

Olha, na pós-graduação, conheci alguns professores excelentes na USP, que assim “meu Deus, o nível que aqueles professores são...” Então a gente tenta chegar aos níveis daquele padrão que eles estabeleceram pra eles, a forma de ensinar, de pensar, de refletir, forma de decidir as coisas profissionalmente. Profissionalmente, tem profissionais no serviço que a gente admira como é, mas é mais na parte da docência

do que na parte enfermeira. Minha orientadora de doutorado foi um divisor de águas pra mim, ela é uma orientadora com 80 e poucos anos de idade com uma sapiência, uma disposição invejável [...] então assim, a forma, de tanto conhecimento que ela tem, espero um dia chegar nesse nível de reconhecimento. **(PB03)**

Eu que muitas. Tudo que fez eu ser quem sou eu hoje é tudo que me atravessou. As pedras e tropeços, eu precisava passar por todos os desafios, por todas as situações para poder chegar hoje. Eu trago comigo todas essas referências porque foram importantes, pessoas boas, pessoas más, pessoas legais que me impulsionaram. Eu dei sorte nos chefes que eu tive, eu tive chefes muitos bons, gente que era viciada em trabalho, então eu acho que isso influencia muito na gente. **(PB04)**

Várias referências. Meu orientador da pós-graduação, do doutorado, professor excelente, muito ético, respeitoso. Professor da minha graduação, da iniciação científica também, cara que dormia que dormia no laboratório do tanto que ele gostava de trabalhar. O cara era assim fantástico. Na minha família, de professor eu fui a primeira, não tem ninguém. **(PB05)**

Possuo, eu acho que até falei os nomes delas aqui, a primeira delas sem dúvidas é a Professora Grace Gotelip, é uma referência pra mim, ela foi minha professora no ensino fundamental, talvez ela nem saiba disso que eu vou falar aqui, pois não tive oportunidade de falar pessoalmente a ela, mas eu me apaixonei pela Ufac em uma visita que ela elaborou [...] Então a professora Grace é uma referência ali na DIADEN e eu tive esse prazer de reencontrá-la, e ela tava no dia da minha posse, ai foi aquela alegria, então gosto demais dela, ela é uma referência de humanidade, de professora humana, de professora acessível, e no mestrado em educação eu tivesse então essas duas referências, três né, Professora Ednaceli, Professora Elizabeth que eu sou fã, e a minha orientadora, que é uma pessoa muito carinhosa, muito humana, então o pessoal lá do mestrado em educação me marcou muito os professores. e em questões profissionais, meus colegas de trabalho, eu tenho meu professor que hoje é colega, hoje eu coordeno, mas ele foi meu orientador, que é o professor Wagner, hoje a gente tem o privilégio de ser amigo e de trabalhar juntos, então ele é uma referência pra mim, de profissional, de professor em sala de aula. **(PB06)**

Pessoais e profissionais, um grande amigo, que foi meu orientador a graduação toda, inclusive quando ele foi fazer o doutorado, a gente tinha uma interação tão boa e confiava tanto no meu trabalho, o laboratório não ficou sob cuidado de um professor, ficou sob cuidado do bolsista de iniciação científica que era eu. Eu que coordenava as expedições, os outros alunos do laboratório dada a confiança que ele tinha. Ele foi meu grande exemplo, profissional, sério, cuidadoso, que trazia oportunidade pros alunos. Nem foi muito orientador de mestrado e doutorado, embora eu tenha muita admiração por eles, meu orientador de graduação virou uma referência até hoje. **(PB07)**

Dos entrevistados, apenas o sujeito **PB04** não cita de forma direta, no tocante as referências profissionais, os professores que teve ao longo da trajetória que influenciaram no seu ser profissional. Os demais (**PB01, PB02, PB03, PB05, PB06, PB07**), afirmam que suas grandes referências são os professores, os orientadores que tiveram na sua trajetória,

principalmente na pós-graduação. Sobre essas influências, pode-se mencionar Soares e Cunha (2010, p. 34), onde

Eles construíram uma representação acerca da docência durante os anos em que foram estudantes universitários, com base na observação sobre a forma de seus professores ensinarem e envolverem ou não os estudantes no processo de aprendizagem, na participação em projetos de pesquisa, na experiência como representante estudantil, nas atividades do departamento etc. Essas e outras vivências possibilitaram ao futuro professor universitário reproduzir estilos de ser professor, mas podem ter contribuído, também, graças ao processo de reflexão, para aprender o que não deve fazer como professor em razão dos efeitos negativos da sua experiência acadêmica. (SOARES e CUNHA, 2010, p. 34)

Em relação aos elementos, fatores e contexto que fortalecem a identidade, temos como respostas:

