

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFSP, CAMPUS
SÃO PAULO PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES –
ÊNFASE NO ENSINO SUPERIOR

AMANDA MARTINS AMARO

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E SUAS
ARTICULAÇÕES COM AS TRAJETÓRIAS DE VIDA.**

SÃO PAULO

2017

AMANDA MARTINS AMARO

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E SUAS
ARTICULAÇÕES COM AS TRAJETÓRIAS DE VIDA.**

Trabalho apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, Campus São Paulo, Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase no ensino Superior, como requisito parcial para a obtenção do Certificado de Especialista.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Alda Roberta Torres.

SÃO PAULO

2017

Catálogo na fonte
Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A485c Amaro, Amanda Martins
A constituição da identidade docente no ensino superior e suas articulações com as trajetórias de vida / Amanda Martins Amaro. São Paulo: [s.n.], 2017.
76 f.

Orientador: Alda Roberta Torres

Monografia (Especialização em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2017.

1. Identidade Docente. 2. Trajetórias de Vida. 3. Docência No Ensino Superior. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título.

CDD 378

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Alda Roberta Torres
Julgamento: _____

Instituição: Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia – IFSP
Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Marli Amélia Lucas Pereira
Julgamento: _____

Instituição: _____
Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Amanda Cristina T. Lopes Marques
Julgamento: _____

Instituição: Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia – IFSP
Assinatura: _____

À minha mãe, Lourdes Martins Amaro à qual tenho gratidão eterna por tudo que fez por mim sempre. Aos meus amigos e familiares, que me ensinam todos os dias a ser uma pessoa melhor e me inspiram para acreditar sempre em sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me dar sabedoria, força e luz para, aqui, chegar.

À minha mãe Lourdes, pelo total apoio para a efetivação deste trabalho e compreensão de minhas ausências; ao meu pai Divarci, minhas irmãs e sobrinhos que acreditaram no meu potencial.

Aos meus amigos Odir e Merci, que, ao longo desse período, sempre me apoiaram e incentivaram a continuidade e término do curso mesmo com as dificuldades enfrentadas, a oferta de abraço e abrigo, sempre foram acolhedores.

Aos meus amigos e companheiros de turma por compartilharem momentos de estudo, discussão e reflexão sobre a educação nesses anos de convivência, sempre com muita alegria.

À minha grande referência como profissional dedicada e orientadora, companheira Prof^a Dr.^a Alda Roberta Torres, que me ajudou e orientou durante esta pesquisa, contribuindo para o meu crescimento de forma integral; com sua ajuda e dedicação, compreendi o que é ser pesquisadora consciente da finalidade deste fazer e, graças as suas contribuições tive condições de acesso e permanência ao programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); esteve comigo nos momentos decisivos e avassaladores, não ignorando os fatos circunstanciais, oferecendo-me as mãos e inteligibilidade para prosseguir sempre, nenhuma palavra seria bastante para agradecê-la.

Às queridas professoras, Dr.^a Amanda Trejano e Marli Amélia Lucas Pereira que contribuíram, de forma marcante, em meu processo como estudante e profissional, tenho um imenso carinho e serei eternamente grata a toda ajuda ofertada e conhecimento “construído” por e com vocês.

Enfim, aos funcionários do Instituto Federal de São Paulo que muito contribuíram para a minha formação, como, também, para a composição deste trabalho.

A todos, um obrigado eterno...

“O senhor...mire e veja que o mais importante e bonito do mundo é isso; que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando”.

Guimarães Rosa

RESUMO

O interesse pelo estudo aqui apresentado tem fortes relações com as discussões atuais acerca da identidade docente no campo da educação, conforme Placco (1994); Souza (2005); Garcia (1999). O objetivo geral deste trabalho de pesquisa é analisar como se constitui a identidade docente dos professores do ensino superior por meio de suas trajetórias de vida profissional e pessoal. Para tanto são objetivos específicos: compreender as relações entre trajetórias profissionais e o ciclos de vida dos professores e conhecer as concepções de docência no ensino superior dos sujeitos participantes da pesquisa. Inicialmente, apresentamos o marco teórico sobre o conceito de identidade, trajetórias de vida e docência no ensino superior. Optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa, que valoriza o pesquisador e o entrevistado, sua subjetividade, suas percepções, suas trajetórias, o contexto e permite uma melhor análise da realidade investigada. Para dar voz às trajetórias de vida dos quatro professores participantes, escolhemos a entrevista semi-estruturada, pois permite maior interação entre o pesquisador e os sujeitos participantes. Fundamentam, teoricamente, nosso estudo Dubar (1997), Nóvoa (1992), Huberman (1995) e Pimenta (2002). Os dados obtidos nas entrevistas foram analisados e organizados em quatro categorias: a constituição da identidade docente dos participantes, memórias e construção da identidade docente, trajetórias pessoais e os ciclos profissionais e a concepção de docência na perspectiva dos participantes da pesquisa, que respondem aos objetivos de nossa pesquisa. Observamos que as identidades docentes se constituem por meio das trajetórias pessoais, pela maneira como percebiam a escola desde a infância; sobre esta questão, os professores destacaram as memórias do universo infantil e os modelos de professores em que se espelharam o que, de maneira significativa, os influenciou no processo de escolha da profissão. O compromisso com a docência e educação, bem como a importância da formação continuada é algo evidenciado nas falas; os professores participantes enfatizam ter consciência de que a docência, no ensino superior, exige saberes específicos e pedagógicos e destacam, em seus relatos, a indissociabilidade do papel do outro em sua constituição identitária.

PALAVRAS - CHAVE: IDENTIDADE DOCENTE, TRAJETÓRIAS DE VIDA, DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.

ABSTRACT

The interest in the study presented here has strong relations with the current discussions about the teaching identity in the field of education, according to Placco (1994); Souza (2005); Garcia (1999). The general objective of this research is to analyze how teachers' identity is constituted through their professional and personal life trajectories. Therefore, the specific objectives are: understanding the relationships between professional trajectories and the life cycles of teachers and to know the conceptions of teaching in higher education of the subjects participating in the research. Initially, we present the theoretical framework on the concept of identity, life trajectories and teaching in higher education. We opted for a qualitative research approach that values the researcher and the interviewee, subjectivity's, perceptions's, trajectories's, the context and allows a better analysis of the investigated reality. To give voice to the life trajectories of the four participating teachers, we chose the semi-structured interview, since it allows greater interaction between the researcher and the participants. Substantiate our study Dubar (1997), Nóvoa (1992), Huberman (1995) e Pimenta (2002). The information obtained in the interviews were analyzed and organized into four categories: the constitution of the teaching identity of the participants, memories and construction of the teaching identity, personal trajectories and professional cycles and the conception of teaching from the perspective of the research participants, that respond to the objectives of our research. We observe that teacher identities are constituted through personal trajectories, by the way they realized school from childhood; about this question, the teachers highlighted the memories of the infant universe and the models of teachers in which they mirrored, which, in a significant way, influenced the process of choosing the profession. The commitment with teaching and education, as well as the importance of continuing education is something evident in the lines; the participating teachers emphasize the awareness that teaching, in higher education, requires specific and pedagogical knowledge and highlight, in their reports, the indissociability of the other role in their identity constitution.

KEY WORDS: TEACHING IDENTITY, LIFE TRAJECTORIES, TEACHING IN HIGHER EDUCATION

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Resultado levantamento bibliográfico	19
--	----

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IES	Instituição de Ensino Superior
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
SESI	Serviço Social da Indústria
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 - Tecendo os Caminhos da Teoria	19
1.1 A constituição da identidade docente	19
1.2 Desvelando trajetórias de vida	25
1.3 Docência no ensino superior	30
2 - Percurso Investigativo Da Pesquisa	39
3 - A Constituição da identidade do Docente do Ensino Superior: A perspectiva dos Participantes da Pesquisa	45
3.1 A constituição da identidade docente dos participantes	46
3.2 Memórias e construção da identidade docente	50
3.3 Trajetórias pessoais e os ciclos profissionais	54
3.4 A concepção de docência na perspectiva dos participantes da pesquisa	58
CONSIDERAÇÕES (NÃO) CONCLUSAS	63
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICES	72
ANEXOS	74

INTRODUÇÃO

O indivíduo que recorda traz do passado aspectos que só a ele são significativos em um conjunto comum. E são esses fragmentos que vão constituindo os ciclos que marcam a existência. Ciclos que são interdependentes e que interpenetram que vêm e vão.

(INÊS FERREIRA, 2001, p.8)

A motivação para pesquisar sobre formação de professores no ensino superior partiu de minha experiência enquanto estudante do curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* no nível de Especialização em Formação de Professores- Ênfase no Ensino Superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. No desenvolvimento do referido curso discutimos vários temas pertinentes à docência no Ensino Superior e, dentre estes, a Educação foi debatida a partir da compreensão de que se trata de um processo de humanização que auxilia na construção de uma sociedade, efetivamente, mais democrática, que está em constante transformação, sua tarefa é possibilitar a transição entre a consciência ingênua para a consciência crítica e reflexiva (FREIRE, 1996).

Em “educação e esperança”, Freire (2003, p.52) cita que “seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação.” Assim, educação também seria um processo permanente de “esperançosa busca”. Nesse processo (educação), haveria busca e esperança de se alcançar o que é tão almejado.

Já na obra “Pedagogia da Autonomia”, Freire (1996, p.61) salienta que “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.” A ideia de que a educação pode transformar a realidade, uma forma de intervenção no mundo condicionada à consciência de nosso inacabamento. Educação tem caráter político e, portanto é intencional para Freire (2003, p.10), a educação, “como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, [...] é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na história como movimento, como luta.” Nesta passagem, Freire (2003, p.21) revela a educação como “processo de conhecimento” destacando caráter e chamando-a de “formação política”. Portanto, a educação é a produção do conhecimento como processo social resultante da ação-reflexão da práxis humana para a transformação da realidade num processo constante de “esperançar”. Ou seja, acreditar sempre, mas não de maneira apenas utópica e, sim, compreendendo que educação tem sentido no pertencimento na resistência e na disputa.

Pensando em educação como um processo contínuo de resistências e de disputas, refletindo na importância da formação continuada dos professores, buscamos compreender, por meio das trajetórias de vida, como se constitui a identidade docente dos professores do ensino superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia de São Paulo (IFSP)-*Campus* São Paulo. Realizamos uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, com levantamento do marco teórico das categorias analíticas, para compreender a questão da constituição da identidade docente dos professores do ensino superior por meio de suas trajetórias de vida e a concepção sobre docência no ensino superior para os participantes da entrevista.

Nesta direção coloca-se como questão/problema de pesquisa: como se constitui a identidade docente do professor do Ensino Superior? E, para desenvolver nossa investigação, entendemos que o conceito de identidade está intimamente ligado ao processo de socialização e interação dos indivíduos; compreendemos que as experiências vivenciadas ao longo da trajetória pessoal e profissional, nas relações sociais e das significações pessoais e imaginário social, constitui o que denominamos como identidade (DUBAR, 2005). Por isso, a identidade se constrói na relação e interação que estabelecemos com o outro, este outro que é fundamental para compreendermos a nós mesmos.

Na revisão bibliográfica, observamos que este tema tem sido debatido em conjunto a outros conceitos como: formação de professores, a prática docente, os saberes docentes e a profissionalidade. Embora as pesquisas com relatos autobiográficos tenham se mostrado um campo fértil desde 1990 aqui no Brasil, é importante destacar que existe uma lacuna nas pesquisas sobre o ciclo e trajetórias de vida dos docentes universitários, o que aponta um campo a ser explorado. Nesse sentido, este estudo busca contribuir, na literatura acadêmica e nos diálogos sobre docência no ensino superior, identidade docente e trajetórias de vida.

Nessa perspectiva, para responder a esse questionamento, formula-se a seguinte proposição: por muito tempo, foi considerado que uma boa experiência e possuir o conhecimento de determinada área profissional era suficiente para o exercício da docência nos cursos superiores. Como vemos em Rodrigues (2006) até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras, praticamente exigia-se do candidato a professor do ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão, como afirma Masetto:

Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até bem pouco tempo, vivida tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada ao aceitar o convite: quem sabe, automaticamente, sabe ensinar. Mesmo porque ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar, na prática, como se fazia; e isso um profissional saberia fazer (MASETTO, 1988, p.11).

