



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ABORDAGENS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

Coordenadora do painel: Luana Maria Gomes de Alencar – IES
Samara Aires Oliveira – Graduada em Pedagogia UFPI/CAFS
Renan Vilela Bertolin – UNESP e Secretaria Municipal de Educação de Charqueada/SP
Elaine Gomes Matheus Furlan – UFSCar
Dreid Daniela Saltor Borges – UNIARA e Secretaria Municipal de Educação de Paraíso/SP
Luciana Maria Giovanni – UNIARA e PUCSP

RESUMO

Esse painel tem como foco a identidade profissional docente em diferentes abordagens. Reúne pesquisas que se debruçaram de algum modo a investigar esse aspecto fundamental da formação docente. Constituir-se professor é um processo, que perpassa diferentes etapas e que se reconfigura no decorrer da trajetória profissional, pois não é algo pronto e acabado, compreensão essa que tem como base teórica estudos de Pimenta (1999). Os três trabalhos que compõem esse painel abordam a questão da identidade docente desde a formação inicial até o contexto do ensino superior. O primeiro deles analisa pesquisas sobre profissionalização, identidade e formação docente produzidas no período de 2018 a 2022, no intuito de revelar tendências. A segunda pesquisa se debruça sobre Contribuições da monitoria acadêmica para o processo de formação e constituição da identidade docente de licenciandos em Pedagogia. A terceira discute o processo de construção da identidade profissional docente de formadores de professores atuantes em um curso de Licenciatura em Química, no período de 2009 a 2019. Desse modo, a identidade docente é pensada em diferentes abordagens. Contrariamente a diferentes preconcepções acerca da formação e da prática docente, os estudos sobre a identidade docente evidenciam sua característica de construção, ou seja, não sendo algo pronto e acabado, mas que se faz a partir da influência de vários aspectos, quais sejam: a formação, a prática, os saberes compartilhados, a subjetividade nesse processo, que diz sobre como cada um dá sentido e reconfigura sua experiência profissional.

Palavras-chave: Identidade profissional, Formação docente, Práticas pedagógicas.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO, IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE (2018 a 2022)

Dreid Daniela Saltor Borges – UNIARA e Secretaria Municipal de Educação de Paraíso/SP

Orientadora do trabalho: Luciana Maria Giovanni – UNIARA e PUCSP

RESUMO

São analisadas pesquisas sobre profissionalização, identidade e formação docente produzidas no período de 2018 a 2022, em pesquisa bibliográfica, realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. São questões norteadoras: Quais são, segundo as pesquisas, os conhecimentos e práticas, próprios do professor, que o fazem ser reconhecido como profissional? Que dizem essas pesquisas sobre a profissionalização, identidade e formação de professores? Que tendências revelam no que se refere a: temas abordados, questões de pesquisa, objetivos, apoios teóricos, metodologia e resultados? A pesquisa tem amparo teórico em Marcelo, Shiroma, Roldão, Gatti, Azanha e Giovanni. Os resultados, organizados em tabelas e quadros, indicam: a escola como local de formação; a participação docente na elaboração e avaliação dos processos formativos; o reconhecimento dos fatores externos e internos que motivam a profissão; a necessidade de considerar, nas formações, a heterogeneidade de percursos na profissão; e a importância de compreender a fluidez das identidades, concebendo-se formações para todos os contextos da educação. Confirma-se, assim, a hipótese de que as pesquisas recentes sobre profissionalização, identidade e formação docente tendem a ressaltar as ideias de que: a) a formação continuada tem sido mais valorizada pelas políticas e pesquisas, em detrimento dos investimentos na formação inicial; b) as pesquisas reiteram a necessidade de espaço para as reflexões sobre o cotidiano do professor, com “teorização” da prática pelos professores em formação ou já em exercício; e c) a escola precisa se tornar espaço de profissionalização docente, em direção a situações de alternância entre teoria e prática.

Palavras-chave: Revisão bibliográfica; Profissionalização e formação de professores; Identidade docente.

INTRODUÇÃO

Os resultados da pesquisa bibliográfica aqui relatada – com o objetivo de investigar a produção acadêmica brasileira recente (anos 2018 a 2022) sobre a temática da profissionalização, identidade e formação docentes – revelam que, compreender a profissionalidade docente pressupõe compreender aspectos como: conhecimento profissional específico, maneira como o professor atua e se expressa, desenvolvimento de habilidades na formação inicial e continuada, bem como as experiências adquiridas no dia a dia da profissão. Estas últimas se formam também de distintas maneiras, seja na relação com os alunos ou colegas, seja mediante o que as demandas internas e externas à escola exigem.

O movimento inicial da pesquisa – a busca bibliográfica preliminar – foi realizado com base nas palavras-chave profissionalização docente, conhecimento docente e saberes docentes e possibilitou reflexões sobre como vêm sendo pesquisadas e estudadas as questões que são inerentes à profissão de professor, bem como norteou a formulação das perguntas de pesquisa, objetivos, apoios teóricos, hipóteses e caminho metodológico, além de direcionar melhor a escolha dos descritores para o levantamento bibliográfico principal. Essa primeira incursão sobre a bibliografia revelou que as pesquisas reiteram, por exemplo, que os professores, seja na graduação ou nas oportunidades de formação continuada, se mostram mais seguros no exercício de suas funções, quando reconhecem e refletem sobre as inúmeras especificidades de sua profissão. Em face desse cenário, a pesquisa buscou amparo teórico nos estudos de autores como: Carlos Marcelo, Eneida Oto Shiroma, Maria do Céu Roldão, Bernardete A. Gatti, José Mário Pires Azanha e Luciana M. Giovanni – autores cujas reflexões trazem luz para as discussões sobre: formação inicial e continuada de professores; identidade profissional docente; desenvolvimento profissional de professores; e conhecimentos básicos para o exercício do magistério. As contribuições dessas leituras (detalhadas mais adiante neste artigo) ajudaram a nortear as decisões metodológicas descritas a seguir.

METODOLOGIA

O conjunto de leituras preliminarmente realizadas permitiram traçar as questões, objetivos, hipóteses e orientações metodológicas que nortearam a pesquisa realizada, descrita a seguir. Foram definidas como questões norteadoras: Que dizem as pesquisas brasileiras recentes sobre profissionalização, identidade profissional e formação de professores? Quais

são, segundo essas pesquisas, os conhecimentos e práticas, próprios do professor, que o fazem ser reconhecido como profissional? Que tendências revelam as pesquisas sobre profissionalização, identidade profissional e formação docente no que se refere a: temas abordados, questões de pesquisa, objetivos, apoios teóricos, metodologia e resultados? Da mesma forma, estabeleceu-se como objetivo geral: investigar a produção acadêmica brasileira recente (anos 2018 a 2022) sobre a temática da profissionalização, identidade e formação docentes. E como objetivos específicos: a) Identificar como tem sido tratado o tema da profissionalização, identidade e formação docentes nas pesquisas acadêmicas entre os anos de 2018 a 2022; b) Sistematizar tendências atuais dessas pesquisas, focalizando os temas abordados, as questões de pesquisa, os objetivos, os apoios teóricos, metodologia e resultados principais. A hipótese parte da ideia de que as pesquisas recentes sobre profissionalização, identidade e formação docente tendem a ressaltar: a) A formação continuada como mais valorizada pelas políticas, em detrimento dos investimentos na formação inicial; b) A necessidade de espaço para as reflexões acerca das atividades do cotidiano do professor, oportunizando a “teorização” da prática pelos professores; e c) A escola como espaço capaz de desenvolver a profissionalização docente, em direção a um processo de formação em alternância entre teoria e prática.

A pesquisa, de natureza bibliográfica, foi realizada com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT / CAPES – <https://bdtd.ibict.br>), compreendendo o período de 2018 a 2022. A pesquisa bibliográfica é aqui concebida de acordo com o que propõe Traina & Traina Jr. (2009) – autores segundo os quais, esse tipo de pesquisa pode ter até três objetivos: identificar conceitos básicos (trabalhos que estabelecem os fundamentos dos conceitos estudados, bem como os trabalhos mais relevantes que indicam a importância deles para a área), identificar parceiros (os grupos de pesquisa e/ou pesquisadores que atuam na mesma linha, ou artigos que apoiem o trabalho de pesquisa) e identificar motivação (identificar necessidades e motivação de novos temas de pesquisa, ou seja, perceber quais são os tópicos em alta que estão sendo considerados e estudados pela comunidade da área). Assim, foram realizadas as seguintes etapas de pesquisa: a) Levantamento e seleção dos textos publicados sobre a temática destacada, com os filtros referentes a) data da produção (2018 a 2022) e descritores (formação e profissionalização docente / identidade docente); b) Seleção inicial pelos títulos e, em seguida, nova seleção por meio da leitura dos resumos; c) Construção e

XXII ENCONTRO DE TESTES DO INSTRUMENTO PARA COLETA DOS DADOS; d) Coleta dos dados, por meio do registro e descrição da forma e estrutura da pesquisa a ser analisada (identificando objetivos, hipóteses e questões norteadoras da pesquisa; localizando principais autores aos quais o autor(a) faz menção; identificando fonte dos dados; caracterizando procedimentos de coleta dos dados, sujeitos e objetos de pesquisas; e detectando temas ou ideias recorrentes ou ausentes); e, finalmente, e) Organização dos dados em quadros-síntese de informações e análise deles. Ou seja, foram dois momentos para realização da análise dos dados: o primeiro momento – balanço tendencial – caracterizando o perfil dos trabalhos selecionados: Quem são os pesquisadores / de onde falam / quando realizaram a pesquisa / como investigaram o tema? e o segundo momento – síntese do que dizem as Teses e Dissertações sobre profissionalização, identidade e formação de professores: O que constataram?

REFERENCIAL TEÓRICO: Sobre profissionalização, profissionalidade, identidade e formação docente

Segundo Shiroma (2004), o termo “profissionalização” é polissêmico e, entre as nuances de interpretações, há por exemplo, os que defendem a profissionalização, numa abordagem funcionalista, conceituando-a como associada à competência e à qualidade. Já numa abordagem marxista, a “profissionalização” é vista como uma ferramenta de desqualificação e controle dos proletariados. Assim, um professor-profissional é visto como aquele trabalhador típico das produções em série. Essa tendência é um exemplo bem claro, ainda segundo Shiroma (2004), de que há uma separação entre os professores e os administradores educacionais. Estes são concebidos como a “elite” educacional, enquanto aqueles precisam seguir suas orientações em nome de uma administração científica. Dessa forma, a política de profissionalização docente parece mais atrelada à ideia de proporcionar condições ao Estado de gerir e controlar o quadro de funcionários, do que de modernizar e melhorar a qualidade do ensino, numa espécie de orientação gerencialista e linear, que reserva ao professor muito mais ação e burocracia que reflexão e coletividade. Os formatos e intenções distintos das formações derivam dessas noções díspares sobre o que significa “profissionalização docente”.