Eu acho que até já falei, as minhas aulas eu não gosto de aula teórica sabe, só pra fazer um relato, tem uma disciplina que eu leciono que ela é 100% teórica na sua ementa, e eu me recuso a ministrar ela de forma teórica, então a minha identidade profissional como docente é levar o conhecimento pro aluno de uma forma prática, então fazer com que o aluno construa o conhecimento dele durante as aulas, para algumas áreas é um pouco difícil de exercitar, de praticar, reconheço que isso não dá pra fazer com 100% de um curso, com 100% das disciplinas, mas nas minhas disciplinas o que eu posso transformar e mostrar pros alunos de forma prática é a minha identidade como professor, eu quero mostrar pro aluno o que ele pode aprender de forma prática com o meu conhecimento, com aquele assunto que a gente vai debater durante as aulas. Já tive esse momento de socialização de aprendizado com professores mais antigos, mas hoje não tem. Não sei se foi a pandemia, acredito que não, mas acho que pouco de característica pessoal já bater em alguns assuntos que não quero mais debater então a pandemia só reforçou isso, então hoje eu não tenho mais essa socialização com a maioria dos professores então isso é um ponto de dificuldade que eu tenho na profissão [...] acho que transpiração é a palavra-chave para construção dessa minha identidade de hoje. (PB01)

O dia a dia com alunos, a sala de aula, as nossas trocas diárias, o que me faz ser professora [...] pouca socialização profissional, diria que a gente tem pouca interação, daria pra gente ter mais, mas gente tem pouca, mais em reuniões, porque tem o mesmo espaço de sala, então divide sala, as vezes troca alguma coisa, porque ta em uma comissão juntos fazendo alguma atividade, mas a troca não é tão grande, com os alunos ela é bem maior [...] Eu acredito que o convívio com colegas, professores, isso agrega muito, principalmente mestrado e doutorado, você convive com pessoas de vários lugares do Brasil e muitas vezes do mundo então isso agrega muito a formação, ao que você é profissionalmente e também pessoal. Eu acho que questão pra mim da pesquisa porque eu publiquei alguns trabalhos que me deixaram mais segura do que eu estava fazendo então isso acaba sendo uma referência grande pra mim. Então é isso, a experiência com as pessoas, com a pesquisa, me deixou mais ciente do meu papel. (PB02)

As dificuldades do serviço. As falhas que a gente ver no serviço, a forma como as pessoas fazem o serviço [...] a gente tentar trabalhar no aluno “*olha pode essa existir essa dificuldade no serviço*” você tem que formar para suprir essa necessidade. A socialização profissional, eu acho que isso na universidade é um problema. É um ninho de ego, de vaidade, as pessoas tem essa dificuldade de socializar pois se acham melhores que as outras, infelizmente a gente tem que lidar, de uns tempos pra cá

melhorou, na verdade eu melhorei, não sei se é porque eu envelheci, não dou mais importância para aquilo que as pessoas falam, para aquilo que as pessoas pensam sobre mim, quando você começa se importar muito com as pessoas, você começa a criar um isolamento social, você começa a ficar com raiva das pessoas, aí eu vi que o que as pessoas falam já não mudam muito a minha rotina nem quem eu sou, então eu não me estresso mais, não sei é porque melhorou ou eu melhorei, o certo é você evoluir como ser humano, as pessoas vão ser sempre as mesmas, você não pode mudar o outro, você que vai ter que mudar para saber lidar com aquelas pessoas [...] A pessoa tem que saber respeitar o outro e a socialização vem disso, do respeito ao outro, de cada pessoa é cada pessoa, que ninguém é 100% e que um complementa o outro, ainda tem pessoas que ainda tem essa dificuldade de respeito a gente como profissional [...] a universidade sempre tem feito umas festinhas, eu acho até engraçado, eu procuro até ir sabe, festa do servidor, de fim de ano, tá deixando o pessoal mais tranquilo. **(PB03)**

Eu acho que é, uma característica minha, eu tenho paixão por tudo que eu faço. Até se você me der uma missão que eu não vou gostar, *“a partir de hoje você vai ter que levantar todo dia 4 da manhã pra tirar leite da vaca”* na primeira semana eu vou chorar, vou resmungar, eu sou ariana, e é bem no sentido assim eu vivo o luto de algo que eu não gosto, eu choro até me esgotar, no dia seguinte eu sacudo o poeira e vou gostar dessas vacas, uma semana vai ser suficiente para você me ver pintando o curral de rosa, arrumando, colocando o nome nas vaquinhas, já me apeguei a elas, já to pensando, eu tenho essa facilidade de encontrar prazer em tudo que eu faço, por isso eu incomodo muita gente. As pessoas tem muita dificuldade muito grande de encontrar prazer no que fazem. Eu lembro assim, no doutorado, quando comecei a fase de começar a escrever, eu comecei a ficar muito angustiada, tentei mandar um artigo, menino a revista me escrachou nos comentários que veio, eu falei com o meu orientador e eu lembro que chorei um dia inteiro, chorei chorei chorei. Meu orientador é uma graça, uma pessoa muito boa e muito humana. Ele disse, *“olhe, coloque seu joelho no chão, e você vai orar e vai encontrar o lugar de prazer que você tanto fala.”* E fluiu, as vezes eu preciso entrar nessa bad, só que eu não fico nela, pois eu tenho que encontrar um lugar de prazer. **(PB04)**