A docência no ensino superior exige muito mais que conhecer bem os saberes específicos de uma determinada área; saber como este conhecimento é construído pelos estudantes, compreender a importância do planejamento e dos saberes docentes e pedagógicos. A formação não se constitui no acúmulo de cursos, de técnicas e conhecimentos, mas através do trabalho reflexivo sobre as práticas. Discutindo sobre o conhecimento do professor, Imbernón (2005, p.33) defende que “não pode ser desvinculado da relação entre teoria e prática, nem de sua função de analista de problemas éticos, morais, sociais e políticos”. Assim como deve abarcar a consciência da função social da universidade, tal como, para Chauí (2003) que concebe a universidade como instituição social, isto é, uma ação social, uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade, atribuições e suas dimensões indissociáveis; ensino, pesquisa e extensão, a mesma se constitui para produzir conhecimento, fomentar o pensamento crítico, organizar e articular os saberes. É função das universidades, para além de transmitir o conhecimento científico acumulado, produzi-lo, socializá-lo, contribuir em avanços qualitativos e propiciar o contato com o meio econômico, profissional e social.

Neste mesmo pensamento, compreendemos que a função própria da universidade é proporcionar momentos de reflexões cujo objetivo seja intervenção à construção e reconstrução dos conhecimentos, articulando a qualidade formal com a qualidade política, elementos intrínsecos à formação docente para refletir sobre como pensar a condição subjetiva do homem de atuar em sua história para a história; corroboramos com Demo (1998), que a universidade é, sobretudo, sinônimo de mudanças, desafios e ressignificações, vista como uma instituição social, cujas mudanças acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas.

Compreendemos a docência e formação continuada no ensino superior como um processo permanente e indissociável e defendemos tal como Chauí (2003) que:

Se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e

político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço. (CHAUÍ, 2003, p.11)

Sendo assim, é função da universidade romper e transgredir com a lógica de mercado neoliberal, posicionando claramente contra a exclusão social, concebendo a educação superior como direito universal do sujeito, com defesa da universidade pública de qualidade, ampliação de sua capacidade de absorção das classes menos favorecidas e pela forte resistência a privatização da mesma; valorizar a docência, tão negligenciada e desprestigiada nos constantes discursos e processos de avaliação quantitativa por meio de produções acadêmicas.

Ainda no diálogo sobre docência, Placco (1994) discute a importância da sincronicidade de três dimensões necessárias ao professor: política, técnica e humano-interacional, que devem ser internalizadas de maneira reflexiva e consciente, pois “cada momento, o desempenho do professor privilegia uma ou mais dessas dimensões, sem, no entanto, negar as demais”. Todos os elementos estarão presentes, como fundamentos de uma ação consciente. (PLACCO, 1994, p.18)

A dimensão política está ligada ao compromisso social do educador que procura garantir relevância em seus objetivos e escolhas intencionais; ter consciência da natureza e finalidade de sua ação na constituição do sujeito. Revela se na relação do educador com a função social da educação e a contextualização com a realidade local.

Já a dimensão técnica tem relação com os conteúdos, estratégias e técnicas, seu planejamento, metodologia e formas de avaliação; sua capacidade de planejamento e de antecipação de hipóteses sempre relacionados com a realidade dos educandos. Quanto a dimensão humano-interacional, esta abrange a questão da relação afetiva entre professor e aluno; pela busca de desenvolvimento do mesmo; as relações humanas e a interação no coletivo do grupo, buscando cooperação e trabalho integrado.

A “supervalorização” da pesquisa e produção acadêmica, somada a não obrigatoriedade de formação específica para o ensino, levam os professores a considerar e dedicar se, de certa forma, a sua qualificação como pesquisador, oferecida pelos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, bem como por sua produção científica, e mesmo tendo consciência que ingressam no Ensino Superior para o exercício da docência, priorizam a pesquisa, entendendo a docência como um trabalho apartado, em segundo plano dentre as

demais atribuições. Segundo Cunha e Zanchet (2010, p. 190), “há, também, nesse caso, um pressuposto inquestionável de que a pesquisa qualifica o ensino e sobre ele há uma tácita concordância que todos ratificamos”. Não se pretende desvalorizar a pesquisa que é indissociável da prática e pressupõe construção de conhecimento como um dos fatores determinantes para a prática docente no ensino superior. Mas reconhecemos que somente a pesquisa e o conhecimento técnico da disciplina não garantem o desenvolvimento do processo de ensino- aprendizagem.

Outra contribuição relevante surge de Pimenta e Anastasiou (2002) que afirmam que os pesquisadores dos vários campos do conhecimento, (quais sejam, historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos, artistas) e os profissionais das várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas) adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades, segunda alternativa de trabalho, e/ou por razões e interesses variados, por estas razões, poucos se formam ,realmente, para ser professor.

Desta forma, buscamos compreender por meio das entrevistas como as trajetórias de vida profissional e pessoal atravessam e constituem a identidade dos participantes da pesquisa, como suas identidades foram construídas e (re) construídas no contexto e de acordo com as demandas e experiências que vivenciaram ao longo de suas vidas.

Buscamos o fortalecimento da cultura da docência compreendida, aqui, como uma atividade que requer domínios de conhecimentos próprios ao seu desenvolvimento, visando a formação emancipatória dos sujeitos. Nosso intuito é analisar como se constitui a identidade docente dos professores do ensino superior por meio de suas trajetórias de vida profissional e pessoal, as aspirações, o imaginário social, suas pertencas e atribuições, entre a identidade atribuída pelo outro e identidade incorporada para si.

Nossa pesquisa tem caráter dialético de contribuir nos demais estudos sobre a constituição identitária; compreendemos que a ciência, por nós produzida, não é neutra, uma vez que está carregada de intencionalidades. Para dar encaminhamento ao presente estudo, o organizamos em três seções, acompanhadas por este texto introdutório, além das considerações (não) conclusas.

Na seção 1 (um), tratamos das contribuições teóricas sobre: constituição da identidade docente, discussões sobre trajetórias de vida e a concepção sobre docência no ensino superior. Quanto aos aspectos metodológicos, o percurso de investigação, o objeto e objetivos de nossa

pesquisa, a determinação do campo, os participantes da pesquisa, os instrumentos e estratégias utilizados para coleta de dados, tratamos na seção 2 (dois). Já na seção 3 (três) optamos por realizar a análise dos dados coletados através das entrevistas, seguida das considerações (não) conclusas, buscando relacionar os resultados da análise com os aportes teóricos estudados, destacando as principais inferências de nosso estudo.

1- TECENDO OS CAMINHOS DA TEORIA

1.1 A constituição da identidade docente

A presente seção apresenta discussões teóricas sobre a questão da identidade docente, trajetórias de vida, docência no ensino superior e um resgate bibliográfico dos estudos realizados na área; este movimento dinâmico nos permite analisar o processo de construção identitária e na leitura crítica e reflexiva deste fenômeno que fundamentamos o presente trabalho de pesquisa.

O conceito de identidade está vinculado ao processo de socialização e interação, consideramos a identidade como a constituição das características pessoais e sociais produzidas durante toda a trajetória de vida de um sujeito. As experiências vivenciadas ao longo da trajetória pessoal, nas relações sociais e das significações pessoais, isto constitui o que denominamos identidade. Essas atividades que envolvem as experiências pessoais constroem o “eu subjetivo” de uma pessoa. A identidade é o arcabouço pessoal, ou seja, é o conjunto de experiências que o indivíduo estabelece com o outro por meio das relações sociais.

As concepções de identidade que fundamentam, teoricamente, a presente pesquisa estão apoiadas nos escritos de Dubar (2005, p. 67) que defende que “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”. Dubar (1997) nos afirma que é no trabalho que as identidades se constroem e se desconstroem, em movimento contraditório e permanente. A constituição da identidade se dá na relação entre os atos de atribuição (quando o outro diz o que o indivíduo é) e de pertença (a aceitação ou não das ações atribuídas). O autor opta por conceituar em formas identitárias, pois trata se de várias identidades atribuídas e assumidas. Sobre isto, Pimenta e Anastasiou (2002) compreendem que:

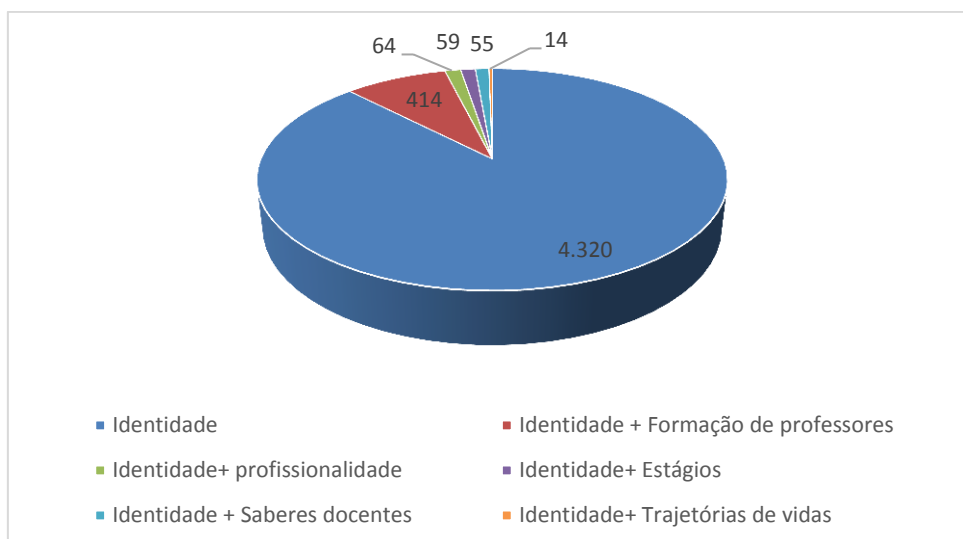
Uma identidade profissional se constrói, pois com base na significação social da profissão; na revisão constante de significados sociais da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão... Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, P.77).

Realizamos um apanhado bibliográfico e constatamos que pesquisas e estudos sobre a identidade docente têm sido um dos temas mais atuais e relevantes no século XXI (ANDRÉ 2009), século este, caracterizado por constantes mudanças e discontinuidades. Na revisão bibliográfica constatamos que este tema tem sido debatido em conjunto a outros conceitos como: formação de professores, a prática docente, os saberes docentes e a profissionalidade. Embora as pesquisas com relatos autobiográficos tenham se mostrado um campo fértil desde 1990 aqui no Brasil, é importante destacar que existe uma lacuna nas pesquisas sobre o ciclo e trajetórias de vida dos docentes universitários.

Sobre a questão da identidade profissional encontramos Ramalho e Nunes (2008); Lüdke e Boing (2004); Pereira, Carolino e Lopes (2007) que tratam dos discursos da mídia sobre o trabalho docente; Alves-Mazzotti (2008) que estabelece comparativo entre professores do 1º e 2º segmentos do ensino fundamental sobre representações sociais assumidas por este grupos. Outras pesquisas relatam a questão da identidade relacionada com saberes docentes, Hypólito e Vieira (2005) que abordam a prática pedagógica dos cursos de formação como um importante constituidor de identidade, Souza, Ramalho e Marques (2008), que relatam identidades como fabricação do próprio trabalho docente; ainda encontramos aqueles que discutem a relevância da temática enquanto disciplina nos cursos de formação de professores Traversini, Loponte e Buaes (2008).

Igualmente, pesquisamos no Banco de Dados da Capes, a produção de dissertações e teses nos últimos dez anos (2006-2016) e encontramos oito dissertações e seis teses que trazem identidade docente e trajetórias de vida como um dos objetos de estudo central.

Realizamos a pesquisa no Banco de Teses da CAPES a partir dos seguintes descritores e posteriores resultados:



1 Gráfico - Resultado levantamento bibliográfico

Como podemos perceber o tema identidade docente é muito pesquisado, porém quando pesquisamos a relação (identidade e trajetórias de vida), encontramos um número bem menor. Após a leitura dos 14(catorze) resumos das teses (6) e dissertações (8) sobre nosso tema em questão, destacamos a importância da formação permanente dos professores de Educação Física, influenciando diretamente na constituição de suas identidades Shaff (2009); aspectos da construção da identidade docente de professores de Ciências e Biologia, atuantes na rede pública estadual do município de Porto Alegre, egressos da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Ambrosini (2012).