¹ Os **Testes do Instrumento** compreenderam: leitura e análise do mesmo por pesquisador experiente na área (a orientadora), bem como aplicação em situações de coleta semelhantes às da pesquisa, para verificar a adequação de cada item incluído no Instrumento e necessidade de inclusão/exclusão de itens.

Para Costa e Alkari (2011, p.190-191), falar sobre profissionalização pressupõe falar sobre saberes. Entendem que a profissionalização docente depende da construção de um “estado de conhecimento coletivo”. Nessa direção, também Cunha (1999, p.132) define a profissionalização como um “processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e se refere ao conjunto de procedimentos que são próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder”. Isso implica entender que vários são os fatores ou forças que podem reforçar ou não a profissionalização. Além disso, Cunha (1999, p.132) também chama a atenção para o fato de que “profissionalidade” e “profissionalização” não são sinônimos. A profissionalidade deve ser compreendida como a atuação do professor na prática, na orientação do aluno, na mediação de um grupo, na preparação de materiais, nas avaliações ou organização dos espaços – enquanto a profissionalização docente é resultante das relações com a política, a economia, as leis e normas, as relações entre sujeitos e também com os conhecimentos específicos.

Por outro lado, Gatti *et al.* (2007) destacam a proximidade dos conceitos de profissionalização e profissionalidade com a constituição social e profissional da identidade docente. Para essas autoras – que se apoiam em Dubar – é preciso considerar que a identidade é um resultado do individual e do coletivo, do que o sujeito pensa e conhece sobre si, do que percebe que o outro pensa e das relações no trabalho. Ou seja, a profissionalização deve ser explicada a partir da interação entre as pessoas, os valores e dos significados que as pessoas dão aos fatos, a si mesmo e aos outros. (GATTI *et al.*, 2007, p.276).

Também discutindo sobre a formação e identidade de professores, Giovanni (2018, p.43-58) aborda a pluralidade identitária entre os educadores – que têm suas identidades moldadas por diferentes contextos: a) a “bagagem cultural e social com que os professores se dirigem à profissão”; b) a formação inicial; e c) as condições de exercício da profissão. Da mesma maneira que são ignoradas as diferenças pré-existentes à formação e as próprias desigualdades existentes durante a formação, também são desconsideradas quais e como são as condições para o exercício docente, além das formas desiguais de ingresso ao trabalho, diferenças na organização das instituições escolares, bem como na disponibilização dos recursos, e conseqüentemente, na atenção à formação continuada. Assim, há que se considerar a indissociabilidade dos dois processos descritos por Dubar ao longo da vida profissional – o biográfico e o relacional. Desse modo, Giovanni aponta que a produção de pesquisas sobre identidades docentes pode ser organizada em dois grupos – o grupo que tende a identificar as peculiaridades das identidades docentes e o que busca analisar sua diversidade e contextos.

que o docente constrói numa sociedade que passa por constantes transformações e, na qual, o professor atua numa “profissão do conhecimento”. Para Marcelo Garcia (1999, p.21) há que se estudar a formação docente, com base em três dimensões: a) a ideia de que formação não se dilui em outros conceitos, tampouco se explica apenas através deles; b) a formação está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento pessoal global; e c) esse desenvolvimento tem a ver com a capacidade e vontade de formação – entendendo que é a partir da interação com outros sujeitos, em momentos diversos, que se pode encontrar contextos favoráveis à aprendizagem e ao contínuo desenvolvimento pessoal e profissional. A partir dessa perspectiva sobre a formação, Marcelo constata que a formação de professores sofre variadas interpretações, deixando em segundo plano a ideia central de que formação de professores se refere exclusivamente a um “ensino profissionalizante para o ensino”, ou seja, a ideia de que “a formação docente se dá pela intenção de profissionalizar aquele que vai educar”.

No entanto, como diz Azanha (2004, p.370), “(...) a adequada formação do professor não pode ser imaginada como a simples e direta aplicação à situação de ensino de um saber teórico”, mas deve ser pensada a partir da complexidade inerente a cada escola, mesmo que integre um sistema. Ou seja, não existe uma escola considerada de forma geral e abstrata, como pretendem os currículos dos cursos de licenciatura. Tais cursos desconsideram que cada escola é única, com suas características internas (recursos físicos, materiais e humanos, bem como as histórias e culturas dos agentes que dela fazem parte: professores, alunos, gestores, funcionários) e externas (seu entorno físico, social, cultural) e é para essa diversidade que é preciso preparar os professores. Assim, Azanha (2004, p.371) destaca um ponto crucial sobre a formação docente: o fato de ela ainda tomar para si um modelo ideal de professor e de aluno. Se a escola é única e se modifica conforme muda a sociedade, o professor não pode ter a mesma formação que tinha anteriormente. Não pode haver mais espaço para as formações que priorizem a teoria dos conteúdos, em detrimento da variedade de situações desafiadoras encontradas na escola atual brasileira. Nessa perspectiva, Roldão (2007, p.101) afirma que, para se chegar ao que se espera de uma formação profissional, é preciso trazer centralidade ao conhecimento. É o conhecimento do professor o responsável para que ele se torne diferente dos outros profissionais. As formações, portanto, precisam dar conta da complexidade do conhecimento docente, assim como, trazer à baila, uma intensa reflexão sobre a prática docente.

² Este autor – Carlos Marcelo, aparece nas referências como: MARCELO, C. ou MARCELO GARCIA, C. – dependendo de como o autor assina o texto que está sendo referido.

XXII ENCONTRO NACIONAL DE DISCUSSÃO DE TENDÊNCIAS **RESULTADOS E DISCUSSÃO: que tendências revelam as pesquisas sobre profissionalização, identidade profissional e formação docente**

O levantamento bibliográfico foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT / CAPES) – <https://bdtd.ibict.br> – compreendendo o período de 2018 a 2022, procurando-se identificar: onde e quando foram realizadas as pesquisas; quem são e de onde falam os pesquisadores; os conceitos básicos trabalhados nas pesquisas relativos às temáticas em estudo; objetivos, hipóteses e questões norteadoras das pesquisas; principais autores citados; fontes / sujeitos / objetos / e forma de coleta dos dados. Para tanto, foram cumpridos os seguintes procedimentos e etapas de pesquisa: a) foi inserido o descritor “Formação Profissionalização docente”, que resultou em 760 trabalhos; b) em seguida, foi utilizado o filtro dos anos 2018 a 2022, que resultou em 227 trabalhos; c) para o segundo descritor “Identidade docente”, o resultado foi de 3.214 trabalhos e, ao aplicar o filtro dos anos 2018 – 2022, o resultado caiu para 1.251 trabalhos; d) eliminadas as duplicações, todos os títulos foram lidos, chegando-se à seleção de 30 trabalhos para o primeiro descritor e 10 trabalhos para o segundo, com foco específico nas pesquisas sobre Educação Básica; e, finalmente, e) após esse processo de leitura e seleção por meio dos títulos, foi iniciada a leitura dos resumos, por meio da qual foram selecionados 34 trabalhos (11 Teses e 23 Dissertações), sendo 25 sobre o primeiro descritor – Formação Profissionalização docente – e 9 sobre o segundo – Identidade docente.

Os dados obtidos revelaram que os pesquisadores dessa temática são todos da área da Educação e falam de diferentes Estados brasileiros: 20 realizaram suas pesquisas em Universidades do Estado de São Paulo e 14 produziram pesquisas em Universidades de outros Estados, a saber: Paraíba, Pernambuco, Ceará (região nordeste), Minas Gerais (sudeste), Goiás, Mato Grosso (região centro-oeste), Santa Catarina e Rio Grande do Sul (região sul).

Na apresentação das questões, objetivos e hipóteses de pesquisa foram identificadas, de forma explícita, as seguintes temáticas ou focos de estudo nas pesquisas analisadas:

- atuação da gestão escolar na formação de professores / necessidades formativas de professores;
- processos formativos oportunizados por redes de ensino / formação continuada;
- percepção de professores/as sobre a constituição da própria profissionalização docente / representações de professores sobre o desenvolvimento de sua profissionalidade;
- trajetórias profissionais de professores e gestores / professores iniciantes;
- crise de Identidade Profissional / momento formativo dialógico / lugar das histórias de vida na formação inicial de professores;

- desenvolvimento profissional de quem decide manter-se em exercício docente, como professor/a da educação básica;
- projeto político-pedagógico / residência para a formação de professores / experiências docentes em escolas de tempo integral;
- memórias dos professores em formação sem experiência docente;
- produção da docência / políticas educacionais / Base Nacional Comum Curricular;
- trabalho docente para o ensino da leitura na formação inicial / formação profissional para o ensino da leitura e escrita;
- trabalho com diversidade de gênero nos processos formativos.

São todas temáticas voltadas para os diferentes contextos de formação e atuação dos professores e para a relação estabelecida com a identidade docente, a que se referem os autores que fornecem o referencial teórico para esta pesquisa, além de outros estudiosos do assunto. Essas temáticas, de alguma forma, trazem pistas que se aproximam das características presentes na construção da identidade docente, mencionadas por Marcelo (2009) e que podem facilitar ou dificultar a atuação do professor como um “profissional do conhecimento”. Da mesma forma é possível identificar, na mesma listagem de ideias decorrentes dos resultados das pesquisas, algumas aproximações quanto ao debate sobre profissionalização e profissionalidade docente a que se referem autores como: Shiroma (2004), Costa e Akkari (2011), Cunha (1999), Gorzoni e Davis (2017), para os quais a política de profissionalização docente parece mais atrelada à ideia de proporcionar condições ao Estado de gerir e controlar o quadro de funcionários, do que de modernizar e melhorar a qualidade do ensino.

Nessa mesma linha de reflexão, também Costa e Akkari (2011, p.190-191) mostram as relações entre falar sobre profissionalização de professores e falar sobre saberes docentes – pondo em destaque o que denominam como busca e construção de um “estado de conhecimento coletivo”, em que a profissionalização docente deixa de ser uma busca apenas individual e passa a ser pautada em práticas de diálogo e colaboração entre pares. Desse modo, é possível estabelecer relação com a temática que trata sobre o “momento formativo dialógico”. Essa também é a compreensão de Cunha (1999) que define a profissionalização e profissionalidade como processos próprios do grupo de profissionais da escola, referindo-se ao saber-fazer na prática e aos saberes “no plural”, envolvendo ideias, intenções, reflexões, conhecimentos, valores – individuais e coletivos.