O reconhecimento dos alunos. Esse ano por exemplo o pessoal da florestal falaram que vai me homenagear na formatura. Eu fiquei super contente assim, isso me deixa mais motivada a ensinar. Então o reconhecimento é algo que deixa a gente mais motivado nessa área. **(PB05)**

Na minha trajetória profissional, quando eu comecei a fazer a graduação em jornalismo e que eu ia pros lugares trabalhar, eu ouvia muito as pessoas falarem *“você se comunica muito bem, você tá no curso certo, você deveria ser professora...”* Mas eu já era professora de idiomas, então professor de idiomas ele precisa se comunicar porque tá ensinando uma segunda língua, então quando as pessoas diziam isso me agradava, eu gostava, me reafirmava como jornalista, como profissional da comunicação. Como professora, o que me agrada muito é quando eles falam assim *“não, conversa com a professora que ela é extremamente flexível, ela vai dá um jeitinho, ela vai te ouvir”* eu acho que é isso ser professor, essa arte de ensinar e ensinar para todos o que Comenius fala na Didática Magna, é ensinar tudo a todos... então isso me reafirma quando eu ouço um aluno falando assim, isso me dá um gás, eu to no caminho certo, tenho muita coisa pra aprender né... to no caminho certo, to conseguindo alcançar aquele aluno. **(PB06)**

A busca de oportunidades, não só de aprender, mas de vivenciar as experiências, no meu caso de biólogo, estar em ambientes muitas vezes extremos, mas que me fazem

subir o “sarrafo” da tolerância, tanto em condições ambientais, condições de trabalho e tudo, como também para as relações pessoais. Eu acho que esse aumento da tolerância pela experiência das situações extremas que a profissão nos permite ter, acho que isso auxilia muito nessa condição de a gente ter uma estrutura profissional consolidada. (PB07)

A fala dos participantes **PB 01, PB02, PB03**, apresenta um fato importante no tocante a socialização profissional, neste caso, prevalece um individualismo. Zabalza (2004, p. 117) confirma esse fato, ao destacar que “os professores universitários têm uma forte tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual, ao ponto de essa ser uma das características principais da universidade, ou seja, algo com que temos de contar, ao menos inicialmente, para qualquer tipo de projeção de crescimento.” Zabalza (2004, p. 118), se ancorando em Maassen e Potman (1990, p.393), “definem a universidade como uma burocracia profissional, a qual é constituída por especialistas que trabalham de maneira isolada, em uma espécie de célula fechada e autônoma.”

Ainda sobre esse individualismo, Zabalza apud Mintzberg (2004, p. 118), apresenta alguns problemas que emergem do distanciamento e isolamento profissional. “Coordenação: as burocracias profissionais não entidades integradas, mas grupos de indivíduos que se unem para utilizar conjuntamente recursos e serviços comuns; a exceção disso, preferem que as deixem sozinhas.” Outro problema comum é a discrepância, onde cada profissional age conforme suas vontades e desejos. De acordo com o autor, “o problema da discrepância torna possível que os profissionais ignorem as necessidades reais de seus clientes e, inclusive, possibilita que muitos cheguem a ignorar as necessidades da organização... eles são leais a profissão, não ao lugar onde tem de exercê-la.” E por fim, inovação: toda inovação que pretenda romper a estrutura das células preexistentes terá grande dificuldades de se firmar. Dessa maneira, qualquer nova proposta se vê forçada a se integrar nas velhas células já estabelecidas (ZABALZA apud MITZBERG, 2004, p. 118).

O sujeito **PB01** destaca uma palavra que define esse processo, ao qual denomina “transpiração” tendo em vista o teu esforço em levar o conhecimento aos alunos de forma prática preferencialmente, fugindo da exposição teórica tradicional. Localizamos Pimenta e Anastasiou (2014, p. 103-104) que afirma “a substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento.” Veiga (2012) aponta que “outra característica da docência está ligada à inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar;

reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática.” (VEIGA, 2012, p. 14).

O sujeito **PB02** enfatiza muitos elementos para a construção de sua identidade, principalmente o dia a dia com os alunos, a socialização com os colegas de formação continuada e mais uma vez enfatizando seu prestígio e admiração pela pesquisa enquanto elemento que o fortalece.