Nas teses, selecionamos as formas identitárias nos contextos de trabalho, uma análise da profissionalidade docente, conforme Oliveira (2014); memória, identidade e relações de trabalho: a carreira docente sob o olhar de professores de história, segundo Gusmão (2011).

A maioria das pesquisas selecionadas utilizaram a abordagem qualitativa, a entrevista foi o instrumento mais aplicado na produção de dados, dentre elas, a semi-estruturada é a mais utilizada; os objetivos perpassam questões como: compreender o papel da formação continuada na construção da identidade docente, a relação entre identidade docente e saberes docentes, a maneira como os estágios contribuem para e na constituição da identidade, buscam contribuir para os estudos posteriores sobre o tema e estabelecer diálogos propositivos sobre cultura da docência.

Marques (2008) cita que as informações coletadas mostram que, no Brasil, o tema da identidade docente começou a crescer nos anos 1990 com estudos sobre formação inicial e continuada de professores, segundo este autor (2008, p. 22) as pesquisas surgiram a partir das “produções sobre histórias de vida, desencadeadas pela escola de Chicago, que contou com muitos adeptos em diversos países e têm, entre seus maiores colaboradores, autores como Dominicé (1988), Pineau (1988), Nóvoa (1992)”. Quanto aos métodos mais utilizados, destacam-se as histórias de vida, escritas e narrativas (auto) biográficas, que são usadas, até hoje, para entender a composição dos saberes docentes, da formação profissional e da identidade dos professores Marques (2008); Santos, Bracht e Almeida (2009); Souza e Cordeiro (2008).

Para Thompson (2002) a história oral está consolidada em vários países; entende o uso da entrevista narrativa como um poderoso instrumento para resgatar memórias dos sujeitos. O autor ressalta que as primeiras experiências com histórias orais, no Brasil, começaram em 1971, no Museu da Imagem e do Som, em São Paulo. O relato de histórias

possibilita o registro da construção da história da vida de cada sujeito através das vozes dos mesmos, atribuindo legitimidade e protagonismo aos personagens.

Na década de 1990, autores como Maurice Tardif e Antônio Nóvoa enfatizaram, em seus escritos, a relação entre os saberes docentes e as trajetórias de vida de professores com os aspectos sobre identidade revelando que temos um processo constante de construção e reconstrução permanente de nossas identidades e que acontece de forma crítica, reflexiva e num caráter questionador.

Nosso interesse pelas histórias de vida dos professores inclui, também, tempos anteriores a sua formação inicial, queremos apontar relatos, narrativas até mesmo do período anterior a escolha pela docência como atividade profissional.

A busca pela compreensão da constituição da identidade docente do professor universitário não é uma tarefa simples; precisamos pensar em possibilidades de inserção no universo individual e coletivo de cada entrevistado por meio dos relatos de suas trajetórias de vida. Sobre isso, Nóvoa (2000) afirma:

A nova atenção concedida as abordagens (auto) biográficas no campo científico é a expressão de um movimento e os métodos biográficos, a auto formação que as biografias educativas assumem, desde o final dos anos 1970...Uma importância crescente ao universo educacional. Mas, a integração destas abordagens no espaço educativo, sobretudo na área da formação de formadores, não tem sido fácil, do ponto de vista prático (...) do ponto de vista teórico (...) e; no entanto, o sucesso das abordagens (auto) biográficas no terreno das práticas e do debate teórico tem sido enorme (...) é inegável que as histórias de vidas têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes. (NÓVOA, 2000, p.19)

Nos últimos anos, as pesquisas tentam entender a precarização da atividade docente e a sua relação com a constituição da identidade (LÜDKE e BOING, 2004), temos, também, a questão da identidade docente a partir da perspectiva de gênero, de raça e/ ou classe social (MONTEIRO, 2003).

A partir da revisão das teses, dissertações (banco de dados da Capes), elaboramos um entendimento de que a identidade não é algo estanque, inerente ao sujeito, mas é construída na interação do sujeito com a cultura e contexto social no qual está inserido. Ao nascer, o homem tem possibilidades de se tornar humano; porém o biológico não é suficiente para a condição humana. Para tornar-se humano, é preciso apropriar-se do histórico da sociedade humana. Nesse processo de humanização, o homem entra em interação com o mundo, se apropria da cultura e se desenvolve. Em outros termos, o movimento que constitui a identidade humana, isto é, que torna o homem capaz de sentir, agir, pensar, ser histórico, situado, mediado e

produtor de significações sobre a realidade a qual está inserido. Dubar (2005) defende que a “identidade é compreendida como [...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005 p. 136).

Constrói-se a partir de um jogo de forças entre os discursos do imaginário social e as expectativas do próprio sujeito. Em relação aos estudos a partir da noção sociológica de identidade, Dubar (1997) defende que o processo de socialização possibilita a compreensão da noção da identidade em uma perspectiva sociológica construída na relação de identidade para si e identidade para o outro. Os contextos sociais, econômicos, políticos, culturais foram condicionantes nesta alteração e reconfiguração das identidades profissionais. As crises, pessoais, econômicas ou sociais, são inerentes aos processos de constituição identitária, pois “a crise revela o sujeito a si mesmo, obriga-o a refletir, a mudar, a lutar para ‘libertar-se’ e se inventar a si mesmo, com os outros. A identidade pessoal não se constrói de outra forma” (DUBAR, 2009, p. 255).

O mesmo autor (2005) ressalta que a identidade profissional passa por momentos de desconstrução e reconstrução; isto depende dos momentos que vivemos nossas frustrações, fatos marcantes e situações que fazem parte do cotidiano. O trabalhador muda sua identidade que não é acabada nem definida, de acordo com as transformações do contexto econômico, social e político. Em Nóvoa (1992) encontramos a seguinte definição a” identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário” (NÓVOA, 1992, p.16).

Ainda para este autor, (1991, p.29) os professores “encontram-se numa encruzilhada: os tempos são de reconfigurar, refazer identidades”. Em consonância com este pensamento Hall (2001, p.7) diz que “as velhas identidades que, por tanto tempo, estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. O mesmo autor revela que a identidade não é estanque; há uma constante associação entre identidades diversas. A identidade pessoal, social e a identidade profissional estão sempre associadas. Dubar (2006, p.221) define a crise como “fase difícil vivida por um grupo ou um indivíduo”. É uma fragmentação, uma transformação severa, que desequilibra e desestabiliza o sujeito; ocorre com a idade,

separações, mudanças de residência, emprego, entre outras mudanças, que causam crises que nos demonstram que, na vida, é necessário sempre aprender a recomeçar, a reconfigurar o modo como vivemos. Uma expressão utilizada pelo autor para designar identidade é “formas identitárias” que definem a constituição da identidade profissional nas relações de trabalho, porém, as experiências biográficas, histórias de vida, também, determinam a constituição da identidade; essas formas não são determinadas, nem estanques; é um processo dinâmico que muda com o tempo, tem suas especificidades e singularidades.

O processo de construção da identidade não ocorre de forma tranquila e equilibrada, envolve as histórias particulares, as trajetórias de vida dos sujeitos e na interação destes com o outro e com o contexto. A identidade tem constante necessidade de ser interpretada; o sujeito é um aglomerado de fragmentos envolto em relações conflituosas e incertas, desta forma não é fácil compreendê-lo em uma continuidade. A linguagem é muito importante para a constituição da identidade, o sujeito da aprendizagem e do ensino é antes de mais nada sujeito da fala, do discurso. Sendo assim, podemos compreender a identidade como fruto da interação entre as trajetórias e os de trabalho, no processo de socialização a identidade docente vai sendo constituída por meio das interações sociais entre os sujeitos e também na relação com o contexto.

Dubar (2005) coopera neste debate sobre Identidade, argumentando que ela se apresenta como resultado e como extremos, uma vez que é um jogo de forças entre o estável e o provisório, o individual e o coletivo, o para si e para o outro, o subjetivo e o objetivo, constituído a partir dos papéis sociais que assumimos por meio dos processos de socialização. É por meio da socialização que o sujeito se insere no que o autor chama de mundo vivido, mundo este que é, ao mesmo tempo, um universo cultural e simbólico. Desde a infância à vida adulta, da escola à inserção no mercado de trabalho, o sujeito toma contato com uma variedade de papéis e identidades, resultantes desse processo de socialização, que elabora a compreensão de mundo, transforma e reconfigura a realidade.

O contato com os saberes inicia com a aquisição da linguagem, que revela o processo de socialização primária. Essa tem referência com os aprendizados e experiências estabelecidas nas relações com os primeiros grupos sociais, dependem indissociavelmente das relações sociais estabelecidas entre o universo, a escola e a família. Como cita o autor, “Os saberes básicos incorporados pelas crianças dependerão, não somente das relações entre sua família e o universo escolar, mas, também, de sua própria relação com os adultos encarregados de sua socialização” (DUBAR, 2005, p. 121).

O mesmo autor (2005) ressalta que a formação tem um aspecto indispensável para constituição da identidade profissional porque, durante o processo de formação, são elaborados conhecimentos relevantes ao exercício da profissão. Atualmente, o desenvolvimento social e econômico exige formação continuada e a constituição de um novo profissional, para esse novo profissional, o processo de formação teria considerável relevância para a garantia não só do acesso ao mercado de trabalho, mas a permanência nele. Vista sob esse prisma, a socialização é um “artigo de decoração” na constituição da identidade pessoal e profissional dos indivíduos. Na verdade, é por meio do outro e nas relações sociais estabelecidas na trajetória de cada indivíduo, como produtor e protagonista, que a identidade se constitui. Para Dubar (2005), esta é a identidade para si. No entanto, existe uma interlocução entre a “identidade para si” e a “identidade para o outro”. É complementar e, ao mesmo tempo, contraditória. Complementar porque não se pode existir sem o outro. Sendo assim, o outro tem um papel essencial na construção do “eu”. O outro é como um espelho necessário que reflete a imagem e contribui na constituição da identidade do indivíduo.

1.2 Desvelando trajetórias de vida

O lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói seu saber ativamente ao longo de seu percurso de vida... A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica.

(DOMINICÉ, 1990 *apud* NÓVOA, 1997, p.18)

Nesta seção, optamos por analisar as contribuições sobre as trajetórias de vida, teoria e concepções. A história e trajetória de vida de cada ser humano é seu bem mais precioso, é um patrimônio, precisa ser lembrada, reinventada e transmitida ao longo do tempo. Na história, temos a oportunidade de estabelecer diálogo entre passado, presente e futuro. Nosso intuito é caminhar na contramão de um processo contínuo de tentativa de silenciamento dos professores; por isso, nosso esforço é para ouvir e dar voz a estes sujeitos. A história de vida é, atualmente, uma importante fonte de informação sobre a prática profissional docente (NÓVOA, 1992). Assim, baseados em Souza (2006), buscamos entender que a pertinência,

[...] da narrativa (auto) biográfica inscreve-se num amplo movimento de investigação [...] o qual tem adotado a abordagem biográfica como perspectiva epistemológica sobre a aprendizagem dos sujeitos, a partir de suas próprias experiências. (SOUZA, 2006, p. 49).

É um desafio, abordar a linha entre identidade pessoal e profissional, com as pertencas e histórias de vida reveladas pelos sentimentos e transformações. Como vemos em Delgado (2006), quando diz que,

As narrativas são traduções dos registros das experiências retidas, contêm a força da tradição e muitas vezes relatam o poder das transformações. História e narrativa, tal qual história e memória, alimentam-se. [...] Narrativa, sujeitos, memórias, histórias e identidades. É a humanidade em movimento. São olhares que permitem tempos heterogêneos. É a história em construção. São memórias que falam (DELGADO, 2006, p. 44).

É neste sentido que a iteração entre a trajetória pessoal e profissional revela nas narrativas um espaço imprescindível para a compreensão dos aspectos que norteiam as trajetórias docentes, seus encantos e desencantos, sua poesia e luta; um contexto de reconstrução, de abertura de novos caminhos determinados por rupturas, descontinuidades e desejos. Os reencontros com as histórias de vida e o conhecimento de si, suas vozes, provocam, nos entrevistados, sensações significativas do processo em face do reencontro com o sentido de pertencimento a partir das próprias revelações e descobertas. As trajetórias de vida evidenciam quem somos como pessoas e profissionais e revelam nossas práticas pedagógicas, Nóvoa (2000) enfatiza que:

[...] apesar de todas as fragilidades e ambiguidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes [...]. O movimento nasceu no universo pedagógico, numa amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores (NÓVOA, 2000, p. 19).