As temáticas encontradas se referem ainda, à marca que identifica o profissional do ensino: a relação com o conhecimento, com o ato de ensinar ou de mediar o conhecimento a que se referem, por exemplo, Roldão (2007), Gatti *et all* (2007) e Azanha (2004). Da mesma forma, as temáticas se referem à afirmação de Azanha (2004) de que não existe uma ideia de

escola geral e abstrata, há ser tratada da mesma maneira nos currículos dos cursos das licenciaturas. Ao contrário, cada escola é única, tem características próprias e únicas – nos recursos físicos, materiais e humanos, nos tipos diferentes de professores, alunos, gestores e funcionários, e no seu entorno social e cultural – e é essa diversidade que os futuros professores precisam reconhecer e aprender. Ou seja, identificar no seu ambiente de trabalho a variedade de situações desafiadoras encontradas na escola brasileira. Assim, Azanha (2004, p.373) afirma: “(...) qualquer proposta de formação docente deve ter um sentido de investigação e de busca de novos caminhos”. Ou seja, é esse o caráter que deve assumir a profissionalização necessária ao professor. É o que também afirma Roldão (2007, p. 100-101), ao enfatizar a centralidade da relação com o conhecimento no trabalho do professor. Para essa autora, é isso que torna o professor diferente dos outros profissionais, porque, além de conhecer o conteúdo e as teorias didáticas, ele deve “ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógicos-didáticos numa ação transformativa”, relacionando a teoria didática, o conteúdo a ser ensinado e a prática na realidade que cerca a escola, os alunos e seu trabalho.

Todo esse conjunto de constatações parece explicar por que os autores mais citados nas pesquisas são alguns dos próprios autores tomados como apoios teóricos para esta pesquisa: Carlos Marcelo García; Marli Eliza Dalmazo Afonso de André; Maurice Tardif; Bernardete Angelina Gatti; Paulo Freire; António Nóvoa; Clermont Gauthier; Selma Garrido Pimenta; Claude Dubar.

No que tange à metodologia utilizada nas pesquisas analisadas, vale destacar aqui que os pesquisadores as caracterizam mencionando: Abordagem qualitativa; Estudo documental; Estudo de caso; Pesquisa de campo; Estudo exploratório / descritivo / explicativo; Pesquisa formação e discriminando os seguintes procedimentos: Análise de prosa; Questionário; Entrevistas; Entrevista narrativa; Análise de documentos; Análise de conteúdo; Observação; Observação participante; Fotografias; Vídeo-gravações; Encontros formativos; Grupos focais; Recurso da auto confrontação; Narrativas (oral e escrita); Composição de retratos sociológicos; Narrativas (auto)biográficas. Além disso, as pesquisas focalizam os seguintes sujeitos: Professores/as; Equipes gestoras das escolas; Professoras da Educação Infantil; Professores alfabetizadores; Professores/as formadores/as; Orientadores de estágio, professores supervisores de estágio e estagiários; Licenciados em Pedagogia e egressos do PIBID; Diretores de escola; Coordenadores pedagógicos; e Alunos do ensino fundamental. E, como fontes documentais utilizadas são mencionados: Documentos oficiais; Artigos publicados em periódicos; Legislação; Produção ANPEd; Publicações – EDUCERE.

Que dizem as pesquisas sobre profissionalização, identidade e formação de professores e sobre os conhecimentos próprios da profissão que tornam o professor um profissional do ensino? Analisando os diferentes aspectos, presentes nos resultados das pesquisas, é possível pôr em destaque as seguintes ideias para responder a tais perguntas:

- A escola como local privilegiado de formação;
- A organização dos tempos e espaços de formação vincula-se à concepção de formação de professores e às influências das políticas nacionais de formação;
- Necessidade de participação dos docentes na elaboração e avaliação dos processos formativos da escola;
- Crítica à priorização das necessidades institucionais em detrimento das necessidades formativas individuais e coletivas dos/as professores/as;
- Crítica à prevalência de temas administrativos ou organizacionais em detrimento dos temas pedagógicos nas formações;
- Resistência ao discurso pedagógico oficial e orientações;
- Valorização da gestão democrática e colaborativa da escola e do trabalho cooperativo e dialógico de formação;
- Destaque para a heterogeneidade nas caminhadas em uma mesma profissão;
- Baixa percepção das políticas educacionais entre os professores/as;
- Professores/as tendem a tratar seus estilos profissionais como segredos não compartilhados – daí a valorização da interação entre professores para favorecer a objetivação dos saberes da experiência;
- Necessidade de produção de uma formação que profissionalize quem vai ensinar;
- Crítica à priorização de formações à distância;
- Crítica à preponderância de políticas emergenciais;
- Falta de continuidade e coesão nas formações continuadas;
- Falta de condições adequadas de trabalho e deterioração do status profissional;
- Necessidade da Residência Pedagógica e da Certificação de Competências para os aspirantes à carreira do magistério;
- Valorização do programa “Pibid” e suas contribuições à formação inicial e inserção à carreira docente;
- Valorização da formação dos professores para a pesquisa;
- Tríade presente nos resultados em relação a “bons professores”: conhecimento profissional + prática profissional + engajamento;
- Aspectos mais valorizados:
 - ampliar a participação dos docentes na elaboração das propostas oferecidas pelas instituições;
 - valorização da relação ensino-pesquisa e da troca de ideias com os pares;
 - busca da associação entre teoria e prática, o comportamento de pesquisar por meio do trabalho com projetos;
 - uso de novas ferramentas digitais e a criação de estratégias para auxiliar o cotidiano escolar;
 - conhecer a realidade social na qual a escola está inserida.

O que estas ideias revelam é que a construção da identidade docente, o desenvolvimento da profissionalidade do professor e os conhecimentos específicos da profissão estão ligados aos diferentes contextos em que se movimentam os professores, desde suas histórias de vida, passando por seu percurso escolar, sua formação profissional, seu ingresso na profissão, até chegar ao seu exercício profissional nas diferentes instituições e graus de ensino aos quais passa

a se dedicar às oportunidades de formação continuada que lhes forem ofertadas. Nesse caso, o que o conjunto de ideias expresso nos resultados das pesquisas aqui analisadas revela, é exatamente a necessidade de formar, nos professores, o pensamento reflexivo, que Giovanni (2018) identifica como “(...) a marca necessária desse tipo de profissional do ensino, o eixo da formação do professor e o dever de ofício para sua atuação na escola e na vida pessoal e social” (p. 53). Trata-se, como acrescenta essa autora, “(...) de um movimento de caráter cognitivo e compreensivo em relação à experiência profissional e ao contexto social e político em que ele se dá” (p.52), ou ainda:

(...) de um tipo de “controle” – interno à profissão – que, diferente dos mecanismos externos de avaliação em larga escala, a que estamos todos submetidos hoje, pode ser capaz de promover o desenvolvimento profissional dos professores, garantir o compromisso com o conhecimento, fortalecer suas identidades e trazer credibilidade, estatuto e prestígio à profissão docente (GIOVANNI, 2018, p.53).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os trabalhos selecionados é possível destacar algumas ideias e práticas que são capazes de contribuir significativamente para que o professor seja reconhecido como profissional. De maneira interrelacional, são muitos os fatores que devem convergir para se obter o reconhecimento profissional que o professor merece. O ponto central desse processo é assumir a escola como local privilegiado de formação, garantindo a participação dos docentes na elaboração e avaliação dos processos formativos. Além disso, as formações devem priorizar as necessidades formativas individuais e coletivas dos professores e não as necessidades institucionais, apenas. Do mesmo modo, há que se valorizar a gestão democrática e colaborativa da escola, oportunizando um trabalho dialógico de formação, com exercícios constantes de troca de ideias entre pares e com o debate sobre a heterogeneidade entre caminhadas em uma mesma profissão.

Há que se ressaltar, finalmente, a ausência do tema Educação à distância – o que leva a indicar este, como um tema a ser investigado com maior afinco.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. e FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**. 2019, v. 35, n. 78, p. 187-206.

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**. 2004, v. 30, n. 2, pp. 369-378.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ENPE) COSTA, A. S. F. e AKKARI, A. A. A profissionalização dos professores: debates internacionais e as implicações no Brasil. In: GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Formação e profissão docente**. Araraquara, Editora JM, 2011, p. 187-2015.

CUNHA, M. I. da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: PASSOS, Ilma Veiga; CUNHA, Maria Isabel da. **Desmistificando a profissionalização docente**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

GATTI, B. A. *et al.* Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. In: Formação de professores e trabalho docente. **Revista Educação & Linguagem**. São Bernardo do Campo: Metodista, ano 10, n. 15, 2007, p. 269-283.

GIOVANNI, L. M. A produção das pesquisas sobre construção de identidades profissionais no trabalho docente. In: _____. (Org.) **Identidades profissionais de professores: construções em curso**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2019, p.20-33.

GIOVANNI, L. M. Formação de professores: construindo identidades profissionais. In: SOUZA, José Antonio de; SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. **Formação de professores no Brasil: tendências, cenários e aspectos culturais**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2018, p.43-58.

GORZONI, S. de P. e DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2017, v. 47, n. 166, pp. 1396-1413.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 109–131, 2009.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: UFRJ/ANPEd, v. 12, n. 34, pp. 94-103.

SHIROMA, E. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho & Educação**. B.Horizonte-MG: UFMG, v.13, n.2, 2004, p.113-25.

TRAINA, A. e TRAINA JUNIOR, C. Como fazer pesquisa bibliográfica. **SBC Horizontes - Revista Eletrônica**. Petrolina-Pe, v. 2, n. 2, 2009, p. 30-35.

**DAS EXPERIÊNCIAS À CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE: PENSANDO A MONITORIA ACADÊMICA NO CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (CAFS/UFPI)**

RESUMO

O processo de identidade de um sujeito é algo construído no decorrer de suas experiências que são as provedoras de mudanças e transformações, a partir de acontecimentos que tocam e despertam diferentes formas de sentir. Considerando-se diferentes espaços e tempos de constituição da identidade docente, aponta-se a monitoria acadêmica como um desses espaços, mais especificamente para aquela voltada para a docência universitária. Dessa forma, este texto é parte de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Contribuições da monitoria acadêmica para o processo de formação e constituição da identidade docente: um olhar para as/os licenciandas/os em Pedagogia (CAFS/UFPI), especificamente o Eixo 1 denominado “Experiências de monitoria na formação em Pedagogia”, este que aborda a questão da identidade docente. O estudo partiu das reflexões, entre outras/os, de: Pimenta (1999; 2006; 2002), Frison e Moraes (2010), Frison (2004), Yin (2016), Souza (2014), Clandinin e Connelly (2011), entre outros. Assim, o objetivo deste texto é entender a monitoria acadêmica e articulá-la ao processo de constituição da identidade docente na formação inicial em Pedagogia. Em suma, este texto destaca a monitoria acadêmica como um espaço relevante na formação da identidade docente, especialmente para estudantes de Pedagogia, demonstrando a importância das experiências e reflexões proporcionadas por essa prática na construção profissional e pessoal.

