



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
CURSO DE PEDAGOGIA

XX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“Resistir e Humanizar: por uma pedagogia emancipadora”

04 a 06 de novembro de 2021



IDENTIDADE PROFISSIONAL E SABERES DOCENTES DE PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS BACHARELADOS DO CÂMPUS DO PANTANAL DA UFMS

Siméia Marçal de Souza Freitas
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL/CPAN

O presente artigo tem como objetivo divulgar partes dos dados da dissertação de mestrado defendida em fevereiro no ano de 2021, no PPGECPAN, sob o título de “A construção da identidade profissional do professor (bacharel) do Ensino Superior do Câmpus do Pantanal da UFMS”. Teve como objetivo geral compreender os processos de construção da identidade docente dos professores bacharéis que atuam nos cursos de graduação – Bacharelado – da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Câmpus do Pantanal; e, como objetivos específicos: verificar os perfis dos docentes; identificar as percepções destes sobre o processo de fazerem-se docentes; e, discutir possibilidades formativas mais assertivas para professores bacharéis, que não obtiveram nenhuma experiência e formação para atuarem no Ensino Superior. A investigação com caráter qualitativo, descritiva e explicativa segundo os objetivos, teve como participantes 29 professores universitários bacharéis. Para a recolha dos dados utilizou-se questionário misto e o tratamento dos dados obtidos foi empregado a técnica de “Análise de Conteúdo” da vertente francesa. Os resultados obtidos indicam que a maioria dos sujeitos percebe a necessidade de formação específica para atuar neste nível, sentiram e sentem dificuldades no desenvolvimento das aulas, dada falta de formação pedagógica, evidenciando, a importância da formação específica para a docência. Entendendo que a construção da identidade dos docentes vai além da formação acadêmica, pois a trajetória de vida pessoal interfere na profissional, acredita-se que é necessário que as universidades criem e desenvolvam políticas internas de formação inicial, de desenvolvimento continuado dos saberes e conhecimentos específicos para a docência, que sejam direcionadas, especificamente, para os bacharéis.

Palavras-chave: Formação de professores para o Ensino Superior, Profissionalização docente, Percepção sobre Saberes do Docente Universitário.

INTRODUÇÃO

Discutir as identidades profissionais dos docentes do Ensino Superior implica compreender como são realizados os caminhos dos processos de desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
CURSO DE PEDAGOGIA

XX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“Resistir e Humanizar: por uma pedagogia emancipadora”

04 a 06 de novembro de 2021



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

É nesse contexto que se entende que a identidade – profissional e pessoal – é um processo de construção contínua, em que são erigidos significados durante toda a vida, pautados no âmbito social, cultural e pessoal. Na realidade, a identidade não é única, mas o sujeito constitui-se de várias identidades, as quais cada uma delas é estabelecida por fontes de significados para seu próprio autor. De forma complementar, Pimenta (1999, p. 18) argumenta que “[a] identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo em construção do sujeito historicamente situado”. Dubar (2002, p. 227) também defende esse mesmo posicionamento e afirma que:

[...] a identidade pessoal do sujeito que aprende não se dá tal qual era em seu nascimento. Se constrói durante toda sua vida. Porém, não se reduz a uma interiorização passiva e mecânica das identidades herdadas, do conjunto das características relacionadas com a infância [...] nem dos papéis estatutários predefinidos. Ao contrário, se conquista, muitas vezes, contra ela, a partir dos distanciamentos e rupturas que não excluem as continuidades nem as heranças.

Nesse movimento, as identidades se constroem e se reconstroem ao longo da vida, permitindo ao sujeito se articular diante das suas necessidades pessoais no decorrer da vida profissional. Traz elementos que nos fazem compreender que a identidade social (profissional) é uma articulação entre duas transações: uma interna ao indivíduo e outra externa entre o indivíduo e as instituições com as quais ele entra em interação. Essa dinâmica múltipla de construção e reconstrução possibilita a reflexão e autorreflexão no desenvolvimento profissional e a forma diferenciada de cada sujeito constituir a sua identidade profissional (DUBAR, 2005).