As narrativas das histórias e trajetórias de vida propiciam e afloram o surgimento das emoções, das experiências que são singulares e, ao mesmo tempo, plurais em seu contexto. Nos relatos dos docentes, pelas trajetórias (auto) biográficas das histórias de vida, é possível perceber a riqueza dos sentidos e significantes, dos discursos produzidos e vivenciados. Ainda sobre isto, podemos destacar as contribuições de Dominicé (1992) quando afirma que:

O relato autobiográfico é um instrumento cuja utilização depende sempre do objetivo visado pela pesquisa. [...] Ao pedir aos adultos para percorrer sua trajetória educativa, para dela extrair os elementos formadores, eu solicito uma informação

muito pessoal, que eles fornecerão de acordo com o modo que lhes convier. (DOMINICÉ, 1992, p. 75)

Dubar (2005), também, na questão do processo biográfico, aborda as várias maneiras pelas quais os indivíduos vivenciam suas trajetórias familiares, escolares, profissionais, ou seja, sua trajetória vai determinando a construção de sua identidade. Para o autor há uma dualidade:

[...] entre a nossa identidade para o outro conferida e da nossa identidade para si construída, mas também entre nossa identidade social herdada e nossa identidade escolar visada, nasce um campo de possibilidades, onde se desenrolam desde a infância à adolescência e ao longo de toda a vida todas as nossas estratégias identitárias (DUBAR, 2005, p. 113).

Em relação a este tema, temos tanto o imaginário social, como o imaginário docente, que são construídos com base nos professores de suas infâncias, dos espaços de formação, dentre outras formas. Sendo assim, o sujeito pode se auto definir ou ser definido pelo outro; porém, é importante salientar que identidade de uma pessoa não é feita a sua revelia e não se pode prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade (DUBAR, 2005). Ainda sobre isto, argumenta:

A identidade para si a identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao outro e ao seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser pelo olhar do outro. (DUBAR, 2005, p.305)

Podemos compreender, também, que alguns contextos e situações interferem na constituição da identidade docente; por exemplo, a influência da instituição em que o sujeito está inserido; diferentes cenários profissionais podem propiciar identidades profissionais distintas. Através das entrevistas e da análise das trajetórias e histórias de vida dos professores, buscamos conhecer e analisar o percurso e a forma como sua identidade docente vai se constituindo ao longo dos anos e das mudanças vividas em suas vidas. As experiências e momentos vividos ao longo da história pessoal e da trajetória dos indivíduos por meio das interações com o contexto, relações sociais e aspirações pessoais, constituem a noção de identidade como processo social.

Huberman (2000) trabalhou com entrevistas para compreender os pontos pertinentes em suas constituições indenitárias. Realizou um estudo sobre o “ciclo de vida profissional dos professores”, trabalho feito com docentes que atuam no nível superior na França; apresentou fases em transições, traçou um caminho variado para fugir do padrão linear de um único modelo, retratou as diferentes fases da carreira profissional, entradas e saídas, com tendências centrais para expor sua visão de ciclo de vida dos docentes. Essa estratégia permite conhecer as histórias de vida, os conflitos, as aspirações e, portanto, entende a identidade como um processo em constante mudança, um processo inacabado que pode reinventar-se e reconfigurar-se sempre.

Sobre o ciclo de vida, as contribuições de Huberman (2000) são muito significativas; o autor conceituou a primeira de: a “*entrada na carreira docente*” que, em geral, vai do primeiro ao terceiro ano de ensino. Nessa fase, o professor toma contato inicial com a prática pedagógica e com o sistema de ensino. Chamou a segunda fase de “*estabilização*”, que abarca do quarto até o sexto ano de docência, quando o professor está mais seguro de suas decisões e de seus objetivos, quanto do seu local de trabalho. Pode ser normal uma sensação de conforto e tranquilidade neste contexto. A próxima fase é a de “*diversificação*”, que compreende dos sete aos vinte e cinco anos de carreira. Nesse espaço de tempo, o docente se dispõe ao novo e até se “arrisca”, com certa continuidade, novas aquisições e escolhas de materiais didáticos, concepções de avaliação, organização do trabalho na sala de aula. O professor procura participar de grupos de discussão sobre reformas educacionais, sindicatos e até aceita ocupar cargos administrativos. Nessa etapa também (correspondente à metade da carreira), o docente passa a se questionar sobre a própria profissão. Para Huberman (1995):

as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objectivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de outro percurso. (HUBERMAN, 1995, p.43)

Depois, vem a fase de “*serenidade e distanciamento afetivo*”, entre vinte e cinco e trinta anos de carreira. Trata-se “menos de uma fase distinta da progressão na carreira do que de um estado ‘de alma’ [...]” (HUBERMAN, 1995, p. 43). Os professores passam por um certo sentimento de saudade e saudosismo da fonte de energia e do entusiasmo que tinham quando jovens. Em contrapartida, sentem um grande alívio, uma serenidade em relação às suas atividades e carreira. Revelam tranquilidade para lidar com conflitos e menos preocupação em melhorar sua prática pedagógica. Há um distanciamento dos alunos, uma ruptura, a relação professor/aluno passa a ser mais fragmentada, atribuindo-se isto à diferença

de idade entre um e outro. Em seguida, é possível identificar que os docentes podem ficar menos acessíveis e contrários a mudanças. Essa fase é classificada por Huberman (1995) de “*conservantismo*”, a uma tendência que, com a idade, carrega nostalgia do passado, de maior rigidez e dogmatismo, para uma resistência mais firme às inovações e concepções ideológicas.

Chega finalmente à fase de “*desinvestimento*”, ou seja, a aposentadoria, o final da carreira, Entre os trinta e cinco e quarenta anos de carreira é natural uma maior dedicação a interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior realização pessoal. Huberman (1995) afirma que o decorrer de uma carreira ou de uma vida é um processo e não uma série de experiências em linearidade, ou seja, mesmo que a pesquisa revele uma sequência gradual e normativa, tendências centrais nos ciclos de vida docente, as etapas apresentadas não são pré-determinadas e estanques, mas sim, são processos que mudam de docente para docente, devido a vários fatores sociais, familiares, pessoais e profissionais na trajetória de vida de cada indivíduo.

Como estamos tratando de histórias e trajetórias de vida, cabe destacar o trabalho pioneiro de Bosi (1994), que recorre a histórias de vida de adultos (velhos) para constituir um estudo sobre a construção da memória e a importância das lembranças. Propõe a conservação das narrativas e da troca de experiências. Para ela, “a narrativa da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória.” (BOSI, 1994, p. 68). Optamos pela história oral de vida, no campo da abordagem qualitativa, acreditando ser uma boa forma para conhecer o processo de constituição profissional docente e a autonomia docente, ou seja, conhecer as vivências pessoais e profissionais, as escolhas e posicionamentos docentes, os percursos por meio dos quais o sujeito se tornou professor, como se sente e se percebe professor; é preciso saber sobre a vida e trajetória do professor formador de outros professores no ensino superior e perceber sua concepção de identidade. Por meio da história de vida temos acesso a esse conhecimento, criando laços de cumplicidade entre dois indivíduos protagonistas de nosso trabalho: pesquisador e pesquisado. Na próxima seção, falaremos sobre outro ponto relevante em nossa pesquisa, a docência no ensino superior, seu histórico, contexto e importância para o diálogo sobre a cultura da docência.

1.3 Docência no ensino superior

“Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a docência e com a seriedade”.

(FREIRE, 1996, p.22)

Realizamos um breve resgate histórico sobre o Ensino Superior no Brasil, em Ribeiro (1975); vimos que o modelo que inspirou as universidades latino americanas foi o padrão Francês da Universidade Napoleônica, não copilado em sua integralidade, mas em suas características de escolas autárquicas, desvalorização da teologia e ciências humanas, somando se a valorização das ciências técnicas.

A matriz francesa, transplantada para o Brasil, resultaria numa universidade patrícia, preparadora dos filhos de fazendeiros, dos comerciantes, e dos funcionários para o exercício de papéis enobrecedores ou para o desempenho dos cargos político burocráticos, de regulação e manutenção da ordem social, ou para o desempenho das funções altamente prestigiadas de profissões liberais, postas a serviço da classe dominante (RIBEIRO, 1975, p.106).

Corroborando com este pensamento, Cunha (1980) em sua obra “A Universidade Temporã”, afirma que os cursos superiores no Brasil iniciaram-se em 1808, com o objetivo de formar burocratas para o Estado.

[...] outros cursos foram criados para a formação de profissionais do Estado, como os de agronomia, de química, de desenho técnico, de economia política e de arquitetura. Os cursos de direito, criados já 21 anos depois da independência, completaram esse elenco pela formação dos especialistas nas atividades mais numerosas da burocracia do Estado, os da legislação (elaboração e interpretação), da diplomacia e da administração (CUNHA, 1980, p. 63).

Foram criados cursos e faculdades isoladas, voltadas para a formação específica de determinadas profissões, com programas e currículos fechados que buscavam competência e o desenvolvimento de habilidades. Neste contexto, foram inauguradas as primeiras faculdades de Direito em Pernambuco e São Paulo; as faculdades de medicina e engenharia do Rio de Janeiro, medicina da Bahia entre outras. Quem ditava o currículo e conteúdos eram autores estrangeiros; os problemas abordados eram relacionados à realidade destes autores e seus contextos sociais o que, evidentemente, estava bem distinto e longe de nossa realidade. Não

desenvolvemos atividades de pesquisa sobre nossas próprias demandas; cientista, neste contexto era: conhecer e repassar aos alunos uma literatura científica, esses profissionais, naquela época, não refletiam sobre a necessidade do conhecimento de uma prática pedagógica e de saberes docentes, saberes estes que, mais, tarde seriam indispensáveis na formação do docente, não só no nível superior, mas para a formação de professores em todos os níveis de ensino. Havia, também, um grande distanciamento e alienação quanto as demandas da sociedade brasileira e o que lhe era oferecido como Universidade (RIBEIRO, 1975). Foi este modelo de escola apartada e isolada, vinculada ou não a Universidades, que predominou na criação e organização do Ensino Superior Brasileiro; essas escolas apartadas se espalharam pelo cenário nacional, voltadas para os cursos profissionalizantes e a supervalorização das ciências técnicas. Na década de 1930, segundo Cunha (1980):

Constatava-se o desequilíbrio entre o ritmo acelerado de nosso progresso material, gerador de múltiplos e complexos problemas e o nosso incompleto aparelhamento de ensino, suficiente para a formação de profissionais e especialistas distintos, mas inaptos para inspirar interesses pelo bem coletivo e preparar homens capazes de arcar com a responsabilidade da vida social (CUNHA, 1980, p. 236).

Ao estudar Saviani (2010), vemos nitidamente que a expansão do ensino superior no Brasil foi pautada por mudanças, que ocorreram a partir da década de 1930, depois de criadas as primeiras universidades no Brasil. Deste período até a Constituição de 1988, podemos notar uma continuidade do modelo napoleônico de universidade na expansão do ensino superior no Brasil.

O cenário atual do ensino superior brasileiro revela um aumento quantitativo das instituições, de cursos e de alunos, e a questão do aligeiramento da formação de professores (SANTOS, 2011). Um processo que iniciou-se em meados dos anos 1960, no período da Ditadura Militar, a escola pública passou por mudanças estruturais profundas, com a democratização do acesso, a universalização da educação como direito social subjetivo. Em 1988, foi aprovada a Constituição Federal, e trata a educação, em seu art. 205, a instituindo como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Estabeleceu-se, ainda, no art. 206, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IV- gratuidade do ensino público em

estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1988, art. 205 e 206). Ao citarmos a expansão desordenada e aligeirada do Ensino Superior, que teve início na década de 1990, podemos observar um dado marcante, que é o número de professores atuando no ensino superior, muitos bacharéis de diversas áreas do conhecimento sem formação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior. Destacamos, também, o levantamento do censo da educação superior feito e divulgado em setembro de 2014, com estimativa de que cerca de 320 mil docentes da educação superior possuem mestrado ou doutorado. Levando em conta que o mesmo professor pode atuar em mais de uma instituição, em 2013, havia 367 mil funções docentes, sendo 70% mestres ou doutores. Nos últimos dez anos, o número de mestres e doutores na rede pública cresceu 90%.