Palavras-chave: Monitoria acadêmica, Identidade docente, Formação em Pedagogia.

TRILHAS INICIAIS

A monitoria acadêmica representa uma das etapas fundamentais para a ampliação do conhecimento, assim como para a abertura de novas experiências durante a Graduação. É nela que temos momentos de estar vivenciando à docência universitária nas interações com os discentes e docentes, pois participamos de forma direta dos planejamentos e atividades para desenvolver nas turmas de Graduação. Através da monitoria ocorre trocas de experiências e conhecimentos que contribuem para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem significativo, além de ser um momento de descobertas, construindo uma identidade docente com base em compartilhamentos e vivências afetuosas na prática de ensino.

Sob esse véis, no decorrer da minha experiência na monitoria acadêmica no *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), compreendi que por meio dela tive experiências que alavancaram o meu pensar enquanto discente e futura docente, de modo a entender que os desafios são inerentes a qualquer área da nossa vida. Nessa perspectiva, a monitoria acadêmica expandiu a minha linha de pensamentos e possibilidades, mostrando-me que eu sou parte pertencente ao meio acadêmico para além de discente, afinal estava imersa no processo constitutivo da minha identidade enquanto docente em formação. Além disso, os momentos vivenciados na monitoria contribuíram para a minha progressão e

expansão de conhecimentos, abrindo oportunidades para que eu crescesse enquanto discente, pesquisadora e futura docente, mostrando caminhos que me permitiram publicar, apresentar e constituir uma vida acadêmica rica em saberes.

Dessa forma, este texto é uma fragmentação da abordagem apresentada no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Contribuições da monitoria acadêmica para o processo de formação e constituição da identidade docente: um olhar para as/os licenciandas/os em Pedagogia (CAFS/UFPI)”, especificamente o Eixo 1 denominado “Experiências de monitoria na formação em Pedagogia”. Assim, o objetivo deste texto é entender a monitoria acadêmica e articulá-la ao processo de constituição da identidade docente na formação inicial em Pedagogia.

TRILHAS METODOLÓGICAS

Em consonância ao feitiço deste trabalho, a natureza da pesquisa é qualitativa. Conforme Yin (2016, p. 28), “[...] a pesquisa qualitativa se difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo, o que servirá como embasamento para uma melhor execução, e discussão”, que acabará por trazer uma interpretação de forma mais aprofundada e discursiva da análise de dados, sob uma percepção da realidade daquelas/es que vivenciaram e vivenciam experiências no contexto da monitoria acadêmica no Curso de Licenciatura em Pedagogia do CAFS/UFPI.

Essa pesquisa adotou como abordagem a pesquisa narrativa e entrevista narrativa como técnica de produção de dados, pensando que as nossas vidas elas movem através de narrativas, seja daquilo que ouvimos, sentimos, vivenciamos, experienciamos e que também narramos. Nesse sentido, na pesquisa narrativa “[...] as pessoas são vistas como a corporificação de histórias vividas” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 77), porque os sentimentos não se mantêm imóveis ao corpo e a mente. Os sentimentos vividos constroem significados e sentidos os modos como percebemos e entendemos as situações experienciadas, ao passo que também demonstram as necessidades de ressignificações. São aprendizagens que se misturam com as novas formas de entendimentos da vida. Dessa forma, a pesquisa narrativa traz consigo possibilidades de imersões nas experiências coletivas e, assim, permite que possamos compreender o que foi vivido individualmente.

Em face disso é que utilizamos como técnica de produção de dados, a entrevista narrativa, onde o foco principal é uma participação presencial e efetiva das/os participantes da requerida pesquisa, pois, as interações ocorrerão o mais próximo possível do ambiente em que

Essa coleta de dados foi realizada a partir de uma pergunta geradora da narrativa, tendo como ponto de partida os objetivos da pesquisa.

Quadro 1 – Questão gerativa da entrevista narrativa

Fale sobre como foram sua(s) experiência(s) como monitor(a) em disciplinas no curso de Pedagogia, abordando de que forma elas contribuíram/contribuem para sua formação docente.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

O campo da pesquisa foi a Universidade Federal do Piauí/UFPI, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral/CAFS de Floriano-PI. A pesquisa aconteceu no período 2022.2 entre os meses de março e abril com as/os discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia e que desempenharam funções de monitoria no decorrer da Graduação, onde se espera trabalhar diferentes visões, numa perspectiva de entender as contribuições do Programa de Monitoria Acadêmica para constituição da identidade das/os professoras/es em formação. Com isso, se pensa naquela/e que viveu a experiência e pôde olhar retrospectivamente para ela.

Foram realizadas as entrevistas narrativas com cinco (5) discentes que cursam Pedagogia no CAFS/UFPI e foram monitores, durante seu percurso na Graduação. Mas, neste texto em específico, só trazemos as narrativas de dois colaboradores da pesquisa. A realização e levantamento dos dados foram feitos sob consentimento das/os participantes da pesquisa, o que foi oficializado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE, assinado por cada uma/um delas/es.

Assim, ao som de Cazusa: “Eu protegi teu nome por amor/Em codinome, Beija-flor”, protegemos os nomes das/os participantes com afeto, mas, principalmente, com ética. A ética “[...] é a capacidade do corpo e do pensamento em selecionar, nos encontros, o que permite ultrapassar as condições de existência na direção à liberdade e felicidade, como um aprendizado contínuo” (Sawaia, 2003, p. 59), permitindo que as emoções façam parte das nossas ações e discursos. De outro modo, a ética mediada e guiada pelos afetos nos possibilita agirmos e decidimos o que devemos ou não realizar.

Nesse sentido, sentindo as narrativas de cada licencianda/o sobre suas experiências na monitoria acadêmica decidimos colocar codinomes para caracterizar cada entrevistada/o. Os codinomes são flores do Nordeste que consegue, nos seus significados, dialogar e manter relações com as vivências. Escolhemos as flores do Nordeste por entendermos que há belezas,

XXII ENCONTRO NACIONAL DE APRENDIZAGENS E ENCONTROS NÃO DESPERTA PARA a vida, assim como, também, existem processos contínuos até o tornar-se flor e, assim, reflorescer.

Queremos dizer com essa metáfora que assim como as flores, as/os licenciandas/os de Pedagogia nas suas experiências no Programa de Monitoria Acadêmica nos ensinam sobre os processos contínuos de ser e tornar-se professora/r, mesmo que na sua caminhada se esbarrem com as dúvidas, inseguranças, medos e sentimentos de incerteza sobre a profissão.

As experiências-narrativas no Programa de Monitoria Acadêmica organizam as possibilidades de articulações das vivências das/os licenciandas/os ao passo que traçam compreensões subjetivas e próprias dos eixos que emergiram das narrativas, como também se movimentam nos entendimentos das concepções de monitoria nos processos de formação e identidade docente, de modo a estabelecer idas e vindas às percepções das/os entrevistadas/os com as experiências das pesquisadoras e as reflexões trazidas pelo referencial teórico.

Nesse entorno, destacamos a flor fuminho³ que se mostra com sua grande capacidade de adaptação. A adaptação que nos fez refletir acerca das experiências da/o primeira/o colaboradora/r, onde está/e mesmo com os percalços e os sentimentos de não se perceber ainda como professora/r conseguiu se adaptar os espaços vivenciados na monitoria. E também a flor malva-fina é indesejada aos espaços, mesmo com toda sua beleza. Isto, por vez, nos fez articular com a segunda entrevista, na qual as experiências da/o entrevista/o nos remetem as suas dores por não sentir pertencente aos espaços formativos e sociais, mesmo com toda sua responsabilidade, compromisso e ética com à docência. E para organização e análise das narrativas, que é uma parte importante da pesquisa, optamos pela análise compreensiva-interpretativa de Souza (2014), pois conforme o mesmo, a análise compreensiva-interpretativa das narrativas se dá em busca de compreender as relações entre o objeto do estudo e a perspectiva das/os colaboradoras/es do estudo, de uma forma coletiva e colaborativa, tendo em vista perceber regularidades e irregularidades no meio desse conjunto de narrativas orais e escritas, que normalmente baseiam-se nas experiências vivenciadas pelas/os colaboradoras/es do estudo, em processos de pesquisa e formação. Isto, dessa forma, faz com que compreendemos que deve haver um trabalho atento e cuidadoso por parte das/os pesquisadoras/es.

Diante do referenciado, percebemos que há uma organização para realizar as análises pensando na técnica de análise compreensiva-interpretativa que, resumidamente, pode ser

³ As reflexões sobre as flores foram dialogadas com dois materiais, quais sejam: Flores da caatinga, de Antonio Sérgio Castro e Arnóbio Cavalcante (2010), e Taxonomia e biogeografia de bromeliaceae na distribuição norte da caatinga e mata atlântica do Brasil, de Eduardo Calisto Tomaz (2019).

percebida da seguinte forma: descrição, análise e interpretação. Cada uma desses momentos se ampara as experiências ao pensá-la como possibilidades de refletir suas especificidades, descontinuidade, encontros e desencontros. Todavia, as particularidades e os desencontros fazem parte dos processos formativos das pessoas, revelando que cada um de nós vivenciamos momentos que ora nos encanta, ora nos desencanta.

EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS NA MONITORIA ACADÊMICA: O QUE DIZEM AS/OS DISCENTES DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (CAFS/UFPI)?

Vamos levando as discussões para o campo da formação docente, ou seja, sujeitos em processo formativo, estes que, na oportunidade da monitoria acadêmica, constroem aprendizagens observando o desenvolvimento da aula, as tarefas de ensino, a prática docente e, desse modo, construindo sua identidade ainda no percurso da formação, ponderando aspectos que deseja alcançar, em relação ao ser e ao fazer docente. Isto, por vez, perpassa a formação inicial de professoras/es a construção da experiência, embasada nas práticas existentes, e na reflexão sobre elas, em que “[...] o futuro profissional não pode construir seu saber-fazer, se não a partir de seu próprio fazer” (Pimenta, 1999, p.26). Pensar no seu próprio fazer é, dessa forma, construir possibilidades de uma ação, reflexão e ação mediada pelas compreensões do que pode realizar, as dificuldades que enfrentam no cotidiano da sala de aula, e nas relações com o cotidiano escolar.