Pimenta (1999) garante que a identidade profissional do docente é consolidada através de significados sociais da profissão, e são criadas e desenvolvidas em contexto



sócio-político-histórico. A identidade do professor sofre influência “[...] das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade” (PIMENTA, 1999, p. 19).

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

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

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

Desse modo, é possível deduzir que a identidade do professor se desenvolve e “adapta-se” ao contexto sócio-político-histórico em que está inserido, e que “[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Tardif e Raymond (2000, p. 239) destacam que “[...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional”. Acrescentam que a construção da identidade profissional é construída pouco a pouco, fazendo parte deste contexto vários elementos, tais como: “[...] emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assume assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
CURSO DE PEDAGOGIA

XX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“Resistir e Humanizar: por uma pedagogia emancipadora”

04 a 06 de novembro de 2021



Mas quem é o professor do Ensino Superior? Como analisa Cunha (2006, p. 9), de modo diverso dos outros níveis de ensino, o professor do ensino universitário “[...] se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes”. Historicamente, para atuar como docente no Ensino Superior, é dispensada uma qualificação pedagógica especializada legitimadora, relegando o saber docente à esfera das capacidades e tendências de cada profissional (ALMEIDA, 2018).

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

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

Mas por que é dispensável essa formação para o Nível Superior e não para os outros níveis? Nota-se que há como diferencial no Ensino Superior, o público adulto. Mas esse público adulto também necessita de estratégias de ensino adequadas para a aprendizagem, que são permitidas a partir dos conhecimentos da área da didática específica ao nível de ensino em questão. Sobre esse tema, Morosini (2000, p. 12) salienta que “[...] no âmbito de sua formação didática, é o silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua”.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
CURSO DE PEDAGOGIA

XX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“Resistir e Humanizar: por uma pedagogia emancipadora”

04 a 06 de novembro de 2021



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

Por sua vez, Pimenta e Almeida (2014, p. 12) afirmam que “[...] o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica.”

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

Veiga (2006, p. 89) ressalta que “[...] as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário”, ficando a critério das instituições de Ensino Superior buscarem alternativas individuais de formação para seus docentes, haja vista que o governo (MEC/CAPES/INEP/SESU) avalia e estabelece critérios de qualidade do Ensino Superior, mas são as próprias instituições de Ensino Superior que estabelecem e se propõem a buscar iniciativas para que seus professores se qualificam através de programas de preparação profissional.

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
CURSO DE PEDAGOGIA

XX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“Resistir e Humanizar: por uma pedagogia emancipadora”

04 a 06 de novembro de 2021



do então senador Darcy Ribeiro, a formação pedagógica do professor de Ensino Superior era contemplada, como:

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

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

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

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

Ou seja, na atual versão da LDB, os programas de pós-graduação *stricto sensu* são caracterizados como caminho para a qualificação do professor para atuação no Ensino Superior, contudo os conteúdos que dizem respeito aos conteúdos pedagógicos específicos que tais cursos deveriam oferecer, não são adotados. O principal foco desses cursos são a pesquisa, formar pesquisadores. Esse aspecto é salientado por Cunha (2005, p. 73) ao afirmar que “[...] a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado.”

De forma complementar, outro aspecto a mencionar é que a pós-graduação *stricto sensu*, sendo ela em nível de mestrado ou doutorado, de forma geral, está direcionada, com primazia, para a pesquisa, formação do pesquisador e não do professor. Pachane e Pereira (2004, p. 1) declaram que os programas de pós-graduação, intencionalmente ou não, reproduzem e perpetuam a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso específico do Ensino Superior, ser um bom pesquisador. As autoras descrevem que têm aumentado as exigências junto aos professores universitários, quanto aos títulos de mestres e doutores, mas que “[...] é



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
CURSO DE PEDAGOGIA

XX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“Resistir e Humanizar: por uma pedagogia emancipadora”

04 a 06 de novembro de 2021



questionável se esta titulação, do modo como vem sendo realizada, possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade didática no ensino superior”.