O sujeito **PB03** apresenta dois fatores nesse processo, o olhar sobre o aluno, que coaduna com as respostas anteriores, e o refletir sobre as dificuldades que a profissão no qual irão formar se apresentam no mercado de trabalho. É interessante essa preocupação que esta resposta apresenta, pois, os alunos precisam ter esse olhar de reflexão e de consciência das dificuldades que a vida profissional pós academia nos apresenta. Essa resposta também nos mostra um professor que não se preocupa com a mera transmissão do conteúdo, mas faz com que os alunos reflitam sobre seu papel fora da universidade, principalmente no seu campo de atuação.

Ainda, analisando a fala do sujeito **PB 03**, no tocante ao ciclo de vida profissional, é classificada como pôr-se em questão, evocando “serenidade” nas situações cotidianas que influenciam diretamente na sua identidade, estão menos sensíveis ou vulneráveis aos questionamentos, avaliação e julgamento dos outros, sendo fase de “serenidade” de ter enfim, “chegado a situação de me aceitar tal como sou e não como os outros me querem.” Complementa ainda com o discurso de um dos participantes do estudo, que afirma:

Tenho muito menos preocupações. Antes, chegava a casa e passava a noite a remoer os acontecimento do dia a dia. Uma coisa magnífica que se passou é que, agora, ao chegar em casa, esqueço do meu trabalho. Já não tenho o entusiasmo de outros tempos. Não tenho, igualmente, os problemas da disciplina nas aulas, como nesses tempo. Estou, agora, tão calmo quanto é possível estar.” (HUBERMAN, 2000, p. 44)

A construção, desenvolvimento e o fortalecimento da identidade se desenvolvem de diferentes formas. Almeida (2012) afirma que o papel docente pode ser caracterizado em três dimensões: profissional, pessoal e organizacional. Os sujeitos, ao serem indagados sobre os elementos que fortalecem sua identidade profissional no exercício do magistério superior, muitos são os elementos, fatores e contextos que contribuem para essa construção identitária. De acordo com Almeida (2012, p. 69), “evidentemente, os elementos dessas três dimensões entrecruzam-se, sobrepõem-se ou combinam-se das mais variadas formas, sobretudo se levamos em conta as características e trajetórias pessoais [...]”

Na seção 2.4 deste trabalho, trata da ESFOR, que é uma política de formação continuada voltadas para professores em exercício. De início, já se entende a proposta como promissora pois, conforme mencionado no corpo do texto, apenas o conhecimento específico adquirido na pós-graduação não garante uma mediação pedagógica suficiente para com os alunos, devendo ser levado em consideração outros fatores.

Durante o processo de entrevista com os professores bacharéis, indaguei três, dos sete entrevistados, sobre o conhecimento ou desconhecimento sobre a referida política, e obteve-se as seguintes respostas:

Eu vejo muito, recebo e-mails acho que dá PROGRAD com relação a ciclo de palestras, formação de docentes, mas nunca presenciei, nunca participei. Mas também nunca vi nada voltado para os bacharéis. Como nunca participei, não sei se é algo muito geral que eles oferecem, se é específico pra área de licenciatura, então não sei se te dizer pois nunca participei. Eu acho que formação específica para as áreas, conversar com quem é formada na licenciatura, é diferente de quem é formado no bacharelado, é totalmente diferente. Eu sei que nos cursos de licenciatura os estágios são muito voltados pra ensinar com a pessoa vai ser professor e a gente não tem isso o bacharel, o nosso estágio é totalmente diferente. No nosso caso a gente os alunos para desenvolver um produto, pra codificar um software, não tem nada de docência nisso. **(PB01)**

Até teve uma escola de formação na UFAC na época que eu tava no doutorado, como eu tava com uma carga de trabalho muito grande, pois eu não fui dispensada do trabalho, mais o doutorado, mas seria uma coisa bem-vinda, mas assim, cursos rápidos, pois a gente já tem uma carga de trabalho grade, então você não consegue fazer uma formação tão extensa, mas eu acho que cursos rápidos. O problema dessas formações é que elas são muitos gerais, então acaba contribuindo muito pouco para alguma área. Acaba que as pessoas de algumas áreas não têm tanto interesse, acabam dispensando pois tem uma linguagem muito restrita a pedagogia, a letras... mas eu acho que a ESFOR que é a escola de formação, eu vi que os professores não eram só da área de educação, eram de várias áreas, exemplo tinha um professor de medicina veterinária, ele tinha um experiência legal com algum método, alguma metodologia, ele já vinha e dava o curso, eu acho que seria algo interessante. Assim, também teve a pandemia aí diminuiu bastante, mas teve uma época que eram muitos cursos, e eu olhava os temas, tinham temas muito interessantes, sala de aula invertida, metodologias atividades, era bem legal, só que eu tava fazendo disciplina ou tava fazendo artigo, sempre tava com demanda do doutorado e eu priorizei pois eu tinha sala de aula também, ou seja, doutorado mais sala de aula, então eu não consegui participar. Eu sei que ainda tem mas é bem mais pontual ações, acho que também tinha mais recurso, agora a universidade tá mais pobre. **(PB02)**