Nesse sentido, refletir sobre o próprio fazer na docência nos evidencia a relevância da monitoria acadêmica que não pode se ausentar dos processos de reflexões sobre a construção do saber fazer enquanto futuras/os professoras/es, o que nos direciona a narrativa da flor Fuminho, quando diz que:

Eu vejo a monitoria como uma potencializadora de ensino. Quando eu digo isso, falo pela questão de que, a gente já passou pela disciplina, só que provavelmente têm assuntos que ficaram cobertos e quando estamos na monitoria conseguimos alcançar mais esses conteúdos, e porque ela oportuniza um olhar mais direcionado aos outros campos. Quando eu digo campos, penso nos programas que a instituição oferece aqui no Campus, como o PIBID a RP, que são direcionados à Educação Básica. Já na monitoria acadêmica, o nosso olhar ele fica mais direcionado ao magistério de nível superior. Também vejo que a monitoria acadêmica nos direciona a nos organizarmos mais, na questão de que tem essas 12 horas que tem que ser cumpridas dentro da monitoria e temos que pensar nas metas, pensar como vamos acompanhar as aulas e pensar, também, como nós, enquanto monitores, vamos tirar as dúvidas desses alunos, e como iremos participar do processo de avaliação (Flor Fuminho, grifos nossos).

Para a flor Fuminho, a monitoria acadêmica oportuniza a potencialização do ensino ora por oferecer a oportunidade de rever assuntos já estudados ora por ampliar seus conhecimentos, seja pelos mesmos conteúdos, seja por conteúdos desconhecidos, além de construir articulações com outras ações que são desenvolvidas na Universidade, a exemplo dos programas de melhoria do ensino-aprendizagem da Educação Básica, mesmo que a monitoria acadêmica esteja vinculada a atuação da/o Pedagoga/o enquanto docente universitária/o.

Esse processo de compreender as dinâmicas da disciplina a qual você é monitora/r remete ao reconhecimento de suas próprias atribuições. No artigo 9º da Resolução nº 076/15, diz que as atribuições das/os monitoras/es são:

- I colaborar com o professor na orientação dos alunos, na realização de trabalhos experimentais, e na elaboração de material didático para o uso em aulas teóricas ou aulas práticas, e/ou aulas teórico-práticas;
- II participar de atividades que propiciem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e psicomotoras outras atividades inerentes a cada disciplina, em particular;
- III participar do planejamento das atividades a serem desenvolvidas junto ao componente curricular;
- IV executar atividades pedagógicas previstas no projeto de monitoria;
- V participar com o professor da execução e avaliação do plano de atividades da disciplina, objeto da monitoria [...] (Resolução CEPEX, 2015, p. 3).

Diante do referenciado e da fala da Flor Fuminho, percebemos as especificidades das funções da monitoria acadêmica em que as/os monitoras/es precisam dá conta no seu processo de auxiliar na melhoria do ensino da Graduação. Das orientações às reflexões do planejamento do componente curricular, as/os monitoras/es vão construindo percepções mais complexa das práticas pedagógicas e, assim, constituindo seu próprio fazer pedagógico, docente e educativo. A monitoria faz com que as/os futuras/os Pedagogas/os tenham visões direcionadas aos outros campos, áreas da quais também podemos se constituir e participar.

Lembro-me⁴ que antes de participar da monitoria acadêmica meus olhares eram mais superficiais para as complexidades dos conteúdos de cada componente curricular, além de não perceber possibilidade de ocupar o espaço acadêmico, senão enquanto aluna. À medida em que tive o primeiro contato com o programa, que foi com a disciplina de Psicologia da Educação II, minhas percepções que eram restritas e superficiais foram se abrindo para novas possibilidades,

⁴ Nas análises das narrativas, muitas vezes, usaremos a primeira pessoa do singular para sinalizar as articulações das experiências da Samara Aires Oliveria com as vivências experienciadas pelas/os monitoras/es, que aqui se fazem enquanto colaboradoras/es da pesquisa.

de conhecimentos.

Nesse sentido, a Flor Fuminho ainda evidencia seus entendimentos a respeito da monitoria acadêmica atrelando-a ao tríplice que move a Universidade, usando como possibilidade de extensão das experiências formativas como descrito a seguir:

Pensando também que a monitoria acadêmica está alinhada aos eixos que a Universidade tem, que é: ensino, pesquisa e extensão. A monitoria acadêmica expande o nosso pensamento pra isso [...] tanto que temos esse período de acompanhamento das aulas, que é mais direcionado a questão do ensino, tem esse período da pesquisa que buscamos mais para conseguir salientar algumas dúvidas tanto nossas, como também dos alunos, em relação a disciplina que estamos sendo monitor, e de extensão quando eu penso, por exemplo, no encontro de Monitoria aqui do Campus, que devemos realizar um estudo que certifique nossa participação no programa e as contribuições do programa para nossa formação (Flor Fuminho).

Em sua fala, a Flor Fuminho salientou a atenção e importância da monitoria acadêmica para o processo formativo, uma vez que ao oportunizar em suas especificidades a junção com o ensino, a pesquisa e a extensão promovem, dessa forma, outros entendimentos do que é ser estudante universitária/o. Muitas vezes, ainda, temos uma visão muito simplista do que seja ser discente em uma Graduação, de modo a pensarmos que suas funções e atribuições se concentram apenas em ir para a Universidade e participar das aulas dos componentes curriculares. Assim, os programas e as ações que atrelam e viabiliza outros modos de vivenciar o universo acadêmico além de contribuir para uma formação de sentido que se conecta com as reflexões, diálogos, divulgação científica e novas experiências, também garante consciência cognitiva, estética, ética, social, histórica e política.

Em face disso, para melhor situar a fala da Flor Fuminho se torna preciso percebê-la pelas reflexões de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 105), ao dizer que “[...] a construção da identidade com base numa profissão inicia-se de efetivar a formação na área”, ou seja, a monitoria acadêmica imersa nos campos do ensino, pesquisa e extensão impulsiona uma formação ao passo que se estabelece em uma formação ampla e de sentidos, também reafirma que a constituição da identidade docente se dá pelas experiências, nas ações e práticas pedagógicas e nas vivências nos seus campos de atuações, reafirmando a importância de compreender as suas atribuições enquanto discente-monitora/r tornando-as/os discentes mais críticos e reflexivos, preparadas/os e confiantes para o exercício da profissão futuramente.

Em face disso, recordo-me quando iniciei na minha primeira monitoria. Eu não tinha

noção de quais eram todas as atribuições da/o discente monitora/r e não compreendia que o programa oportunizava vivenciar todos esses campos de conhecimento e atuação, ou seja, de acompanhamento em sala, de orientar, de tirar dúvidas das/os alunas/os, e nem mesmo que com nessa experiência eu iria escrever, apresentar e publicar textos acadêmicos em eventos científicos. Com o passar do tempo, todos esses aspectos foram ficando claros à medida que me familiarizava, dialogava com os conhecimentos do programa e cumpria com o exercício da monitoria acadêmica, tanto que foi na minha primeira monitoria que escrevi e apresentei meu primeiro texto sobre as experiências enquanto monitora no Amostra de Monitoria Acadêmica.

A seguir, apresentamos a narrativa da colaborada Flor Malva-fina que revela as experiências no Programa de Monitoria Acadêmica articulada na constituição de sua identidade docente permeada pela sua identidade sexual:

[...] Para falar sobre essa pergunta, eu tenho que citar três momentos específicos, pois participei de três monitorias: a primeira monitoria, foi no componente curricular de Educação Sexual; a segunda, em Educação em Espaços Não Escolares e; a terceira, em Prática e Pesquisa em Educação. Cada uma delas reverberou sentimentos e atravessamentos diferentes na minha pessoa. [...] As pessoas são diversas, então as que você vai entrevistar e entrevistou trazem em si atravessamentos diferentes sobre uma mesma perspectiva, [...] e o meu diz respeito a minha orientação sexual. Não tem como eu falar do Programa de Monitoria Acadêmica e da identidade docente, sem falar da minha orientação sexual porque ela me atravessa. Se você está pesquisando, se você está ousando entrevistar uma Flor Malva-fina, você está entrevistando uma Flor Malva-fina que é uma menina sapatão. A minha orientação sexual está lá ou para fortalecer a minha identidade ou para desmerecer a minha identidade docente. Eu fico nesse impasse! Assim, a monitoria acadêmica me aproximou da docência, mas também me fez entender o que é indissociabilidade, que é a não separação da teoria e prática. Uma coisa que temos muita dificuldade aqui no Curso de Pedagogia (Flor Malva-fina, grifos nossos).

A Flor Malva-fina enfatiza os impasses de sua orientação sexual na constituição de sua identidade docente, uma vez que a sua orientação sexual e seu jeito próprio de ser podem acabar desmerecendo sua capacidade intelectual justamente pelo preconceito enraizado de uma sociedade que se diz inclusiva, mas que na verdade, e nos diferentes espaços sociais, revela a exclusão e expulsão para quem não segue as normas sociais. Dessa forma, a Flor Malva-fina faz questão de salientar que sua identidade sexual não se dissocia da sua identidade profissional, o que nos remete as reflexões Pimenta (1999, p. 18) quando a autora afirma que “[...] a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. A Flor Malva-fina situa-se nos espaços formativos ousando, cotidianamente, não separar as múltiplas identidades que a constitui enquanto pessoa, humana, mulher e futura docente.

Além disso, a Flor Malva-fina nos diz sobre algo importante na realização das práticas pedagógicas e docentes que é a indissociabilidade entre os saberes teóricos com os práticos. As experiências particulares nas três participações na monitoria acadêmica oportunizaram para a Flor Malva-fina este reconhecimento, o que nos reiterar que as atividades no programa, a exemplo do acompanhamento do componente curricular em sala de aula junto à/o professora/r que orienta, participação do processo de planejamento e organização dos conteúdos, revisões revisamos dos conteúdos, criação de estratégias para dá suporte nos momentos das aulas e, também, para auxiliar as/os discentes nos contraturnos, que são os momentos que as/os monitoras/es destinam para acompanhamento/atendimento da turma posterior as aulas, ajudam no expansão dos conhecimentos e saberes do exercício teórico-prático. Assim, ainda pensando na narrativa da Flor Malva-fina, ela amplia suas reflexões dizendo que:

Quando você é monitora ou monitor de uma/um professora/professor da academia, você entende finalmente que as/os professoras/es da Universidade têm uma sobrecarga muito grande, porque não é só ensino, eles precisam dar conta de pesquisa e extensão. E muitas das vezes, acabam não tendo condições de acompanhar as/os discentes como gostariam. Então, existe uma sobrecarga muito grande, que nós enquanto discente não conseguimos observar e perceber, mas enquanto discente monitora/monitor visualizamos (Flor Malva-fina).