A partir da análise da integração das atividades de ensino trazidos sobre a formação da identidade profissional do docente no Ensino Superior decorre questionar sobre a percepção que esses profissionais que atuam no Ensino Superior, especificamente o bacharel nas IES públicas, têm sobre o que é importante, fundamental e/ou necessário para ser um bom professor? Que saberes são necessários para ser professor? Sentem falta de algum saber ou saberes que poderia(m) ter ajudado no início do exercício da profissão docente?

Dentre outras questões já levantadas no texto, essas são algumas das questões que mobilizaram a pesquisa e partes dos dados estão sendo divulgados aqui sobre

PERCURSO METODOLÓGICO E DADOS

Conforme já anunciado, os dados trazidos fazem parte dos resultados obtidos na realizada no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação na modalidade acadêmica, com área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal, sob o título “A construção da identidade profissional do professor (bacharel) do Ensino Superior do Câmpus do Pantanal da UFMS”¹, defendida no mês de fevereiro do corrente ano. Teve como objeto de estudo a construção da identidade profissional do professor do Ensino Superior, especificamente àqueles com formação inicial em Bacharelado, e como objetivo geral compreender os processos de construção da identidade docente dos professores bacharéis que atuam nos cursos de graduação – Bacharelado – da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – Câmpus do Pantanal. Elegeu-se ainda como objetivos específicos: verificar os perfis dos docentes; identificar as percepções destes sobre o processo de fazerem-se

¹ Trabalho orientado pela Professora Doutora Sílvia Adriana Rodrigues. O texto na íntegra está disponível no endereço: <https://ppgecpn.ufms.br/simeia-marcial-de-souza-freitas-a-construcao-da-identidade-profissional-do-professor-bacharel-do-ensino-superior-do-campus-do-pantanal-da-ufms/>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
CURSO DE PEDAGOGIA

XX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“Resistir e Humanizar: por uma pedagogia emancipadora”

04 a 06 de novembro de 2021



docentes; e, discutir possibilidades formativas mais assertivas para professores bacharéis, que não obtiveram nenhuma experiência e formação para atuarem no Ensino Superior. A investigação, de caráter qualitativo, é descritiva e explicativa segundo os objetivos, enquadrando-se também como um estudo de caso, que teve como participantes 29 professores universitários bacharéis e efetivos da instituição citada, atuantes nos cursos de bacharelado. Para a recolha dos dados foi utilizado o questionário misto, composto por 20 questões, sendo que, para o tratamento das informações obtidas foi empregada a técnica de “Análise de Conteúdo” da vertente francesa.

Para levantar as opiniões dos profissionais bacharéis que atuam na docência universitária nos cursos bacharelados sobre o que é importante, fundamental e/ou necessário para ser um bom professor, foi necessário organizar suas respostas de forma não excludente². Isto porque a maioria respondeu em mais de uma categoria, e elas foram organizadas em oito categorias. Dentre elas, a mais citada, com 34% das respostas, foi sobre características pessoais, isto é, que para ser um bom professor é necessário ter dedicação, carinho e atenção à aprendizagem do aluno, bem como empatia. Veja algumas das respostas³ dos docentes a seguir:

Atenção à aprendizagem do aluno. (Sujeito ADM6).

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

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

² Considerou-se não excludente quando a resposta pode ser enquadrada em mais de uma categoria.