Eu acho que é importante ter uma formação continuada, embora haja existência tanto de licenciados quanto de bacharéis. Eu tenho a impressão que a ESFOR, não conheço a fundo a proposta, conheço de forma superficial, acho que a proposta precisaria talvez, no mesmo sentido que eu coloquei das licenciaturas, se modernizar. Eu acho que a gente hoje precisa além de teorias, a gente precisa de um treinamento em ferramentas, sabe. Eu digo isso porque quando a gente teve a pandemia, quem começou o treinamento com os docentes para usar as ferramentas do gsuite, reuniões, modle, quem começou a fornecer esse treinamento foi a PROPEG, juntamente com o NTI e do NIEAD. A gente fez o treinamento pra pós graduação e depois fez o treinamento abrindo também para aqueles que estão na

graduação e muitos odiaram isso, são pessoas que tem uma resistência a mudança, quer dizer, não tem flexibilidade ou talvez não se sintam encorajados, ou tenham uma autoestima baixa e acham que não tem capacidade de aprender tecnologia, ou tem medo de usar o computador ou até mesmo de queimar o computador se fizer algo errado, então foi difícil, mas acho que essencialmente, um programa de capacitação continuada para docentes é importante mas ele tem que ser moderno, ele não pode ser com base naquela formação tradicional que já existe, ela tem que ser quebrada a todo custo. (PB07)

A partir das respostas dos três entrevistados, é possível perceber que conhecem a política, consideram interessante, mas tecem algumas considerações a respeito da forma de aplicação. Em suas palavras, são pontuais e genéricas, pois são ofertadas ao mesmo tempo para bacharéis como licenciados. Vale ressaltar que para os bacharéis, alguns conceitos pedagógicos não são tão familiares quanto para licenciados. Outra necessidade, de acordo com as respostas, é de uma modernização, não sendo suficiente teorias do campo de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, situada no âmbito da pedagogia universitária e no contexto da profissão docente, teve como objetivo geral analisar os aspectos que configuram a construção da identidade profissional professor bacharel no exercício do magistério superior na Universidade Federal do Acre (UFAC). A partir das respostas, que ora convergem, ora divergem, nota-se que cada sujeito entrevistado, percebe a profissão sob sua perspectiva particular. De antemão, se observa que a construção de suas identidades no contexto da profissão se desenvolve em diferentes momentos e contextos. A partir do que foi apresentado, muitas são as lacunas presentes no lócus em que o professor universitário com formação no bacharelado está inserido.

Muitos foram os questionamentos no desenvolvimento desta pesquisa, mas de maneira sistematizada, temos com referência a seguinte problemática de pesquisa: como o professor bacharel constrói sua identidade profissional no ensino superior? Considerando os diversos elementos, fatores e contextos que contribuem para essa construção, realizamos algumas indagações complementares para apresentar mais elementos para essa discussão.

No período de realização da pesquisa de campo, para coleta dos dados através de entrevista realizada de forma remota com os professores bacharéis, pude observar como eles possuem indagações e muito refletem sobre a universidade e sobre o seu próprio trabalho na instituição. De antemão, antes de realizar um panorama final do trabalho realizado, não com respostas prontas e acabadas, chamo atenção para a necessidade de um olhar atencioso sobre a temática. De antemão, houve uma visão distorcida, imaginando que estes não gostariam de responder as perguntas de maneira sincera, ou seja, fariam “*pouco caso*”. Ao contrário do imaginado, eles “desabafaram” a partir das perguntas realizadas, e o tempo de duração da conversa, em alguns casos durou mais de duas horas, sendo bastantes produtivas.

O anseio é que este estudo possa conduzir e motivar novos e mais aprofundados debates e produções sobre o professor bacharel, sobre o ensino superior, sobre a profissão docente, sobre a universidade e os agentes que nela atuam. O professor bacharel e seu trabalho pedagógico é uma temática que ainda está sendo concebida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre e seus arredores. Arrisco a dizer que é uma temática pouco explorada e em se tratando do contexto institucional, das políticas de formação em exercício, a maioria das respostas dialogam para o entendimento do distanciamento entre instituição e professores.

O objetivo deste trabalho não é apresentar Escola de Formação para a Docência Universitária (ESFOR) mas sim contextualizá-la no âmbito das políticas de formação em exercício que a universidade possui, destinada aos professores. Considero pertinente tecer um comentário a partir da análise da fala dos entrevistados. O movimento da ESFOR enquanto política de formação em exercício na UFAC ainda é tímido, pontual e talvez generalista, pois, a formação proporcionada aos professores das licenciaturas precisa ser adaptada e pensada também para os professores do bacharelado. Isso não quer dizer que ela não aconteça, porém, precisa ser avaliado o alcance e o impacto, principalmente para um público que não teve um contato mais aprofundado com as questões educacionais.