Quando a colaborada Malva-fina se refere a essa sobrecarga das/os professoras/es no exercício da docência universitária vai de encontro com que pensamos, visto que nas participações da monitoria acadêmica as/os discentes monitoras/es têm a possibilidade de perceber ambos os lados: do ser aluna/o na academia, do ser professora/r universitária/o e do ser aluna/o-monitora/r no ambiente acadêmico. Isto oportuniza que compreendam todas as partes do processo formativo e educativo, percebendo os papéis e funções que cada uma e um devem cumprir dentro da instituição.

De acordo com Borsoi (2012), a sobrecarga do trabalho da docência universitária também está articulada com as condições de trabalho e com o mundo que vivenciamos, ou seja, com o capitalismo que exige cada vez mais produtividade, gerando individualidade, competição e desgaste emocional e físico, assim como, sentimentos de desânimo, cansaço, sofrimento e desencantamento pela profissional, que também se estabelece com o não reconhecimento, valorização e importância das/os professoras/es no desenvolvimento de uma sociedade mais justa, igualitária, democrática, sustentável, inclusiva e com referencial nacional e internacionalmente.

Assim, quando a Flor Malva-finaloca que enquanto discentes não conseguem observar e perceber essa sobrecarga das/os professoras/es, mostra um fator importante que o Programa de Monitoria Acadêmica promove que é a ampliação das relações mais próxima tanto com a turma da monitoria, como também com a/o professora/r, dando possibilidades de diálogos e percepções mais críticas e reflexivas acerca do exercício da docência universitária, o que nos induz, também, a reafirmar a importância de organização enquanto discentes e depois, como discentes-monitoras/es acadêmicas/os.

TRILHAS FINAIS

Esse texto versou-se discutir sobre os entendimentos das narrativas de duas flores colaboradoras deste estudo a respeito da monitoria acadêmica articulada ao processo de constituição da identidade docente na formação inicial em Pedagogia. Neste sentido, percebeu-se através das minhas experiências-vivências associadas as narrativas das flores colaboradoras deste estudo que as experiências no Programa de Monitoria Acadêmica é percebida como potenciadora do ensino, na reflexão sobre o processo de formação docente inicial, de se perceber enquanto docente, no reconhecimento de que a identidade profissional não se distancia da pessoal e social, na indissociabilidade entre os saberes teóricos com os práticos, na ampliação do desejo de ser professora/r. Além disso, foi possível constatar que as participações na monitoria podem ajudar no desenvolvimento dos sentimentos de autonomia, confiança e segurança, bem como, também, se deram também para tentar buscar os sentimentos de pertencimentos aos espaços formativos, uma vez que as normas sociais ainda conduzem as formas e modos como as pessoas devem ou não se comportar, relacionar e ser.

Nesse sentido, percebeu-se com esse estudo que o exercício da profissão docente necessita ser investigado desde os primeiros momentos de imersão nas experiências de campo e, a partir delas, refletir como vai acontecendo o processo de ser e tornar-se professora/r. Averigua-se que as concepções do que se pensa da Licenciatura em Pedagogia e as ressignificações dos significados sociais e históricos desta profissão organizam os modos como as práticas pedagógicas, docentes e educativas se apresenta nos contextos escolares e acadêmicos, assim como, anunciam os possíveis elementos constituintes da identidade docente. E é por isso, que os sentimentos de inseguranças, medos e anseios acerca da profissão faz parte da constituição da identidade docente.

Não tem como distanciar as inquietações, os receios e as provocações que a docência



XXII ENCONTRO NACIONAL EM SER E TORNAR-SE PROFESSOR/A, justamente pela responsabilidade social que esta profissão carrega nas possibilidades de justiça sociais e espaços mais democráticos. Com isso as memórias e experiências das monitorias acadêmicas que participei me convidam a pensar e repensar minha formação docente inicial e a constituição da minha própria identidade docente. Uma formação que se mistura com a identidade profissional, assim como, com a pessoal. Todas elas me fazem querer continuar querendo ouvir histórias de professoras/es em formação inicial e, com isso, articulá-las com as minhas vivências e com as leituras que faço acerca desse processo de ser e tornar-se professor/a/educadora/r.

Espera-se, portanto, que por meio das narrativas travadas no decorrer deste texto haja uma provocação e momentos de reflexões nos leitores sobre a relevância da monitoria acadêmica na formação inicial, além de estabelecer um diálogo direto e próximo com os mesmos através das narrativas-vivências-experiências das/os colaboradores do estudo, que carregam consigo muitas histórias, que merecem ser ouvidas, lidas e narradas pela ousadia do interesse, do estudo e da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Caderno de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 81-100, jun. 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILLEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. O docente no ensino superior. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 177-200.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 18-34.

RESOLUÇÃO CEPEX Nº 076/2015. **Regulamenta o Programa de Monitoria para os cursos de graduação da UFPI**. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Teresina, 10 de junho de 2015.

SAWAIA, Bader Burihan. Fome de felicidade e liberdade. *In*: CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação. **Muitos Lugares para Aprender**. São Paulo: Cenpec/Fundação Itaú Social/Unicef, 2003. p. 53-63.

YIN. Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico]. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO



XXII ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS EM DIDÁTICA E PEDAGOGIA

TRAJETÓRIAS, INFLUÊNCIAS, ESPAÇOS FORMATIVOS E

VIVÊNCIAS: IMPLICAÇÕES NA DIDÁTICA E NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL PARA O ENSINO SUPERIOR

Renan Vilela Bertolin – UNESP e Secretaria Municipal de Educação de Charqueada/SP

Elaine Gomes Matheus Furlan – Universidade Federal de São Carlos

RESUMO

No âmbito do Ensino Superior, pesquisas sobre formadores(as) de professores(as) e o processo de construção da identidade profissional docente ainda são tímidas, indicando lacunas em diversas áreas de conhecimento. Assim, este trabalho tem como objetivo discutir o processo de construção da identidade profissional docente de formadores(as) de professores(as) atuantes em um curso de Licenciatura em Química. A pesquisa de abordagem qualitativa, apoiou-se em conhecimentos e conceitos a respeito da formação de professores, da identidade profissional e social como Dubar (2020), dos(as) formadores(as) de professores(as) como Vaillant (2003) e em pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa narrativa, especialmente, a proposta por Clandinin e Connelly (2015) e da Análise do Discurso de Maingueneau (2015). As análises aprofundaram discussões a partir de elementos da trajetória pessoal e profissional dos formadores(as) com um olhar voltado para as motivações e as influências, os espaços formativos e suas relevâncias, além das experiências e vivências que contribuem para a atuação docente e na formação de futuros(as) professores(as) da Educação Básica. Os resultados apontam que a identidade profissional docente dos(as) formadores(as) de professores(as) é construída por meio dos processos relacional e biográfico e influenciada pelos diversos espaços, lugares, experiências e vivências ao longo das trajetórias, incluindo aspectos relacionados à aproximação com a Educação Básica, Práticas e a Didática, reconhecidos como elementos importantes para sua atuação no Ensino Superior, tornando possível refletir criticamente sobre sua própria formação e atuação em um curso de Licenciatura.

Palavras-chave: Docência no Ensino Superior, Formadores de Professores, Identidade Profissional Docente.

INTRODUÇÃO

O campo da formação de professores(as) é multifacetado e plural, inclusivo, social e historicamente contextualizado, contínuo, se desenvolve em um contexto de coletividade e passa pela mobilização de vários saberes (Pimenta, 2009; Veiga, 2012). As pesquisas do campo, no Brasil, são relativamente jovens, mas vêm se desenvolvendo rapidamente e a temática é instigadora para a Educação Superior, por exemplo, assim como para outros aspectos educativos e formativos (André, 2010; Cunha, 2013; Diniz-Pereira, 2013).

Nóvoa (1995) já apontava que a formação de professores(as) pode desempenhar um papel importante na construção de uma profissionalidade docente, possibilitando o desenvolvimento profissional de modo individual e coletivo.

De acordo com Bertolin (2021), após uma criteriosa revisão bibliográfica, identificou que a temática identidade e profissionalização docente ganhou espaço nas pesquisas com foco no perfil e papel de professores(as), nas representações sociais sobre a profissão, nos saberes e nas competências e nas questões de gênero e étnico-raciais, ganhando expressividade em relação a um estudo anterior realizado por Brzezinski (2006). Contudo os resultados de Bertolin (2021) corroboram com apontamentos anteriores (Puentes, Aquino, Quillici Neto, 2007; Brzezinski, 2006) sobre a importância do desenvolvimento de pesquisas sobre formadores(as) que atuam no Ensino Superior.

Nessa linha, Giovani (2010), buscando compreender a formação, atuação e identidade profissional docente, faz considerações sobre a emergência de pesquisas sobre a partir da década de 1990, destacando a concentração das pesquisas no estado de São Paulo, as práticas e os saberes dos(as) formadores(as) como os principais focos das pesquisas e como silenciamentos, o contexto sócio-político-cultural de expansão dos cursos e os diferentes modelos de formação.

Aprofundando este cenário, Bertolin (2021) faz um diagnóstico em vários eventos, dentre eles o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), encontrando sessenta e dois trabalhos completos, sendo quarenta e seis relacionados à identidade profissional e dezesseis contemplando formadores(as) de professores(as). No período entre 2009 e 2019, das cinco edições do evento, apenas quatro estavam com conteúdo a ser explorado disponível, contudo, em todas as edições analisadas, foram localizados trabalhos envolvendo a temática da identidade e de formadores(as), com maior incidência na edição de 2014, com vinte e nove estudos. Destaca-se a predominância de estudos focalizando o Ensino Superior no que tange as práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional e surgem, também, trabalhos sobre o contexto da formação de professores(as) de Química, considerando as práticas de ensino em diferentes contextos e perspectivas.

Ainda foi possível evidenciar que a temática sobre identidade e desenvolvimento profissional também estava presente em eventos mais direcionados a área de Ensino de Ciências e de Química, com vinte e seis trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e dezoito estudos no Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ), envolvendo o período de 2009 a 2019. Contudo, o mapeamento bibliográfico realizado por Bertolin (2021) evidenciou que no conjunto de pesquisas que envolvem o campo da Educação e o Ensino de Ciências e de Química, a temática identidade profissional e o foco nos(as) formadores(as) de professores(as) ainda merecem atenção.

Nesse sentido, este artigo, como parte de uma pesquisa de Mestrado e mais abrangente⁵, tem como objetivo discutir o processo de construção de identidade profissional docente, focalizando formadores(as) atuantes em um curso de Licenciatura em Química. Mais especificamente, neste artigo procuramos destacar elementos das trajetórias pessoal e profissional dos(as) formadores(as), evidenciando motivações e influências, espaços formativos e suas relevâncias, além de experiências que contribuem para a atuação docente na formação de futuros(as) professores(as) para a Educação Básica.