³ Saliento que tomei a liberdade de alterar uma das normas da *Associação Brasileira de Normas Técnicas* (ABNT) usando o itálico não só para palavras estrangeiras, mas também na apresentação dos dados brutos para dar maior destaque às respostas dos participantes da pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
CURSO DE PEDAGOGIA

XX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“Resistir e Humanizar: por uma pedagogia emancipadora”

04 a 06 de novembro de 2021



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

Dedicação e proatividade. (Sujeito ADM5).

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

Vontade em ensinar. (Sujeito CC5).

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

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

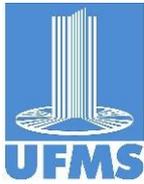
[...] Realizar autocrítica para se aperfeiçoar. (Sujeito ADM1).

Conhecer o seu propósito profissional. (Sujeito ADM3).

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
CURSO DE PEDAGOGIA

XX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“Resistir e Humanizar: por uma pedagogia emancipadora”

04 a 06 de novembro de 2021



Em seguida foi indagado aos docentes sobre quais saberes são necessários para ser professor, estas foram tratadas de forma não excludentes e organizadas em 10 categorias. Ressaltamos que dentre as respostas houve sujeitos que não responderam e, ainda, respostas consideradas inconclusivas/inadequadas.

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

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

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

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

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

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

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

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
CURSO DE PEDAGOGIA

XX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“Resistir e Humanizar: por uma pedagogia emancipadora”

04 a 06 de novembro de 2021



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

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

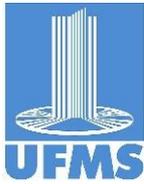
Duas categorias obtiveram o mesmo quantitativo de respostas: 9%. A primeira, que considera relevante estar sempre atualizado e buscar formação contínua em sua área de conhecimento e didática, recebeu as seguintes respostas:

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

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

A consciência por parte dos docentes sobre o compromisso de sempre estar buscando atualização dos conhecimentos e formação é destacada por Nóvoa (1992, p. 29) como elemento fundamental, pois “a formação deve ser encarada como um processo permanente”; o que é corroborado por Perrenoud (1993, p. 200) quando valida que os professores precisam estar em constante processo de formação, entendendo que “[...] pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas”. Segundo o autor, os docentes precisam pensar “[...] a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a autonomia e a responsabilidade conferida aos professores, individualmente ou coletivamente”.

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
CURSO DE PEDAGOGIA

XX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“Resistir e Humanizar: por uma pedagogia emancipadora”

04 a 06 de novembro de 2021



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

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

Experiência profissional também foi apresentada e agregou a outras categorias como saberes docentes, com 5% das respostas, como “*Agregar a teoria à experiência profissional. (Sujeito CC1); e Sensibilidade para entender a necessidade dos acadêmicos e ter uma certa experiência. (Sujeito DIR5).*”

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

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

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

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
CURSO DE PEDAGOGIA

XX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“Resistir e Humanizar: por uma pedagogia emancipadora”

04 a 06 de novembro de 2021



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

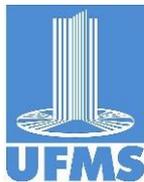
Certamente, o profissional docente tem papel importante na formação de outros, bem como durante o exercício da profissão. O professor adquire e mobiliza diversas competências, saberes e habilidades. Assim, como destacado pelos participantes da pesquisa, os professores necessitam de várias habilidades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

Dando seguimento, foi questionado aos professores se no início da profissão sentiram falta de algum saber ou saberes que poderiam ter ajudado/contribuído no exercício da docência. No tratamento das respostas vimos a necessidade de organizá-las em dois grupos, sendo um grupo dos que sentiram e outro grupo dos que não sentiram falta de nenhum saber ou saberes. Cabe ainda salientar que houve sujeitos que não responderam à questão e respostas que não puderam ser, nestas categorias, enquadradas, por não serem conclusivas.