Ao estudar este fenômeno de expansão do ensino superior e o cenário contextualizado, destacamos a necessidade da formação de um professor qualificado que, para além de possuir formação específica na sua área de atuação/formação, também detenha saberes pedagógicos essenciais para atuar na docência superior. Para Shulman (2005) o “conhecimento” sobre a docência é aquilo que os professores deveriam saber fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e para que seja considerado entre as profissões de maior prestígio.

Este autor nos revela sete tipos de conhecimentos essenciais para o trabalho em sala de aula; 1) *conhecimento pedagógico*; relacionado aos conteúdos que favorecem o aprendizado, uma amalgama entre matéria e pedagogia indissociáveis na ação de ensinar, que constitui a especificidade do saber docente, diferenciando-o dos outros; um processo de raciocínio e de ação pedagógica que permite aos docentes recorrer aos conhecimentos e compreensão requeridos para ensinar algo em um determinado contexto.

2) *conhecimento do conteúdo*, o saber da disciplina, é o conjunto de conhecimentos teóricos de uma disciplina considerados importantes para a formação geral dos estudantes. O conhecimento do conteúdo inclui diferentes componentes, é constituído por informação, concepções e tópicos a conhecer, ou seja, o arcabouço de conhecimentos gerais de uma matéria, os conceitos específicos, definições, convenções e procedimentos. Esse conhecimento é importante, pois determina e direciona o que os professores vão ensinar.

3) *conhecimento do curriculum*, o conhecimento do programa, a capacidade de fazer articulações horizontais e verticais do conteúdo a ser ensinado, a história da evolução curricular do conteúdo a ser ensinado. 4) *conhecimento dos contextos educativos*,

compreensão de que os ambientes também educam, levar em consideração o contexto e a conjuntura; trabalhar com a realidade local e com os territórios de forma dialética; envolve desde o funcionamento do grupo de estudantes, gestão escolar e o caráter cultural das comunidades. 5) *conhecimento dos alunos e da aprendizagem*, reconhecendo-os como sujeitos ativos e potentes, criativos por natureza, sua constituição sócio-histórica; compreender os processos educativos, as hipóteses de aprendizagem e como os estudantes constroem o conhecimento.

6) *conhecimento didático do conteúdo*, a maneira e o como ensinar, está relacionado com as questões e abordagens metodológicas, a prática e didática; o foco centra-se na questão do ensino e como mobilizar metodologias e instrumentos para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. O conhecimento didático do conteúdo tem relação com a forma como os professores pensam que têm de ajudar os alunos a compreender determinado conteúdo; incluindo as maneiras de expor e formular o conteúdo para torná-lo compreensível aos demais. 7) *conhecimento dos objetivos*, das finalidades e dos valores e práticas educativas e de seus fundamentos filosóficos, conceituais e históricos e da concepção de educação. O conhecimento didático somado aos saberes específicos da disciplina e os demais saberes, contribui para um trabalho mais significativo, crítico e emancipatório na prática do cotidiano.

É neste contexto que observamos o professor do ensino superior, como mediador que mobiliza conhecimentos, assim como diz Charlot (2006) que o bom professor deve saber como provocar a mobilização intelectual daquele que aprende, neste sentido, o trabalho do professor não é ensinar e, sim, fazer algo para que o estudante tenha interesse em aprender, há que se ter preocupação com a docência, ou seja, elaborar atividades, planejar ações, participar da organização, estruturação, execução e avaliação das políticas educacionais e práticas educativas. O perfil do profissional docente, no Ensino Superior, é bem diferente daquele encontrado entre professores que atuam na Educação Básica. A formação acadêmica de boa parte dos docentes do Ensino Superior considerou a possibilidade da docência, não era uma prioridade ou opção, não havendo dedicação a espaços para discutir aspectos didático-pedagógicos necessários ao exercício da profissão.

Experenciemos um contexto em que muitos especialistas em algumas áreas tornam-se professores, sem a formação mínima exigida para o exercício da docência. Os professores que lecionam em curso como Administração, Direito, Engenharias, Economia, entre outros, boa parte, não refletem sobre o papel de professor. Segundo Cunha (2006), o bom professor se destaca de modo diferenciado na prática pedagógica, elemento fundamental para favorecer

mudanças emancipatórias no ensino. A autora defende que “a percepção que os professores têm sobre o conhecimento é a base” para propostas inovadoras (CUNHA, 1998, p.72). Visando suprir esta demanda, criam-se concursos para professores sem a exigência de uma formação em licenciatura. Logo, estas vagas são ocupadas por bacharéis, como administradores, médicos, advogados, arquitetos, dentistas, engenheiros e outros profissionais que começam na docência superior após o preenchimento de uma ficha de identificação, seleção ou “concursos” internos nas instituições; atuam no Ensino Superior e acreditam que saber ensinar bem é conhecer bem determinado assunto, ter domínio do conteúdo.

Segundo Masetto (1998, p.36), até a década de 1970, “praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão” retomando o princípio de “quem sabe, sabe ensinar”; era suficiente o domínio do conhecimento específico da área de atuação. As primeiras contratações dos professores universitários no Brasil foram realizadas através do destaque desses profissionais na carreira que atuavam (GOUVEIA, 2001). Este cenário prevaleceu por muitos anos, dando a ideia de que o bom desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem derivava do conhecimento da prática de uma profissão, ou seja, deixava implícita a noção de que qualquer um que saiba bem algo, pode saber como ensinar, sendo a formação pedagógica dispensável.

Após refletir sobre estas constatações, destacamos a importância da formação pedagógica como exigência mínima para o exercício da docência, o que torna necessário repensarmos as formas de admissão de novos docentes nas Universidades. Refletir sobre o excesso de valorização dos conhecimentos específicos do professor em relação a sua área de formação, bem como sua experiência profissional e titulações na área comum a de formação inicial.

Durante os semestres do curso *Latu Sensu* no nível de Especialização em Formação de Professores- Ênfase no Ensino Superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia de São Paulo, discutimos muito a questão da formação deste profissional, suas singularidades e conjunto de saberes que constituem sua identidade docente. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, de 1996, estabeleça que a formação para professor universitário se realize, preferencialmente, em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996), não há lei específica e o que podemos observar são programas *strictu sensu* que priorizam a formação de pesquisadores, em detrimento do “preparo” para a docência, (BAZZO, 2006). Na mesma linha, para Pimenta e Anastasiou (2002), a Lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior com todo o rigor que necessita.

Saber contextualizar o conhecimento com a realidade e os estudantes, levá-los à construção consciente da cidadania, da ética, das relações político-sociais e afetivas, é fundamental no exercício da prática pedagógica; todas mobilizadas, em uma única aula, que possibilitem o aprendizado sobre as características de cada ciência; o professor, por meio de suas ações na sociedade, há que revelar um profissional reflexivo e múltiplo nas várias relações necessárias durante sua atuação, até para ser paradigma para seus discentes.

A legislação brasileira sobre educação é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário. Em diversas discussões sobre os momentos de reflexão da LDB, podemos observar que a proposta inicial do então senador Darcy Ribeiro tinha a preocupação com a formação pedagógica e a importância da docência, (SAVIANI, 1998). No entanto, num processo de “enxugamento e desprofissionalização” do texto da LDB – além, é claro, das pressões feitas por diversos setores da sociedade, cujos interesses podem ser contrariados com a exigência de maior capacitação docente –, silenciou se, no texto final, a necessidade de formação pedagógica do professor universitário, configurando-se o texto final.

Ramalho (2006) enfatiza a necessidade da formação pedagógica e fala das habilidades, conhecimentos e atitudes mentais que o professor deve dispor; afirma que, para ensinar, é preciso saber o quê, como e quais recursos devemos mobilizar para alcançar este fim. O exercício da docência exige uma sólida formação, não só no conteúdo específico da disciplina mas, também, nos aspectos didáticos e na formação continuada. Podemos afirmar que pouco tem sido exigido, em termos pedagógicos, pois quando nos referimos a formação de professores, é muito comum relacioná-la à docência na educação básica, como se a formação específica para o magistério, nesse nível, fosse algo irrelevante. Sobre isso, Cunha pondera (2010, p.34) que “A própria carreira dos professores da educação superior, na grande maioria dos casos, se alicerça em dispositivos ligados à produção científica decorrente da pesquisa e pouco faz menção aos saberes necessários ao ensino” Corroborando com essa ideia, Veiga (2006) defende que tal exigência é indispensável...

à atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. O ensino articulado aos componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social, não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. A pesquisa e a extensão indissociadas da docência necessitam interrogar o que se encontra fora do ângulo imediato de visão O conhecimento científico produzido pela universidade não é para mera divulgação, mas é para a melhoria de sua capacidade de decisão (VEIGA, 2006, p. 201).

Também contamos com a contribuição de Chauí (1999) que pondera que a formação para a docência no ensino superior é assumida como:

[...] transmissão rápida de conhecimentos e o recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins [...] A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUÍ, 1999, p.4)

Concordamos com a afirmação acima e enfatizamos a questão da formação aligeirada de professores, a presença da EaD em todas as modalidades e níveis de ensino devido a grande demanda para a formação de professores por conta da expansão do acesso e universalização da educação básica; esta formação aligeirada tem grandes impactos no currículo e na formação de professores. Conforme o posicionamento de Chauí (1999), isto contribui para a desqualificação da docência.

Compreendemos que a docência, como profissão, tem seus alicerces em bases teóricas, éticas e práticas; é uma ação humana. Reconhecer esta dimensão da docência é admitir que ela se constitui histórica e socialmente; sendo assim, é parte integrante da identidade profissional do professor, requer formação profissional para seu exercício, ou seja, conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente, assim como vemos em Cunha (1998, p.145) “que resgata a utopia e a ideologia que se manifestam na intencionalidade do fazer docente”. A mesma autora ainda considera que

[...] exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de outras profissões [...] o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. A ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para a formação dos professores (CUNHA, 2010, p.25-34).

Como observamos em Cunha (2006, p.258) “a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino”, o que de forma dedutiva pressupõe que o ensino é uma consequência das demais atividades; desta forma, ficam, em segundo plano, elementos constitutivos da atuação docente, como organização da aula, planejamento,

metodologia, avaliação, relação professor – aluno, próprios do campo da didática. Sobre isso, Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que embora os professores universitários tenham experiência na área em que atuam, ou até mesmo tenham grande embasamento teórico, o que vemos na realidade é um total despreparo sobre o processo de ensino - aprendizagem.

É preciso compreender que a atividade profissional docente é dotada de natureza pedagógica e política, isto é, tem intencionalidades, objetivos formativos e processos metodológicos de apropriação e construção do conhecimento. Como afirma Freire (1996) ensinar é uma atividade cultural, uma ação social, é na interação entre educador e educando que ocorre a reflexão; ser professor é saber mobilizar conhecimentos e despertar a consciência crítica.

Podemos afirmar que a formação inicial e continuada do professor são fatores importantes na definição da sua didática e prática pedagógica; a docência não pode ser compreendida como sendo apenas um ato de ministrar aula, de transmitir conteúdos mas, sim, que ela caminha para além disso. De acordo com José Carlos Libâneo (2007):

O conceito de docência passa a não se constituir apenas de um ato restrito de ministrar aulas, nesse novo contexto [que perpassa o mero ensinar, reproduzir conhecimentos], passa a ser entendido na amplitude do trabalho pedagógico, ou seja, toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não-escolares pode-se ter o entendimento de docência. (LIBÂNEO, 2007, p. 23)

Não podemos perder de vista que há pessoas em salas de aulas sem preparo para tal, situação que, segundo Gatti (2000) é dada à escassez de profissionais qualificados; como exemplo, temos médicos, engenheiros e advogados trabalhando como professores.

O professor não é um transmissor de conhecimentos; deve trabalhar para superar desigualdades sociais, precisa vencer segundo Imbernón (2004, p.7) “os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário de seu caráter mais relacional, dialógico, mais cultural e comunitário [...]”. O professor tem função social no processo de ensino aprendizagem e deve estimular a postura crítica e reflexiva dos estudantes, para que estes tornem-se protagonistas e produtores do conhecimento. Trabalhamos com a perspectiva de constituição da identidade de educador formador, que seja receptivo às necessidades da sociedade e do momento histórico em que está inserido, a prática deve conter o real significado de docência, que compreende auxiliar no processo de construção do conhecimento.