METODOLOGIA

Com abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994; Stake, 2011), a pesquisa procurou compor parte da construção social das realidade e aprofundar a discussão de fenômenos, fatos e processos, com valores, representações, crenças e práticas cotidianas (Flick, 2009) considerando possíveis implicações nas abordagens didáticas e práticas pedagógicas no contexto do ensino superior. Neste âmbito, adotou-se a pesquisa narrativa, na perspectiva de Clandinin e Connelly (2015), como uma forma de compreender experiências.

Como instrumento para constituição dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas após a aprovação pelo Comitê de Ética, portanto, o processo foi desenvolvido de modo a considerar a confidencialidade e a ética na pesquisa. Assim, foram adotados códigos com nomes fictícios de forma a não identificar os(as) participantes. No total, participaram doze formadores(as) de professores(as) atuantes em um curso de Licenciatura em Química de um campus de uma universidade federal localizada no interior de São Paulo.

Para analisar e interpretar as informações coletadas ao longo das entrevistas, optou-se pela Análise do Discurso (AD) de linha francesa, na qual a linguagem funciona como mediação entre o indivíduo e a realidade social (Maingueneau, 2015).

REFERENCIAL TEÓRICO

A construção da identidade docente, de acordo com Diniz-Pereira (2014), ainda constitui um tema relativamente novo, considerando a pesquisa sobre formação de professores(as) no Brasil. A partir de um levantamento da produção científica Almeida, Penso e Freitas (2019, p. 13) destacam que “[...] apresentar o conceito de identidade fundamentado teoricamente não tem sido uma preocupação de parcela considerável dos autores”.

⁵ Aprovado pelo Comitê de Ética; CAAE: 21246819.8.0000.5504

A existência de uma multiplicidade de expressões sobre identidade profissional e a identidade docente e o uso sem o devido rigor teórico acaba não legitimando os estudos e os(as) pesquisadores(as), havendo uma dispersão semântica em torno do conceito (Faria; Souza, 2011; Giovanni, 2019).

Assim, alguns autores(as) contribuem indicando que “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (Pimenta, 2009, p. 18). A autora considera ainda diversos fatores como interferentes e contribuintes na construção da identidade profissional que perpassa por diversos campos e contextos e que podem e devem ser analisados em sua complexidade. Nessa linha Marcelo Garcia (2010, p.19) complementa:

As identidades docentes podem ser entendidas como um conjunto heterogêneo de representações profissionais e como um modo de resposta à diferenciação ou identificação com outros grupos profissionais. Existem identidades múltiplas que dependem dos contextos de trabalho ou pessoais e das trajetórias particulares de vida profissional. A identidade profissional docente se apresenta, pois, com uma dimensão comum a todos os docentes, e com uma dimensão específica, em parte individual e em parte ligada aos diversos contextos de trabalho. Trata-se de uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve.

A identidade como construção ao longo do percurso de vida profissional, também é destacada por Veiga (2012) quando destaca que ela perpassa pelo momento da escolha da profissão, a formação inicial e outros espaços institucionais, conferindo uma dimensão de tempo e espaço, com relações e vivências importantes para a docência. Isso permite um olhar sociológico, em que a identidade é construída nas interações durante a formação e a trajetória profissional em determinado contexto e época histórica, portanto, relacionada aos processos de socialização (Berger; Luckmann, 2020; Dubar, 2020), assim:

[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (Dubar, 2020, p. 136).

A teoria proposta por Dubar (2020) abrange diversos aspectos e justifica-se pela pluralidade de relações vivenciadas no cotidiano em que o centro da construção identitária é marcado pela articulação de dois processos heterogêneos, relacional e bibliográfico.

A revisão da literatura de Bertolin (2021), sobre o tema identidade profissional docente, abrangeu trabalhos apresentados em eventos acadêmicos, artigos publicados em revistas e a produção discente nacional e corroborou com estudos do estado da arte (André, 2002; Brzezinski, 2009; Cortela, 2015; Silva; Queiroz, 2017) ao destacar que a temática da identidade profissional é emergente, mas ainda apresenta lacunas, como no âmbito do Ensino Superior,

XXII ENCONTRO ESPECIAL SOBRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE FORMADORES(A) DE PROFESSORES(A), embora existam esforços de pesquisadores(as) (Brzezinski, 2006; 2014; Puentes; Aquino; Quillici Neto, 2007; Francisco; Alexandrino; Queiroz, 2015; Franchi; Hobold, 2019) que compreendem a importância destes profissionais no processo formativo de futuros(as) professores(as).

Dessa forma, a pesquisa “[...] configura-se um campo amplo a ser abordado e refletido no intuito de fomentar as produções no que se refere a essa área, uma vez que é pouco discutida no âmbito da formação dos profissionais da Educação” (Magalhães, 2016, p. 37). Gatti *et al* (2019, p. 272) complementa indicando que:

Ainda se sabe pouco a respeito desse profissional e, portanto, da sua formação, das suas experiências na educação básica e no ensino superior, dos tempos de dedicação, da remuneração e condições de trabalho, das oportunidades disponíveis para o seu desenvolvimento profissional e acadêmico, das suas concepções de educação e de formação e das suas práticas.

Nessa linha, Vaillant (2003, p. 28) afirma que:

A formação de formadores é um território pouco explicado e menos explorado ainda, cujos espaços para reflexão praticamente inexistem na bibliografia pedagógica e nos diversos cenários educativos, públicos e privados. Ocorre com este tema o mesmo que ocorre com o ensino: a crença de que o único que se requer para ensinar é o conhecimento do [que] se ensina – o conteúdo ou matéria a ser ensinado. Esta tem sido uma crença bastante difundida e que foi acompanhada de um déficit de consideração social a respeito do valor e da complexidade que a tarefa de ensinar representa. Pois bem, poderia parecer que qualquer um pode exercer a função de formador de formadores, desde que seja especialista em alguma disciplina.

Com base em outros(as) autores(as), a autora apresenta reflexões sobre os componentes que devem ser oportunizados na formação dos(as) formadores(as). O primeiro é uma formação pedagógica que compreenda o conhecimento sobre técnicas didáticas, teorias do desenvolvimento humano, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, fundamental para facilitar a aprendizagem dos(as) licenciandos(as). O segundo é a formação dos conteúdos disciplinares, pois “conhecer a matéria que se ensina, manejar com fluidez a disciplina que se dá é um componente inescapável do ofício docente” (Vaillant, 2003, p. 29). Outro componente destacado é o conhecimento didático do conteúdo a ser ensinado, elemento central dos saberes dos(as) formadores(as) que “[...] representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático correspondente ao modo de ensiná-la” (p. 30). Além disso, deve-se conhecer também o contexto socioeconômico e cultural, a procedência e os níveis de rendimentos dos(as) estudantes.

Vaillant (2003) descreve estratégias sobre a inserção e exercício profissional. O período de inserção na docência pode ser marcado por dúvidas e inseguranças, em razão das diferentes etapas vivenciadas, portanto, este período deve ser bem planejado pelo curto espaço

de tempo, portanto, a autora destaca a importância de programas de acompanhamento. Sobre o exercício e desenvolvimento profissional, como um processo contínuo e sistematizado, deve abranger participação em eventos acadêmicos, atualização pedagógica, entre outros aspectos. Neste sentido, compreender o trabalho dos(as) formadores(as):

[...] implica compreender a docência como um processo de constituição e identificação profissional e que envolve uma relação dialética entre, por um lado, as condições sociais e institucionais e, por outro, as formas de viver e praticar a docência desenvolvida pelos professores, individual e coletivamente, que são constituídas e constituem o contexto institucional (Passos, 2007, p. 108).

Além disso, permite identificar as implicações de suas ações na formação dos(as) futuros(as) professores(as) da Educação Básica, como apontado por Hobold e Menslin (2012) a respeito dos conteúdos trabalhados, assim como, as formas, valores associados ao desenvolvimento da prática de sala de aula e a constituição da profissão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre a diversidade de dados coletados e analisados na pesquisa de Bertolin (2021), neste artigo será abordado o eixo que apresenta elementos da trajetória pessoal e profissional dos(as) formadores(as) com um olhar voltado para as motivações e as influências, os espaços formativos e suas relevâncias, além das experiências e vivências que contribuem para com a sua atuação na docência no Ensino Superior.

No que tange as influências e as motivações para se tornar professor(a), a maioria respondeu que, a princípio, não tinha essa intenção. De modo geral, a docência surge como possibilidade de profissão em contato com a escola durante a formação inicial, nos estágios supervisionados ou mesmo já no ingresso no Ensino Superior. Em alguns casos, inclusive, foi indicada a formação em outro curso como no exemplo abaixo:

Tanto é que eu não fiz Licenciatura (...) até o momento em que olhei e falei assim “nossa, eu preciso dar aula” e aí foi quando eu realmente comecei a me dedicar, a tentar entender como que é dar aula, ler sobre o assunto (Bernardo).

Os discursos dos(as) formadores(as) vão ao encontro dos achados de Fleck, Silva e Machado (2020) que identificaram que nenhum dos(as) entrevistados(as) planejava, inicialmente, tornar-se docente, mas os encaminhamentos para a docência se formaram a partir da aproximação com o mundo acadêmico. Por outro lado, outros(as) formadores(as) destacam que sempre pensaram em ser professores(as), geralmente, por influências de professores(as) que tiveram na Educação Básica, o que também foi observado no estudo de Quadros *et al* (2005). As influências foram destacadas de forma positiva ou negativa, conforme apontam os exemplos a seguir:

Sim, recorro da Educação Básica alguns professores de Matemática, por exemplo, professora de Geografia e até e mesmo História e depois no Ensino Médio, principalmente na área de Física e Matemática que foi onde eu comecei a ter muito interesse nessas áreas (Lucas).

Então, você sabe que no Ensino Fundamental eu não era muito bom em exatas e acredito que por conta de uma professora que talvez não soube trabalhar bem essa questão ainda mais nas Séries Iniciais que acredito ser muito importante (Benjamin).