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

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

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
CURSO DE PEDAGOGIA

XX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“Resistir e Humanizar: por uma pedagogia emancipadora”

04 a 06 de novembro de 2021



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

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

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

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

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

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

É certo que todo início de profissão apresenta desafios a serem enfrentados e a esses profissionais são exigidos conhecimentos específicos no desenvolvimento das respectivas tarefas. Esses conhecimentos específicos devem fazer parte da formação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
CURSO DE PEDAGOGIA

XX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“Resistir e Humanizar: por uma pedagogia emancipadora”

04 a 06 de novembro de 2021



inicial, pois irão contribuir para o alcance do objetivo e para a qualidade dos serviços prestados pelo profissional. No caso da docência os conhecimentos específicos fazem parte da formação pedagógica para os professores. Aos professores bacharéis não é exigida a formação pedagógica, como também não são oferecidas pelas instituições, na maioria das vezes, essas qualificações.

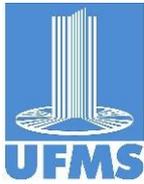
A preocupação com a formação pedagógica por parte dos professores já é discutida por alguns autores, como Vasconcelos (2009) que aborda a temática sobre professores que ingressam como docente no Ensino Superior e não buscam se qualificar para a docência, comprometendo o exercício da função e o ensino-aprendizagem.

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

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Os dados obtidos na pesquisa possibilitaram compreender que a maioria dos professores bacharéis que atuam na docência universitária nos cursos bacharelados da UFMS têm prazer no exercício da docência e sentem-se realizados como profissionais do ensino, principalmente quando reconhecidos pelos alunos e pela sociedade, em razão dos trabalhos desenvolvidos na prática docente. São cômnicos de que o ensino é fundamental para melhorar e transformar a sociedade e o mundo, bem como sabem que têm papel importante nesse processo formativo de pessoas e de profissionais.

Grande parte dos docentes têm clareza das dificuldades e desafios que permeiam o exercício da docência por falta da formação pedagógica, pois no exercício de sua profissão e na graduação não trabalham as habilidades pedagógicas, evidenciando que



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
CURSO DE PEDAGOGIA

XX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“Resistir e Humanizar: por uma pedagogia emancipadora”

04 a 06 de novembro de 2021



somente saber algo de determinado conteúdo não garante a competência para saber ensinar; que tal competência também se conquista no exercício da função, com o tempo em que nela se labuta.

Foi possível notar que os professores – também do Ensino Superior – constroem-se por meio da experiência, na vivência de situações concretas, nas tomadas de decisões que permitem reelaborar, nas práticas cotidianas e métodos que possam ser positivos para o alcance dos objetivos da profissão, entre erros e acertos.

Ainda foi perceptível que os docentes, mesmo sem formação pedagógica inicial, com o passar do tempo, vão se organizando e estruturando-se como professores, adaptando-se e construindo caminhos para sentirem segurança naquilo que estão praticando. A esse respeito, Tardif (2014, p. 108), diz que “[...] uma socialização na profissão e uma vivência profissional vão sendo pouco a pouco construída e experimentada [...] permite que o indivíduo se considere e viva como um professor”.

Nesse sentido, a percepção da maioria dos docentes participantes da pesquisa é pela necessidade da formação pedagógica como ferramenta para contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo não possuindo formação pedagógica inicial, buscaram (e buscam) construir os saberes específicos na troca de experiências com os colegas que estão há mais tempo na profissão, bem como buscam constantes em livros, *internet*, artigos, congressos para se atualizarem, tanto em relação a métodos para prática de aula quanto a conteúdo específicos das disciplinas.