Para Pimenta (2002) o processo de constituição da identidade do docente universitário inicia-se nas vivências, experiências, práticas e na trajetória curricular, nos estudos dos conteúdos específicos e sistemáticos, na escolha dos objetivos profissionais e de ensino, na construção de um ideal, na convivência com uma regulamentação profissional das instituições e cursos, com um código de ética, buscando um reconhecimento social (atribuições e pertenças, identidade para si e para o outro) pela participação em entidades de classe, esses elementos, iniciados na graduação, se mobilizam de forma sistematizada com o passar dos anos, na prática e trajetória profissional.

Ao longo desse percurso temos um domínio progressivo dos saberes da área, que incluem um saber quê, um saber como, um saber para quê, um saber por que e para quem que, gradativamente, vão se estruturando, favorecendo a construção da ação autônoma e reflexiva necessária ao exercício da profissão. Levando em consideração as contribuições teóricas dos autores apresentados nesta sessão, no próximo capítulo trataremos o percurso metodológico desta pesquisa.

2. PERCURSO INVESTIGATIVO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos nossa pesquisa e a trajetória de metodologia adotada: a abordagem escolhida, os objetivos, os procedimentos utilizados, o referencial teórico-metodológico e o contexto da pesquisa. Este trajeto é fruto de um trabalho integrado entre a revisão bibliográfica, a realização das entrevistas e análise dos dados coletados, pois entendemos que a metodologia da pesquisa é o caminho do nosso pensamento e a prática que exercemos, na realidade, como pesquisadores contribuintes (MINAYO, 2002).

A concepção filosófica influencia e determina a condução da pesquisa; a palavra “concepção” tem sentido e significado relacionado a “crenças que guiam as ações”; podemos pensá-la como uma orientação geral sobre o mundo e sobre a natureza da qual o pesquisador faz uso e escolhe intencionalmente (CRESWELL, 2010). Nosso trabalho está relacionado com os pressupostos da concepção construtivista social intimamente ligada a abordagem qualitativa, uma vez que procura compreender os indivíduos, o mundo em que vivem e trabalham, dando voz aos participantes e construindo significado nas interações com os mesmos; por isso, chamamos de “construtivismo social” (CRESWELL, 2010).

Levando em conta que esta pesquisa tem uma relação entre sujeitos e o mundo ao seu redor, de maneira não quantificável e que buscamos trabalhar para compreender “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos indivíduos” (MINAYO, 1994, p.21-22), podemos afirmar que se trata de uma pesquisa qualitativa. Esta se mostra eficaz no trabalho de fenômenos educacionais complexos e dinâmicos, podemos emergir nos dados e interpretá-los partindo do contexto, buscando sentidos para o problema em questão. Escolhemos esta abordagem pois vem ao encontro de nossa tentativa em responder à questões singulares e explorar o significado que os professores atribuem ao fenômeno da constituição identitária; a análise de dados foi construída a partir das interpretações de forma complexa, não sendo possível, assim, trabalhar com quantificação de dados e, sim, significação dos mesmos.

Segundo André (2001) a pesquisa qualitativa surgiu como interesse na educação, no Brasil na década de 1970; o avanço das ideias facilitou a contradição e o confronto de perspectivas múltiplas sobre a realidade; diante disto, começaram a pensar em programas de tendências qualitativas para a pesquisa na área da educação. Criou-se um campo de disputa e uma visão dicotomizada sobre aspectos qualitativos e quantitativos, um exercício árduo de especulação sobre a validade para a ciência. Como vemos em Triviños (2010):

Os marxistas enfatizam que existe uma relação necessária entre mudanças quantitativa e mudança qualitativa. E esta, como sabemos resulta das mudanças quantitativas que sofrem os fenômenos. Mas, a qualidade do objeto não. As coisas podem realizar a passagem do quantitativo ao qualitativo, e vice-versa (TRIVIÑOS, 2010, p.118).

O mesmo autor (2010) ainda nos afirma que a pesquisa qualitativa, também conhecida como: “estudo de campo”, “descritiva”, “ecológica”, “interpretativa”, “participante”, “naturalista”, “entrevista qualitativa”, entre outros muitos nomes, surgiu, no Brasil, na década de 1970, em resposta ao positivismo nas ciências sociais. Em suas bases e teorias temos de forma privilegiada a consciência do sujeito e a valorização de sua realidade social. A pesquisa de caráter histórico, dialético, não se apoiou, apenas nos significados determinados que surgiram; superou a visão fragmentada e técnica, buscou existências, relações entre sujeitos sociais para explicar o desenvolvimento da vida humana e a cultura. E neste tipo de abordagem não há espaço para a dicotomia entre quantitativo e qualitativo, uma vez que não existe uma visão isolada de estudo. Como podemos evidenciar em Chizzotti “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo e o objeto e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

Charlot (2006) afirma que a pesquisa qualitativa se configura como opção de investigação das pesquisas em Ciências da educação, uma vez que esta área do saber é “capaz de afrontar a complexidade e as contradições presentes na contemporaneidade. Quem deseja pesquisar um fenômeno complexo, como educação, não pode ter uma visão unidimensional e rasa” (CHARLOT, 2006, p.22); pesquisa qualitativa tem crescente aceitação no campo educacional e demonstra grande potencial no que se refere a obtenção de dados e na relação entre entrevistado e entrevistador, propiciando maior preocupação para com a participação efetiva dos sujeitos. Ainda sobre esta abordagem, Pimenta (2008), afirma que exige uma aproximação entre pesquisador e pesquisados, um diálogo construtivo entre eles, de modo que o pesquisador leve em conta a realidade dos entrevistados, suas práticas sociais e saberes. Neste tipo de abordagem, temos algumas características que se relacionam ao nosso objeto de estudo, como por exemplo: a imersão no ambiente natural como fonte; damos maior ênfase no processo e não nos resultados, deixamos predominar o caráter descritivo e a relevância aos significados construídos pelos sujeitos entrevistados (LUDKE e ANDRÉ, 2008).

Partindo dos pressupostos e contribuições sobre a abordagem qualitativa no campo das pesquisas em educação, explicitamos, aqui, o objetivo geral deste trabalho de pesquisa que é analisar como se constitui a identidade docente dos professores do ensino superior por meio de suas trajetórias de vida profissional e pessoal.

Para tanto, são objetivos específicos: compreender as relações entre trajetórias profissionais e os ciclos de vida dos professores e conhecer as concepções de docência no ensino superior dos sujeitos participantes da pesquisa. É objeto de pesquisa deste estudo o processo de constituição da identidade docente do professor do ensino superior partindo do prisma sociológico sobre o conceito de identidade que é construída e modificada na relação com o outro historicamente situado e na interação com a realidade com os saberes, com o imaginário social, tradições e com os significados que cada docente atribui a si mesmo no seu fazer cotidiano e em suas trajetórias de vida.

Nossa pesquisa busca compreender a construção da identidade docente e as trajetórias de vida dos docentes universitários; entendemos a identidade como um processo em constante mudança fruto das relações e contextos sociais; desta forma, optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa, concebendo-a, tal como Flick, (2004) sendo:

a escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte de um processo de produção do conhecimento, e na variedade de abordagens e método (FLICK, 2004, P.20).

Método investigativo que nos deixa em contato evidente com os personagens, sujeitos do estudo e que propicia maior interação e uma ideia de alteridade.

O instrumento de coleta de dados para analisar a realidade investigada nas trajetórias de vida dos professores é a entrevista semi-estruturada, pois permite maior interação entre o pesquisador e os sujeitos entrevistados, com esquemas livres e menos engessados, auxiliando na superação mecânica da técnica (SZYMANSKI, 2004); como bem destaca a autora:

a entrevista é marcada pelo diálogo compreensivo no qual o entrevistador acolhe com respeito a fala do sujeito participante, postura que tende a minimizar a hierarquia e as relações de poder que, porventura, possam vir a existir, durante a situação da entrevista entre pesquisador e sujeito participante. (SZYMANSKI, 2004, p.18).

Neste instrumento, temos uma interação horizontal, não há hierarquia; isto contribui para o processo dinâmico de construção da realidade dos sujeitos, que têm vez e voz ativa nesta relação dialética. Cria-se um campo fértil, um clima de estímulo, que flui de maneira tranquila e reflexiva. A entrevista nos propicia a vantagem de captar a informação autêntica e real. Em nossa pesquisa, utilizamos esta estratégia, pois nos permitiu estudar a vida dos indivíduos por meio de suas histórias e relatos, elaboramos e aplicamos um roteiro de entrevista¹ em que abordamos os seguintes itens: dados pessoais, condições de vida e carreira profissional, trajetória acadêmica, formação profissional, início e continuidade na carreira.

Escolhemos a entrevista como recurso metodológico, pois as experiências com relatos de vida (auto) biográficos têm se mostrado um campo fértil para a discussão da formação e atuação docente, assim como sobre a constituição da identidade docente, como vemos em Gatti (2012, p.18) “mais recentemente, emergem, também, as abordagens biográficas, tanto os estudos auto-biográficos, como realizados por um interlocutor com o objetivo de compreender os processos formativos individuais”. Em consonância, para Freire (2003, p.12) o uso da “[...] biografia educativa permite recuperar, através da narrativa, as múltiplas experiências formativas que constituem a história de vida de um adulto professor e de um saber construído ao longo do tempo”. Assim também encontramos em Goodson:

Os estudos referentes a vida do professor podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. (GOODSON, 1995, *apud* JUNGES, 2005, p.57)

Após fundamentada nossa escolha pela entrevista como recurso metodológico e instrumento de coleta de dados, passamos a descrever o processo inicial de investigação e pesquisa em nosso trabalho. Primeiramente, realizamos uma revisão bibliográfica no que concerne a temática da pesquisa, identificando os principais trabalhos que contribuíram para a melhor compreensão do estudo; logo após, realizamos entrevistas semi-estruturadas com quatro professores que atuam no ensino superior na área de humanas, especialmente na subárea de Códigos e Linguagens, uma vez que estas abrangem as formações dos professores em Letras e Pedagogia em fases distintas da carreira profissional, permitindo identificar e analisar as fases de transição no ciclo de vida dos professores por meio do estudo sobre as trajetórias e histórias de suas vidas.

¹ O roteiro elaborado está no apêndice (a) desta pesquisa.

A escolha pelo método biográfico nos permitiu superar o objetivismo e obsessão pela subjetividade e, também, romper com a dicotomia entre sujeito/objeto, pois permitiu que todos os envolvidos protagonizassem suas experiências. Tal metodologia de pesquisa para Huberman (2000) permite conhecer as histórias de vida, os conflitos, as aspirações e, portanto, entende a identidade como um processo em constante mudança, um processo inacabado que pode reinventar-se e reconfigurar-se sempre. Nóvoa (1995) nos aponta que os estudos das narrativas através das histórias de vida representam a possibilidade de uma análise crítica sobre Educação.combatendo um ideal positivista. Ainda sobre isso, afirma:

Devemos despertar nos professores a vontade de refletir sobre seus esforços e percursos profissionais, sobre como articulam pessoal e profissional, sobre a forma como foram evoluindo ao longo da carreira (...). Esta profissão precisa se dizer e se contar: é uma maneira de compreendê-la em toda sua complexidade humana e científica. (Nóvoa, 1995, p.10).

Por meio das trajetórias e histórias de vida dos professores do passado, podemos pensar o futuro e articular mudanças possíveis e necessárias; por exemplo, investimento em programas de formação continuada que fortaleçam sua prática docente e desenvolvimento profissional. Para estudar constituição de identidade docente no ensino superior nada mais adequado que as narrativas do tipo biográfico para compreender esta complexidade em caráter contínuo.

Desta forma, adotamos estratégias de pesquisa, como: a entrevista reflexiva semi-estruturada, que foi desenvolvida através de um roteiro de entrevista previamente elaborado, no qual os entrevistados tiveram a liberdade de expressar suas opiniões e posicionamentos políticos (entendendo por político toda e qualquer atuação provida de intencionalidade no meio social, que é o caso do trabalho do professor).

Foram entrevistados, então, quatro professores: um homem e três mulheres. Além do aprofundamento de análise que um número reduzido de sujeitos possibilita, nas pesquisas qualitativas, nas quais se inclui a história de vida, “a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 66). O interesse está muito mais no processo do que, simplesmente, nos resultados ou produtos produzidos no estudo.