Sem exceção, os discursos apontaram a recordação de professores(as) que foram marcantes em sua trajetória escolar, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Revisitar o passado por meio da narrativa possibilitou aos(as) formadores(as) reviver situações que foram marcantes e significativas, uma vez que deixavam transparecer expressões de ternura e afeto ao lembrar. E nesse processo a narrativa constitui-se como processo de reflexão pedagógica e de formação (Galvão, 2005), contribuindo para com que os(as) formadores(as) reflitam sobre suas experiências e sobre sua prática pedagógica, uma vez que podem refletir sobre as marcas que deixaram/deixarão nos(as) professores(as) em formação. Além de marcantes, também apontaram os que influenciam na prática docente, como formador(a):

Na graduação, no fim das contas talvez estes dois docentes que eu digo que são exemplos (...) tem uma relação um pouco mais distante do aluno. Então assim, eu não me lembro, eu não tive um professor na graduação a qual eu fosse próxima na vida pessoal, mas eu permito, eu gosto que meus alunos sejam próximos nesse âmbito também. Então isso é uma junção de todas as pessoas que eu tive. Por conta disso que eu falei, não dá para você ser professor da porta para dentro da sala ou de uma orientação, às vezes você precisa, aluno precisa sentar aqui e desabafar, então até por orientar em outros âmbitos como uma extensão ou cursinho e tal, então isso sem dúvida acaba sendo de uns professores que eu tive (Olívia).

Da forma que eu não quero e da forma que eu acho interessante, principalmente essa professora que eu falei do Mestrado, do jeito de interagir com o aluno, do jeito de propor as atividades, do jeito de pensar como eles podem reagir a isso, de entender que não precisa ser uma coisa chata, uma coisa impositiva, pode ser mais prazeroso, e deve ser prazeroso (Tarsila).

Existem professores(as) que influenciaram na forma como ser e não ser docente. Os(as) formadores(as) também narraram sobre a contribuição dos pares, da graduação e da Pós-Graduação em sua prática docente, como um processo constante de socialização. Essas observações vão ao encontro de outros estudos que ressaltam que os vínculos com os pares favorecem o sentimento de pertença, atuando como importante fonte de apoio emocional e companheirismo durante o curso de Pós-Graduação (Gardner, 2010).

Além disso, os discursos destacaram as influências e o apoio familiar, que também estiveram presentes. O estudo de Fleck, Silva e Machado (2020) também revelou o “[...] quanto a família se configura em um dos principais fatores que auxiliam ou obstaculizam como a escolha da carreira é realizada, uma vez que todos os indivíduos pertencem a uma família, que possui características distintas e uma história singular” (Fleck; Silva; Machado, 2020, p. 42).

Por fim, os(as) formadores(as) comentaram sobre as motivações para o exercício da docência e destacaram aspectos dos mais variados, inclusive por ser uma profissão compreendida como capaz de transformar a realidade social.

Outro aspecto bastante destacado nos discursos inclui os espaços formativos. Durante a trajetória acadêmica, os(as) formadores(as) estudaram tanto na rede particular quanto pública durante a Educação Básica, contudo na graduação e pós-graduação, a maioria vivenciou as esferas de universidades públicas (estaduais e federais), nas seguintes áreas: Ciências Biológicas, Física, Química, Fonoaudiologia, Matemática, Educação Especial, Educação para as Ciências, Educação Científica e Tecnológica e Ensino de Ciências e Educação.

No âmbito da pós-graduação, sobre a presença de discussões sobre a docência, o Estágio Docente foi comentado como uma atividade tímida, com finalidade de cumprir exigências pelas agências de fomento, embora há estudos indicando que pode ser uma atividade importante no processo formativo, como espaço de aproximação com as questões da docência no Ensino Superior. Alguns formadores(as) também destacaram disciplinas específicas sobre esta temática nos Programas que cursaram como no exemplo a seguir:

Sim, eu fiz uma disciplina no Mestrado, hoje eu não sei, mas na época quem tinha bolsa da CAPES tinha que cursar uma disciplina relacionada à área de Educação, mesmo fazendo Pós-Graduação em outra área, específica no caso. Eu fiz práticas de ensino de química para o nível Superior, então tive uma disciplina relacionada à essa área tá (Benjamin).

Por outro lado, foi destacado também por alguns participantes a falta de disciplinas com este caráter, pois o Programa era de uma área específica e não das áreas de Educação ou de Ensino. De acordo com Vosgerau, Orlando e Meyer (2017, p. 233), para os(as) professores(as) universitários “[...] o conhecimento pedagógico é considerado secundário em relação ao domínio de sua especialidade, e repete-se o autodidatismo questionado desde a constituição das primeiras universidades”.

Nos Programas de Educação e Ensino, as discussões sobre a docência eram mais frequentes ou permeavam as disciplinas, conforme o exemplo:

[...] discutimos bastante essa questão da docência nas disciplinas, do próprio programa e foi uma experiência muito boa naquele momento né, mas, eu tive oportunidade de participar de outros programas enquanto professor universitário em que as disciplinas não conduziram muito a isso (Rafael).

Entre os aspectos revelados destaca-se a Pós-Graduação como espaço privilegiado de especialização em determinada área do conhecimento e do funcionamento da pesquisa, da aquisição de autonomia, da produção da ciência e da formação, visão que corrobora com estudos sobre lócus de formação para a pesquisa (Pachene, 2007; Pimenta; Anastasiou, 2010;

XXII ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO, outros espaços também foram destacados, conforme relata a formadora, a seguir:

[...] acho que todos... não consigo desprezar nenhum sabe? A escola básica foi importante (...) a graduação foi importante, tanto a Licenciatura quanto o Bacharel foi importante (...) o Mestrado, o Doutorado e as relações que a gente cria nesses espaços, eu não consigo dizer que esse é o mais importante, entende? (Júlia).

As experiências e vivências apareceram nos discursos reforçando a importância de atuarem na Educação Básica antes de ingressarem no Ensino Superior. Evidente que diversos espaços e experiências contribuem para com o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) e colaboraram para com a construção da identidade profissional docente. Sobre este aspecto Fragelli (2016, p. 140) destaca:

A experiência na educação básica é importante, mas não determinante para qualificar a docência universitária em cursos de formação de professores, dado que a docência é compreendida como um eterno movimento de reconstrução. Se a experiência não é ressignificada não lhe é atribuído o valor necessário para caracterizá-la como parte constituinte da docência. Apesar de contribuir para a formação da identidade profissional, a experiência precisa ser partilhada, refletida, analisada para possuir um significado perceptível na estruturação dos conhecimentos próprios da docência. Para isso, é preciso antes atribuir-lhe tal valor na formação dos professores universitários.

De modo geral, os(as) formadores(as) participantes e que atuaram na Educação Básica a reconhecem como importante e contributiva para com a sua atuação na Universidade, possivelmente, por serem capazes de refletir criticamente sobre sua própria formação e sua atuação em um curso de Licenciatura, destacando, inclusive, que por conta dessa experiência estão mais capacitados para atuar na formação de professores(as).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A formação docente é um processo contínuo que se desenvolve em diversos espaços (institucionais e não-institucionais) e marcado pela socialização (família e pares). Ao longo da trajetória acadêmica e profissional, nas vivências e interações que ocorrem cotidianamente, as formas de pensar e agir na profissão podem sofrer influências, sendo revisitadas e reelaboradas.

Tendo como princípio esses fundamentos, o objetivo deste artigo foi destacar elementos das trajetórias pessoal e profissional dos(as) formadores(as) de professores(as) atuantes em um curso de Licenciatura em Química, evidenciando as motivações e as influências, os espaços formativos e as experiências que contribuem para a atuação docente no Ensino Superior.

Os(as) formadores(as) de professores(as) entrevistados possuem diferentes trajetórias e formações acadêmicas em distintas áreas do conhecimento, mas possuem pontos de convergência. O primeiro ponto diz respeito à docência, na qual a grande maioria não pensava em atuar como professor(a), mas aderiu a partir do contato com a profissão. Já aqueles(as) que



sempre pensaram em ser docente, foram influenciados – negativa ou positivamente – por professores(as) que tiveram na Educação Básica. Outro ponto de convergência é o valor legado a experiência na Educação Básica como central para seu desenvolvimento profissional e para a atuação em cursos de Licenciatura.

Investigar a atuação e formação dos(as) formadores(as) de professores(as), em especial, sobre a construção de sua identidade profissional revela-se como primordial para avançar nas discussões sobre a formação docente e seus desdobramentos, pois o papel exercido pelos(as) formadores(as) tem impacto direto na formação docente, nas concepções sobre o ensino e a profissão, assim como na sala de aula na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. R.; PENSO, M. A.; FREITAS, L. G. Identidade docente com foco no cenário de pesquisa: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 01-39, 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 03, p. 174-181, 2010.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2020.

BERTOLIN, R. V. **O processo de construção da identidade profissional docente dos formadores de professores de química**. 2021. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

BRZEZINSKI, I. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT8/ANPEd: travessia histórica. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 71-94, 2009.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CORTELA, B. S. C. Uma amostra do enfoque que as pesquisas em Educação em Ciências têm dado a respeito da docência no ensino superior. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA



XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10 a 12 de maio de 2015, Águas de Lindóia, SP. **Anais [...]**. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015. p. 01-08.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. D. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEVA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. D. Professores(as): identidades forjadas. *In*: CARVALHO, C. H.; CASTRO, M. (Org.). **Profissão docente: quais identidades?** Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 55-71.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 01, p. 35-42, 2011.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAGELLI, C. M. B. **Formação do professor universitário em cursos de licenciatura: a experiência da docência qualifica o ensino?** 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociência, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

FRANCHI, G. O. O. M.; HOBOLD, M. S. Pesquisas sobre formação de professores para a educação superior na ANPEd (2011-2017). **Devir Educação**, Lavras, v. 03, n. 02, p. 53-74, 2019.

FRANCISCO, C. A.; ALEXANDRINO, D. M.; QUEIROZ, S. L. Análise de dissertações e teses sobre o ensino de química no Brasil: produção científica de programas de pós-graduação em destaque. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 20, n. 03, p. 21-60, 2015.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIOVANNI, L. M. A produção da pesquisa sobre professores formadores no Brasil nos últimos 20 anos. *In*: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 01-13.

GIOVANNI, L. M. A. **Identidades profissionais de professores: construções em curso**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019.

HOBOLD, M. S.; MENSLIN, M. S. A implicação do trabalho do formador na constituição da profissionalidade dos licenciados. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 783-801, 2012.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2015.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

MAGALHÃES, E. G. **Formadores de professores:** aspectos da constituição de sua profissionalidade. 2016. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PASSOS, L. F. O trabalho do professor formador e o contexto institucional: desafios e contribuições para o debate. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 99-116, 2007.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2010.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Identidade e profissionalização docente: o professor nas pesquisas educacionais brasileiras (1993-2005). **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 24, p. 55-75, 2007.

SILVA, O. B.; QUEIROZ, S. L. Produção acadêmica sobre a formação de professores no Brasil: focos temáticos das dissertações defendidas no período de 2001 a 2010. **Alexandria**, Florianópolis, v. 10, n. 01, p. 271-304, 2017.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Artmed, 2011.

VAILLANT, D. **Formação de formadores:** estado da prática. Rio de Janeiro: Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, 2003.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. *In:* VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Org.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-21.