É nesse contexto que entendo que a identidade – profissional e pessoal – é um processo de construção contínua, em que são erigidos significados durante toda a vida, pautados no âmbito social, cultural e pessoal. Na realidade, a identidade não é única, mas o sujeito constitui-se de várias identidades, as quais cada uma delas é estabelecida por fontes de significados para seu próprio autor. De forma complementar, Pimenta (1999, p. 18) argumenta que “[a] identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo em construção do sujeito historicamente situado”. Dubar (2002, p. 227) também defende esse mesmo posicionamento e afirma que:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
CURSO DE PEDAGOGIA

XX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“Resistir e Humanizar: por uma pedagogia emancipadora”



04 a 06 de novembro de 2021

[...] a identidade pessoal do sujeito que aprende não se dá tal qual era em seu nascimento. Se constrói durante toda sua vida. Porém, não se reduz a uma interiorização passiva e mecânica das identidades herdadas, do conjunto das características relacionadas com a infância [...] nem dos papéis estatutários predefinidos. Ao contrário, se conquista, muitas vezes, contra ela, a partir dos distanciamentos e rupturas que não excluem as continuidades nem as heranças.

Assim, tem-se em mente que a formação docente para o Ensino Superior é um processo complexo e em constante construção, bem como que os caminhos que firmam a identidade profissional de cada professor são coletivos, mas também que essa identidade é única e complexa, por estar em constante desenvolvimento. Por isso, é bastante oportuna a observação de Nóvoa (1992, p. 29): “[a] formação deve ser encarada como um processo permanente”, pois os saberes docentes são múltiplos e o processo de construção destes não se finda.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. M. Desenvolvimento profissional e perfis de orientação pedagógica na docência no ensino superior. **Sisyphus Journal of Education**, Lisboa, v. 6, n. 3, p. 53-75, 2018.

ALMEIDA, M. I. **Formação de Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 de mar. 2018.

CUNHA, M. I. **Verbetes: formação inicial e formação continuada**. Enciclopédia de pedagogia universitária. Brasília: MEC/INEP, 2006. p. 354

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 18. ed. São Paulo: Papirus, 2005a.

CUNHA, M. I. **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução de May Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo,



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
CURSO DE PEDAGOGIA

XX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“Resistir e Humanizar: por uma pedagogia emancipadora”

04 a 06 de novembro de 2021



2002.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREITAS, S. M. S.; RODRIGUES, S. A. Identidade profissional do professor do Ensino Superior (bacharel) em teses e dissertações. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO CPAN, IV, 2019. **Anais on line**. Corumbá-MS: UFMS-CPAN. p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://cecpan.ufms.br/files/2019/12/C_18_.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2020.

FREITAS, S. M. S. A Construção da Identidade Profissional do Professor (Bacharel) do Ensino Superior do Câmpus do Pantanal da UFMS. PPGECPAN Programa de Pós-Graduação do Câmpus do Pantanal da UFMS. **Produção Acadêmica**. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/simeia-marcial-de-souza-freitas-a-construcao-da-identidade-profissional-do-professor-bacharel-do-ensino-superior-do-campus-do-pantanal-da-ufms/>. Acesso em: 30 set. 2021.

GOMES, A. A. A profissão docente em construção: expectativas e conflitos do “ser professor”. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 3, n. 5, p. 161-180, jan.-jun., 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/943/1089>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

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

MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20.

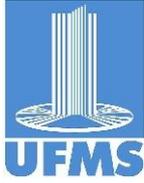
NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Ibero americana de Educación**, Madrid, v. 3, n. 4, 2004. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2925/3849>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência: In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. Pedagogia universitária – valorizando o ensino e à docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**. São Paulo: CIEd, 27(2), 2014. p. 7-31.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
CURSO DE PEDAGOGIA

XX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“Resistir e Humanizar: por uma pedagogia emancipadora”

04 a 06 de novembro de 2021



PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PROENÇA, M. G. S.; MELLO, L. S. Ser professor: identidade histórica que se constrói no desempenho de papéis. **Série Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande-MS, n. 28, p. 53-64, jul./dez. 2009.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dezembro/2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, M. T. (org.). **Docência universitária**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009. p.77-94.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na Educação Superior. Educação Superior em Debate: Docência na Educação Superior. In: **VI Simpósio promovido pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (INEP)** - Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. (org.). Brasília: INEP, 2006. p. 85-96.