Os professores externalizam a necessidade de serem ouvidos bem como de ações institucionais sólidas, voltadas para esse público, que é o professor bacharel. Ainda em suas falas, intitulam as ações como muito pontuais, generalistas, e que não ocasionam significado em suas práticas. Intitulam as ações como generalistas pelo fato que estas não são pensadas e formuladas para a necessidade específica do professor, do curso e do centro acadêmico, ou seja, a mesma formação concedida as licenciaturas são dadas aos bacharelados.

Lógico que são reconhecidos as valorosas e significativas contribuições que a política possui, porém, em se tratando de formação voltada para professores em exercício, deve-se levar em consideração que muitos destes desconhecem a literatura educacional, ou seja, em uma eventual formação geral, fará mais sentido aos licenciados do que para os bacharéis. Porém, alguns avaliam a proposta interessante, mas que precisa ser realizada em curto período de tempo, em dias e horários flexíveis e que se possível seja realizado com públicos específicos, por exemplo, por centro, ou por curso.

O primeiro objetivo teve o intuito de conhecer qual a concepção do professor bacharel quanto as finalidades da docência universitária. Os dados nos revelaram que não existe um conceito e um entendimento padrão e homogêneo sobre o que é a docência na universidade. Prevalece a tradição de transmissão de conhecimento.

O segundo objetivo, buscou apresentar quais são as motivações, dificuldades e desafios que os professores bacharéis vivenciam no exercício do magistério superior. Quanto as motivações, prevalece tanto anseios pessoais bem como referências de professores que tiveram ao longo de sua trajetória acadêmica, como professores e orientadores. Nas dificuldades e desafios, se dão de diversas naturezas, desde a inexperiência no ingresso da carreira, ingressando ainda jovens, inexperientes; a questão da formação continuada, pois em alguns casos, entraram apenas com a titulação de graduação ou especialização. A busca pela titulação *stricto sensu* se deu sem o devido incentivo, principalmente financeiro, tendo em

vista que, em seus relatos, não conseguiram dispensa, ou seja, ao mesmo tempo que desenvolviam suas atividades na universidade, realizavam a formação; o acolhimento institucional também foi apontado como dificuldade, pois os professores chegam na universidade e já lhes entregues as disciplinas ao qual irão lecionar, sem a devida integração e ambientação; o acesso à informação, pois, alguns destes, ingressaram no magistério superior em um período de carência de informação; e a próprio individualismo que toma de conta da rotina, ou seja, a socialização profissional é quase que inexistente.

É possível perceber também, a partir dos relatos, que as dificuldades e desafios também recaem sobre a figura do aluno, sua falta de interesse (em alguns casos) bem como o nível de conhecimento que estes chegam no ensino superior, sem a base mínima. No período pandêmico, outro desafio e dificuldade recai sobre o período do ensino remoto, tanto dos alunos do ensino médio, que chegarão à universidade, bem como dos próprios alunos dos cursos de graduação. Alegam ter que baixar ou adaptar os conhecimentos que, na visão deles, os alunos deveriam já possuir e chegar no ensino superior com eles apreendidos.

O terceiro objetivo, versa sobre conhecer qual a visão do professor bacharel em relação a identificação profissional na perspectiva da profissionalização. Após análise das respostas, é possível perceber que não é unânime quem se considere professor, mesmo que em seus concursos de ingresso tenham sido para o exercício do magistério superior na universidade, e não para suas áreas específicas e/ou pesquisa.

O último objetivo buscou apresentar quais referências, elementos, contextos e fatores contribuem para a construção e o fortalecimento da identidade profissional do professor bacharel. Pode-se concluir que os professores bacharéis possuem diferentes referências e diversos são os contextos e fatores que contribuem fortemente para construção de suas identidades profissionais no exercício do magistério superior. No tocante as referências, quase que por unanimidade, suas referências pessoais e profissionais são seus orientadores na pós-graduação.

Por fim, pode-se destacar que, o processo investigativo desta pesquisa enriqueceu e contribuiu para um olhar diferente sobre as questões relacionadas ao magistério superior na universidade, principalmente quando exercício por um profissional que não se formou em um curso de licenciatura. É possível que não haja a materialização necessária e completa das questões aqui apresentadas, porém, que esta possa ser condutora de novos e mais aprofundados estudos sobre a referida temática.

Finalizo este trabalho lembrando do início de tudo, do meu primeiro contato com a sala de aula como professor no ano de 2018, o quanto evolui como pessoa e como profissional

com o passar dos anos. Ingressar na pós-graduação *stricto sensu* em uma universidade de caráter gratuito, imaginei não ser possível, tendo vista meu berço acadêmico ser uma faculdade privada com ensino incipiente e não compreender o que de fato era cursar um mestrado acadêmico. Tive a oportunidade de no período de conclusão da pesquisa, ingressar na UFAC como professor de magistério superior substituto, o que me faz enxergar com um olhar prático o que os professores bacharéis responderam durante as entrevistas. Encerro afirmando que pesquisei no mestrado o que de fato vivencio profissionalmente e o quanto isso me fez crescer e me fez um professor bacharel que reflete, que planeja, que executa, que reflete novamente e que acima de tudo, tem uma visão humanizada do ensino para com os alunos.