Realizamos a análise dos dados coletados nas entrevistas, na perspectiva da análise do conteúdo, compreendendo-a como caminho eficaz conforme afirma Bardin (1977) a análise

do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. A análise de conteúdos proposta por Bardin (1977) é caracterizada por um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.

Segundo Bardin (1977) hipóteses são explicações antecipadas do fenômeno observado; em outras palavras, afirmações iniciais que podem ser comprovadas ou refutadas ao final do estudo. Após a realização da “leitura flutuante”, a autora recomenda a escolha de um índice organizado em indicadores. Ao final, no momento da exploração do material, codificam-se os dados, processo pelo qual os dados são transformados sistematicamente e agregados em unidades.

A Análise Temática trabalha com o recorte do texto em unidades de registro que podem constituir palavras uma pré-análise. Depois, o pesquisador escolhe as regras de classificação e contagem por meio de codificações e índices quantitativos. Por fim, realiza a classificação e a agrupação dos dados, escolhendo as categorias teóricas ou empíricas, responsáveis pela especificação do tema (BARDIN, 1977). Frases, temas, personagens, fatos, experiências e acontecimentos, classificados como essenciais para a interpretação dos dados.

Ainda sobre análise e interpretação dos dados, podemos extrair sentidos nas contribuições de Creswell (2007) que afirma tratar-se de um processo que envolve permanente reflexão de forma contínua. O autor, também, nos orienta quanto a interpretação dos dados em pesquisas narrativas, como é nosso caso, em que os sujeitos narram suas histórias e trajetórias, seus enredos, clímax e desfechos. O mesmo nos descreve que para validar as informações, devemos revisar os dados brutos (transcrições), organizar e preparar os dados, realizar a leitura completa para, então, relacionar os temas e interpretar os significados.

Baseados nas contribuições de Bardin (1977) e Creswell (2007) apontamos, na próxima seção, o percurso de análise dos dados, compreendendo que pesquisar nos exige um distanciamento, sendo um processo complexo que demanda compromisso e dedicação, mergulhamos em um universo paralelo e nos fundimos com os objetivos do estudo. O pesquisador precisa ouvir atentamente e compreender que o momento da escuta é crucial para a posterior análise do conteúdo. É neste ponto que o pesquisador realiza inferências e interpretações, relacionando-as com o marco teórico pensado inicialmente e/ou abre outras possibilidades sobre novas dimensões teóricas e interpretativas, sugerida pela leitura do material (MINAYO, 2007).

3. A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR: A PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos a análise e interpretação dos dados das quatro categorias selecionadas dos relatos dos participantes (a constituição da identidade docente dos participantes, memórias e construção da identidade docente, trajetórias pessoais e os ciclos profissionais e a concepção de docência na perspectiva dos participantes da pesquisa); isto exige um olhar atento que negue o imediatismo das respostas, o exercício constante de transformar o diálogo espontâneo, por vezes, em informações para o objeto estudado; ressaltamos que para garantia do sigilo, nomeamos os participantes da pesquisa como: A, B, C e D.

Utilizamos fundamentos teóricos sobre as identidades sociais propostas por Dubar (2005, 2009) para a compreensão das entrevistas, para entender como as identidades se revelam, se reconstróem e se modificam. A questão das trajetórias e ciclos de vida estão contextualizadas em Huberman (2000) e Nóvoa (1997, 2000); para tratar sobre a formação de professores e seus saberes, buscamos contribuições em Pimenta (2008) e Imbernón (2005).

Optamos pela análise de conteúdo, pois qualifica as vivências do sujeito, bem como suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos (BARDIN, 1977) dá ênfase na abordagem temática e estabelece relação com a abordagem qualitativa, visto que “ultrapassa os significados manifestos e, para isso, relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados” (MINAYO, 2000, p.203). Esta técnica surgiu nos Estados Unidos no início do atual século, mas já foi muito criticada por estabelecer conexões com os aspectos quantitativos meramente descritivos. Sobre isto, Godoy (1995) argumenta que:

essa deficiência cedeu lugar à análise qualitativa dentro dessa técnica, possibilitando a interpretação dos dados, pela qual o pesquisador passou a compreender características, estruturas e/ou modelos que estão por trás das mensagens levadas em consideração (GODOY, 1995, p.22).

Nos dias atuais, para interpretar hipóteses e problematizar questões, encontramos respostas através da análise de conteúdo, confirmamos dados, mas sempre pensando em transformações e conclusões provisórias; nada está dado como algo acabado ou permanente. Em nossa análise, organizamos e preparamos os dados, transcrevemos as entrevistas respeitando as pausas, momentos de silêncio, os cortes e as variantes linguísticas, mantendo o

sentindo do discurso e intenção dos entrevistados. Cabe ressaltar que há "interpenetração de vida pessoal, profissional e que os relatos não são lineares nem simétricos nos diferentes momentos das trajetórias, mas permitem uma visão, senão global, pelo menos a mais aproximada possível da trajetória de vida" (MIZUKAMI, 1996, p.89). Realizamos a releitura de todos os dados, focando na percepção geral, ideias que os participantes expressaram e o tom de suas construções discursivas. Elaboramos um quadro de correspondência para auxiliar na interpretação das respostas e vinculação dos sujeitos, analisamos as transcrições buscando núcleos de sentido que nos auxiliassem na construção das categorias temáticas, a categorização é um procedimento que agrupa dados considerando o que há de comum entre eles, classificando-os por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, o que possibilita a origem das categorias temáticas (SIMÕES, 1991); nos aproximamos de quatro categorias, são elas: a constituição da identidade docente dos participantes, memórias e construção da identidade docente, trajetórias pessoais e os ciclos profissionais e a concepção de docência na perspectiva dos participantes da pesquisa.

3.1 Constituição da identidade profissional dos professores

No senso comum, quando falamos em conhecer a identidade de alguém, pode vir a cabeça das pessoas a ideia de que seria conhecer suas características físicas (tipo se é alto, baixo, magro...) em seguida, pensamos em características internas, se é tímido, inteligente, agitado. Sendo assim, podemos considerar que conhecemos a identidade da pessoa. Já na concepção de identidade que adotamos nesta pesquisa, as características físicas são irrelevantes. Em (CIAMPA, 1986 *apud* PLACCO; SOUZA, 2010) podemos compreender identidade docente como uma metamorfose, que está em transformação permanente por meio de suas histórias pessoais, seu contexto histórico e social, sendo assim, esta é considerada dinâmica.

Cabe considerar que a identidade profissional deve ser analisada como um processo sócio histórico, psicológico, cultural e político que não permite a dissociação do sujeito de si mesmo. Para refletirmos sobre as falas dos professores participantes, contamos com as contribuições de Dubar (2009) que defende não haver essências eternas, visto que tudo está condicionado e submetido a mudanças e transformações; que a constituição da identidade do

indivíduo depende da época, do contexto e do ponto de vista adotado. Na entrevista, o professor **C**² revela este aspecto:

“Eu sou filho de professores. Meu pai foi professor e pedagogo, já faleceu e minha mãe professora. Vim da periferia de São Paulo e acabei saindo daí e indo pra universidade. Então universidade pública, estudei na Universidade de São Paulo e isso modificou minha trajetória. Então tenho uma família relativamente grande, somos em cinco irmãos... Três moças e dois caras, eu e meu irmão. Praticamente minha formação se deu não somente no momento em que eu ainda era solteiro... Me casei cedo, fui fazer mestrado e doutorado já casado e tem os ciclos que acho que seria importante. Terminei a graduação, fui a trabalho, trabalhei com tudo que você possa imaginar em termos de ensino, como escola pública por cinco anos, escola estadual, trabalhei quase que simultaneamente na escola privada, depois minha trajetória me levou para os cursinhos pré-vestibulares, trabalhei vinte anos com isso e nesse meio tempo fui fazendo mestrado, estou doutorando... Agora terminando. E em 2014 percebi que deveria deixar a trajetória de cursinho pré-vestibulares e prestei concurso e vim aqui ao Instituto Federal e sou professor aqui desde 2014. Em função de ser o novato da história, eu acabei na coordenação do curso de letras... É ritual de passagem. Eu vejo assim [...] Se eu pensar racionalmente, friamente, me distancio e olho pra essa trajetória, eu penso: podia ter feito o mestrado antes, podia ter feito o doutorado antes [...] Aí pensando friamente como quem olha de fora, eu podia ter feito antes. Mas, pensando como eu mesmo, não podia ter sido antes porque tem uma história que justifica tudo isso. A história me deu limites e é isso que podia ter sido, não poderia ser outra coisa. E meus períodos mais produtivos foram até mesmo quando eu não estava estudando formalmente, e sim por conta própria, escrevendo e publicando. Eu entendo que essa história de formação continuada é uma coisa óbvia, desde que eu terminei minha graduação[...] Eu nunca mais terminei de estudar porque acho que isso faz parte da minha carreira então minha trajetória é essa”.

Consideramos as várias identidades assumidas pelo sujeito ao longo de sua vida, entendemos seu inacabamento; estas formas identitárias, como defende Dubar (2005), vão se constituindo na interação das relações com o outro, com o contexto e na experiência individual; um processo dialético, resultado de um tempo provisório e indefinido.

A identidade é um movimento marcado pela indissociabilidade das identificações para *si* (o que esperamos que o outro veja em nós) e as identificações para o *outro* (atribuições designadas ao indivíduo por outras pessoas). Este trecho da entrevista da professora **B** fala sobre isto e revela as questões sobre como o imaginário social também influencia nossas escolhas e constituem nossa identidade:

“Aí pra escolher a profissão, né? Que você perguntou... Pra escolher eu não sabia muito bem, né... eu fiquei "ai, o que que eu vou fazer?". Eu queria fazer jornalismo mas meus pais: "ah, mas você é muito nova, vai terminar jornalismo não vai ter emprego, não é melhor você aprender a escrever?", "ah, vai fazer letras, você adora ler!"... Eu não queria, assim, não imaginava fazer porque eu não queria dar aula [risos], eu falava "ah, eu não quero ser professora, eu quero fazer outra coisa". Eu queria, pensei em fazer Biologia porque eu queria fazer pesquisa e tal, e aí negou

² Nomeamos os participantes da pesquisa em: A,B,C e D.

uma hora que também me desanimaram: "ah você vai ser pesquisadora, você é do subúrbio, não vai conseguir nenhuma chance, não vai conseguir bolsa, não vai conseguir nada", aí eu comecei a fazer letras e me encantei, adorei, né? Mas ainda assim não queria ser professora e dava aula de dança! Porque dança, era a única coisa que dava prazer, dava aula, porque você não era paga pra dançar né... Eles (seus pais) não se sentiam seguros em relação à outras coisas que eu fazia, então por exemplo dança: "Ah, isso daí não... Ah, você quer que eu abra uma academia aqui em casa?", né... Mas não era isso que eu queria também, então foi meio[...] Eu ia fazer outro curso, eu ia fazer curso de teatro depois que eu acabei Letras e eles ficaram "Não... Não sei quê [...] Ai, atriz? Não vai ganhar nada". E assim, muito[...] É que eles viveram a guerra, né? Viveram fome[...] Situações que a gente não viveu então têm muito medo. Então eles queriam pra mim uma coisa garantida, entendeu? Cê vai fazer um negócio, que se tudo der errado, ainda vai precisar de professora, né, então... Influenciou, influenciou"

Tal processo resulta da relação entre o sujeito e o confronto com sua história de vida (transação subjetiva) e da transação entre o sujeito e as instituições (transação objetiva) (Dubar, 2005). Há nessa dinâmica um conflito permanente entre o que os outros pensam sobre o sujeito (atribuições) e o que ele aceita para si (pertencças). Na fala da professora A, quando questionada sobre o fato de que a educação que recebeu da sua família possa ter influenciado em sua decisão, podemos encontrar relações com estas contribuições de Dubar:

"Alguns... Sim. Não sei se influenciou, mas... Bom, talvez. Pensando agora, nunca tinha pensado nisso, mas essa valorização que eles deram pra escola pode ter influenciado na minha escolha, Apesar de que a minha irmã também teve esse contexto e não optou pela docência, não gosta... "Não, não gosto, é paciência.". Ela trabalhava um tempo lá com... Como monitora, "não, porque esses alunos...", [risos] "Não gosto". Mas enfim, pode ser... Pensando na valorização da escola, né, do professor, da figura do professor, do conhecimento... Pode ser que tenha sido".