Que possamos seguir firme, acreditando que a universidade permanecerá consolidada, oferecendo ensino público, gratuito e de qualidade através dos agentes que nela atuam. Espera-se que continuemos na interlocução e que possamos dialogar ainda mais sobre as questões que envolvem essa prática tão honrosa que é o ensino e os contextos, fatores e agentes, que possibilitam a efetivação e concretização da função social das instituições educativas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. Mapa do Ensino Superior Privado. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 02 de fevereiro de 2017.
- BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília, D. F. Editora Plano, 2002
- CABRAL, G. G. **Docência Universitária: contradições, dilemas e possibilidades dos processos de formação continuada de docentes da Universidade Federal do Acre**. 2019. Relatório de Pós Doc. Pós-Doutorado. Universidade Católica de Santos: Santos, 2019.
- CUNHA, M. I. **Inovações pedagógicas: Desafios da reconfiguração de saberes na docência universitária**. Cadernos de Pedagogia Universitária: São Paulo, 2008.
- CUNHA, M. I.; SOARES, S. R. **Formação do professor: à docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.
- DÁVILA, C. M. e VEIGA, I. P. A. (ORG) **Profissão docente na educação superior**. Curitiba: CRV, 2013.
- DÁVILA, C. M. (ORG) **Ser professor na contemporaneidade: Desafios, ludicidade e protagonismo**. Curitiba: CRV, 2013.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- IMBERNON, F. **Formação docente profissional: Formar-se para a mundaça e a incerteza**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2018.
- MASETTO, M. T. (ORG) **Docência na Universidade**. São Paulo: Papyrus, 1998
- GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2013. p.139.
- MARCONI, M. A. ; LAKATOS. E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2003
- MYNAIO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOROSINI, M. C. **Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação**. Brasília: INEP, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, D. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. D.; CAVALLET, V. J. **Docência no Ensino Superior: Construindo Caminhos**. São Paulo: UNESP, 2003.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência**. São Paulo: Cortez, 1999.

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

TANURI, L. M. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, UNESP, São Paulo, n. 14, p. 61-88, 2000.

VEIGA, I. P. A.; DÁVILA, C. M. (ORG) **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2012.

VICENTINI, P.P. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário*. Artmed Editora, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Fechado (Elaborado no Google Forms)



PERFIL PESSOAL	
FAIXA ETÁRIA	<input type="checkbox"/> 25 - 35 Anos <input type="checkbox"/> 36 – 45 Anos <input type="checkbox"/> 46 – 55 Anos <input type="checkbox"/> Mais de 55 anos.
GÊNERO	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
REGIÃO DE NATURALIDADE	<input type="checkbox"/> Norte <input type="checkbox"/> Nordeste <input type="checkbox"/> Sudeste <input type="checkbox"/> Sul <input type="checkbox"/> Centro-Oeste
RAÇA	<input type="checkbox"/> Branco <input type="checkbox"/> Pardos <input type="checkbox"/> Pretos <input type="checkbox"/> Amarelos <input type="checkbox"/> Indígena.
PERFIL FORMATIVO	
GRADUAÇÃO	
TITULAÇÃO	<input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Pós Doutorado
ÁREA DE FORMAÇÃO NA PÓS GRADUAÇÃO	
REGIÃO EM QUE OCORREU A FORMAÇÃO CONTINUADA	<input type="checkbox"/> Norte <input type="checkbox"/> Nordeste <input type="checkbox"/> Sudeste <input type="checkbox"/> Sul <input type="checkbox"/> Centro-Oeste
PERFIL PROFISSIONAL	
REGIME DE TRABALHO	<input type="checkbox"/> 20 horas <input type="checkbox"/> 40horas <input type="checkbox"/> Dedicção Exclusiva
TEMPO DE DOCÊNCIA NA UFAC	<input type="checkbox"/> 01-05 Anos <input type="checkbox"/> 06-10 Anos <input type="checkbox"/> 10-15 Anos
POSSUI EXPERIÊNCIA DOCENTE ANTERIOR?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se SIM, em IES <input type="checkbox"/> Pública ou <input type="checkbox"/> Privada ou <input type="checkbox"/> Ambas Quanto tempo? <input type="checkbox"/> 01-05 anos ou <input type="checkbox"/> 06-10 anos ou <input type="checkbox"/> acima de 10 anos.
POSSUI OUTRO VINCULO EMPREGATÍCIO?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se sim, qual cargo?
EXERCE OU EXERCEU CARGO DE GESTÃO NA INSTITUIÇÃO?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se sim, qual?
CENTRO ACADÊMICO QUE É VINCULADO?	<input type="checkbox"/> Centro de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas (CCJSA) <input type="checkbox"/> Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) <input type="checkbox"/> Centro de Ciências da Saúde e Desporto (CCSD) <input type="checkbox"/> Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET) <input type="checkbox"/> Centro de Ciências Biológicas e da Natureza (CCBN)

APÊNDICE B – Questionário Aberto



ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

EIXO: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

- 1) Qual a sua concepção de docência na universidade?
- 2) Para você, o que é ser professor universitário e como é atuar na docência universitária?
- 3) Quais aspectos você considerou motivadores na sua escolha para ser professor universitário? Era seu interesse inicialmente?
- 4) Quais dificuldades e desafios você vivenciou no início da carreira e vivencia atualmente no magistério superior? Pode citar relatos de cada fase.
- 5) Quais cursos de graduação e pós-graduação (se for o caso) você leciona atualmente?
- 6) Quais são suas principais atividades desenvolvidas na UFAC?
- 7) Quais saberes você mais utiliza na sua prática docente? Quais saberes você tem mais dificuldade em utilizar? Pode-se relatar experiências positivas e/ou negativas.
- 8) Como você adquiriu os saberes que mais utiliza na sua prática?
- 9) Qual a sua concepção sobre a formação voltada para o ensino? Houve interesse da sua parte pelo campo do ensino aprendizagem ou apenas para o campo específico de conhecimento que atua ao longo da carreira?

EIXO: PROFISSÃO/PROFISSIONALIZAÇÃO

- 10) No contexto da profissão, como você mais se identifica profissionalmente? (como professor, profissional bacharel, pesquisador...Justifique.
- 11) Na universidade, como você é socialmente reconhecido? E no tocante a socialização profissional, qual a sua concepção?
- 12) Você considera relevante para o seu desenvolvimento profissional participar de cursos ou programas de formação? Justifique

EIXO: IDENTIDADE

- 13) Para você, o que mais fortalece sua identidade profissional no contexto da Universidade?
- 14) Você possui alguma referência pessoal e/ou profissional que reflete na sua identidade profissional enquanto professor de magistério superior?

15) Você recorda, ao longo de toda sua trajetória acadêmica e profissional, o que contribuiu e contribui fortemente para a construção da sua identidade profissional?

APÊNDICE C – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Nome do Pesquisador: Natanael Oliveira da Silva

Contato: (68) 99976-0491 / **E-mail:** natanael.oliveira@ufac.br

Orientador: Profa. Dra. Adriana Ramos dos Santos – PPGE (UFAC)

E-mail: adriana.santos@ufac.br

O objetivo do presente termo é esclarecer aos participantes as questões emanadas na pesquisa acadêmica de mestrado que tem por título: ***A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA POR BACHARÉIS: Um estudo sobre a construção da identidade profissional na Universidade Federal do Acre.*** A referida pesquisa é de autoria e responsabilidade do mestrando Natanael Oliveira da Silva, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, vinculado à linha de pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente, sob orientação da profa. Dra. Adriana Ramos dos Santos. Segue abaixo os aspectos da pesquisa:

- **Objetivo:** Analisar os aspectos que configuram a construção da identidade profissional do professor bacharel no exercício do magistério superior na Universidade Federal do Acre (UFAC) Campus Rio Branco.
- **Metodologia:** Os dados da pesquisa serão obtidos através de entrevistas semiestruturadas com questões abertas e fechadas, utilizando da abordagem qualitativa.
- **Riscos:** Tempo despendido para responder o questionário e participação na entrevista.

- **Sujeitos:** Professores de magistério superior efetivos da Universidade Federal do Acre, que possuam formação inicial em cursos de graduação na modalidade bacharelado, vinculados aos centros Centro de Ciências Biológicas e da Natureza (CCBN), Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET), Centro de Ciências da Saúde e Desporto (CCSD), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) e Centro de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas (CCJSA).

- **Garantia do Esclarecimento:** O pesquisador se compromete a prestar quaisquer esclarecimentos e informações solicitadas pelos sujeitos pesquisados. O anonimato das informações obtidas será garantido, tendo por finalidade apenas a pesquisa acadêmica. Não haverá custo aos participantes. A participação é de livre e espontânea vontade, podendo o sujeito desistir da participação a qualquer momento, sem prejuízo para o participante.

- **Consentimento:** Estou ciente e concordo com minha participação voluntária no estudo/pesquisa acima descrita. Afirmo e concordo que fui esclarecido quanto as questões relacionadas à pesquisa.

Por fim,

Eu, _____, aceito participar de livre e espontânea vontade da pesquisa com título “**A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA POR BACHARÉIS: Um estudo sobre a construção da identidade profissional na Universidade Federal do Acre.**”

Com base nos termos da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e Resolução nº 196/96, de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.



Assinatura do(a) Participante

Assinatura o Pesquisador