Os indivíduos são atravessados por diversas pertencças que mudam ao longo da vida e é na articulação entre atribuições e pertencças, que a identidade se constitui. Atos de atribuição, os que visam definir que tipo de homem ou mulher você é, ou seja, identidade para o outro; e atos de pertencimento que exprimem que tipo de homem ou mulher você quer ser, identidade para si (DUBAR, 2005).

Garcia (2009) defende que a identidade é construída através de maneiras de ser e estar na profissão; constitui-se na interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. Identidade se constrói, reconstrói e se transmite. Identidade é o resultado de uma dupla operação: diferenciação e generalização; Dubar (2009) compreende que:

a primeira é aquela que visa a definir a diferença, o que constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém relativamente a alguém e a alguma coisa diferente: a identidade é a diferença. A segunda é a que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes de um mesmo outro: a identidade é o

pertencimento comum. Essas duas operações estão na origem do paradoxo da identidade: o que há de único é o que é partilhado. (DUBAR, 2009, p.13)

O processo de construção da identidade é singular, mas, indissociavelmente plural, uma vez que ocorre na troca, na partilha com o outro; isso leva tempo; o indivíduo precisa acomodar, assimilar e interpretar as mudanças que ocorrem, cada pessoa dá sentido à sua história profissional e pessoal a seu modo. Precisamos compreender a identidade docente como algo que evolui e se desenvolve constantemente. Portanto, podemos afirmar que as relações de trabalho modificam e constroem a identidade do docente (trabalhador), pois trabalhar não é meramente executar algo, mas, sim, realizar algo de si consigo mesmo; envolve nossa capacidade de autonomia; não há como separar o eu profissional do eu pessoal (GARCIA, 1999).

A ideia do outro, apresentada por Dubar (2009), é fundamental para a compreensão da constituição identitária, pois recebemos do outro, atribuições que interferem e influenciam nossas crenças e valores, nosso modo de pensar e agir. Na fala do professor C, isto fica evidente:

“E aí conheci no colégio um camarada, que é o senhor Antônio Carlos Cunha Barbosa, meu amigo até hoje, que me apresentou algumas coisas diferentes. Eu já escrevia na época, lia muito e aí o cara começou a mostrar que meu percurso não tinha ligação com a coisa da calculera e exatas... Eu era de linguagens. Então no primeiro ano do ensino médio eu tinha decidido estudar linguística e as pessoas nem sabiam o que era isso [...] Com certeza. Não só a minha formação na graduação, pós-graduação, doutorado [...] Mas também o meu exercício na profissão. Isso sim que é muito transformador porque você vai se alimentando dos problemas e das soluções que os alunos trazem.”

Como isto ocorre de maneira constante e permanente em nossas vidas, a presença do outro é determinante na constituição de nossa identidade pessoal e profissional. O professor e o aluno interferem, dialeticamente, na construção da identidade de ambos. Este processo ocorre no movimento, na socialização entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais; a ideia do outro é fundamental, influencia nossos valores, escolhas, maneiras de agir e até mesmo a visão que construímos sobre nós mesmos, (DUBAR, 1999).

3.2 Memórias e a construção da identidade docente

Nossa história, o que nos foi deixado como herança e lembranças das gerações anteriores, nela, existe algo que permeia nosso presente e para, compreendê-lo, é necessário um olhar que regreda ao passado. Consideramos a lembrança como uma possibilidade de parar o trem do tempo, sempre em movimento, uma forma de reorganizar e refletir, buscando sentidos para compreensão do presente e futuro; em defesa do passado como espaço no tempo que deve ser valorizado em nossa história, Silva (2002) afirma que:

o passado não é algo definido, estático e dado, mas, sobretudo, complexo, dinâmico e que se coloca aqui e acolá; não vê-lo e não incorporá-lo significa condenarmo-nos à eternidade de um presente efêmero, no qual a existência do ser humano parece existir tão somente em seu próprio pensamento num momento determinado de seu viver (Silva, 2002, p.13)

Estamos atravessados e permeados por nossas memórias e pelo nosso passado, por isto, buscamos dar voz aos participantes da pesquisa e escutar suas histórias; compreendendo a memória como algo atemporal, em que o passado, presente e futuro se mesclam nas narrativas. Este procedimento contribui para a compreensão de como constituímos nossa identidade docente.

Nas falas dos professores participantes, podemos perceber que nossa identidade é constituída por muitas pessoas, a princípio por nossos pais, pelos familiares; logo, chegam os amigos, os professores e os estudantes; esta lista se prolonga ao longo de nossa trajetória. Arroyo (2001, p.27) explica esta constituição “é o outro em nós”.

O processo de escolha da profissão é rememorado pelos professores entrevistados quando citam brincadeiras e memórias da infância, bem como modelos de antigos professores. A professora **A** descreve sua escolha profissional da seguinte forma:

“É, então, eu sempre quis ser professora. Sempre! Desde que eu me lembre eu gostava de ir à escola, sempre gostei de fazer as atividades da escola, de estar ali, de atender[...] Tanto é que eu continuei sempre na escola, voltei agora, acho que é ótimo ser aluno. Mas, desde muito cedo decidi que queria trabalhar como professora, acho que me espelhando nos modelos de professora que eu tive lá na [...] Desde a infância. Então sempre quis[...] mas eu já sabia que eu queria ser professora, desde criança. Eu brincava de boneca, brincava no prédio [...] Era professora”.

A professora participante **A** comenta sobre a influência dos modelos de professores em sua escolha, sobre isto Bragança (2001) contribui afirmando que a memória escolar é uma das

dimensões da formação e constituição do educador. Trazemos, dentro de nós, as imagens daqueles professores que passaram por nossas trajetórias, que nos ensinaram e instigaram com práticas que revelavam o prazer e beleza do fazer pedagógico.

Bosi (2012) cita que os vínculos com o passado são vitais, à medida em que extraímos dele a seiva para a construção de nossa identidade; a memória individual e coletiva fazem parte desta constelação (vida pessoal, recordações, infância, vida profissional, afetiva) que constituem nossa identidade. A professora **D** evoca uma parte significativa de sua infância e nos demonstra isso em sua fala:

“Eu era daquelas crianças que brincavam de escolinha [risos], de colocar as bonecas e ficar dando aula. Então assim, eu sempre disse que queria ser professora, tanto que eu fiz Magistério [...] Aquelas bonequinhas da louça me ajudaram na boa escolha [risos]”.

Estes relatos não fazem parte apenas de um mundo infantil, mas encontram-se vivos nas memórias de nossos participantes, passam a ser geradores de futuro, de memória histórica, social e coletiva. Nos estudos propostos por Antunes (2004), temos contribuições de que é relevante investigar as lembranças, a força das experiências, das recordações que permeiam a escolha de nossa profissão. O professor **C** também apresenta em suas falas estas memórias e recordações, contando como foi este processo, quando nos diz que *“aprendeu a ler e escrever no tapete de casa com seu pai, com as coisas dele de professor e que achava isso demais, essa coisa de descobrir como as coisas funcionam, em termos de linguagem”*. Em nosso estudo, a linguagem é vista como um elemento socializador das recordações e memórias; aqui refletimos sobre como os fragmentos da infância se articulam com nossas escolhas na vida profissional adulta. Rememorar é despertar as lembranças dos participantes, um momento de refletir sobre o caminho, mas, acima disto, a reflexão da importância do caminhar neste percurso.

A questão da escolaridade dos pais também é algo em comum entre os relatos dos professores entrevistados. Nas falas das professoras **A**, **B** e **D**, foi revelada a questão do acesso a educação na geração de seus pais, a baixa escolaridade e a influência deste fator em suas escolhas e trajetórias pessoais e profissionais. A negação do direito à educação reproduz padrões de desigualdade da sociedade, já que o acesso não é garantido para todos; com destaque, para as classes menos favorecidas. Em nossa pesquisa, extraímos contribuições do relato da professora **D**:

“Meus pais tinham o que era chamado de Primário, então eles estudaram de primeira à quarta série. Meu pai sempre falava que era muito mais difícil naquela época, então era uma formação que equivaleria ao Ginásio, Colegial, mas se restringiram à isso, primeira à quarta série. Então [...] Agora, assim a outra geração, minha irmã, eu, já nos formamos lá no Ensino Superior”.

Na fala da professora **D**, fica clara nossa percepção de que a escola pública para todos é uma conquista recente em nosso país, um processo que iniciou-se em meados dos anos 1960, no período da Ditadura Militar, que passou por mudanças estruturais profundas, com a democratização do acesso e a universalização da educação como direito social subjetivo. Em 1988, foi aprovada a Constituição Federal, que trata da educação, no art. 205, a- instituindo como “direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Estabeleceu-se, ainda, no art. 206, que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1988, art. 205 e 206). No relato das professoras **A** e **B** também encontramos este ponto em comum:

“Ela (mãe) veio pro Brasil entre catorze e quinze anos, ele veio com dezoito porque ele (pai) fez seminário, pra poder estudar mais, senão também não tinha oportunidade e aí quando acabou o seminário ele teria que virar padre e ele não queria [...] Se ele não virasse padre ele teria que ir pra guerra, também não queria [...] Aí ele veio pro Brasil. E eles se conheceram no Brasil, nenhum dos dois tem curso superior, minha mãe tinha [...] Tem né? Até a quarta série mais ou menos, que seria aqui a nossa [...] Quinto ano agora, né? E o meu pai mais ou menos até a oitava, mas a oitava num nível de ensino médio porque como foi com os padres, né”.

“Bom, meu histórico familiar... Começa lá em Portugal [risos], meu pai e minha mãe são portugueses; a minha mãe ficou órfã de pai, com oito anos, então ela trabalha desde os oito anos... Ela agora tem setenta e cinco, parou de trabalhar recentemente; meu pai, também português, eles eram de aldeias próximas mas não se conheceram lá. Ela veio pro Brasil entre catorze e quinze anos, ele veio com dezoito porque ele fez seminário, pra poder estudar mais, senão também não tinha oportunidade e aí quando acabou o seminário ele teria que virar padre e ele não queria... Se ele não virasse padre ele teria que ir pra guerra, também não queria... Aí ele veio pro Brasil. E eles se conheceram no Brasil, nenhum dos dois tem curso superior, minha mãe tinha... Tem né? Até a quarta série mais ou menos, que seria aqui a nossa... Quinto ano agora, né? E o meu pai mais ou menos até a oitava, mas a oitava num nível de ensino médio porque como foi com os padres, né... No seminário ele tinha uma leitura muito boa. Ela também, praticamente não cometem erros de ortografia[...]Na minha família, o irmão da minha mãe mais novo, acho que foi a primeira pessoa a ter uma graduação... Da família direta assim, tios né. Tios, irmãos e dos meus irmãos eu fui a primeira. Meu irmão mais velho, ele teve filho com dezenove então foi trabalhar, então ele não terminou a graduação,

terminou bem mais velho. Eu fui a primeira pessoa da minha família direta, né? Pai, mãe, irmãos a ter uma graduação”.

Sobre a questão da democratização e do acesso ao ensino superior, a realidade é ainda mais impactante, visto que apenas os pais do professor C tiveram oportunidade de sequência nos estudos. A professora participante A nos revela que seu pai estudava à noite e que ele não concluiu [...] *“Não chegou a cursar Ensino Superior; minha mãe, também não acessou o ensino superior, nem o ensino médio [...] Acredito que ela fez só o fundamental”*. Catani (2006) discute que a democratização da educação superior em relação ao acesso, não garante a equidade nesse nível do ensino, que fica comprometida por dois fatores determinantes: a qualidade nos ensinos fundamental e médio e a permanência na educação superior, seja pelo aspecto econômico, social ou cultural. Chauí (2003), em seu texto, sobre a função da universidade, afirma que:

Se quisermos tomar a universidade pública por outra perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não privilégio, nem um serviço [...] colocar-se claramente contra a exclusão social, concebendo a educação superior como direito universal; defendendo a ampliação de sua capacidade de absorver sobretudo a classe popular (CHAUÍ, 2003, p.12).

Defendemos o princípio da educação como direito de todos e como Sguissardi (2009, p. 50) acreditamos não ser isto uma utopia “de que os princípios norteadores de uma política de educação superior para o nosso país sejam a efetiva democratização do acesso e garantia de condições de conclusão dos respectivos cursos”; concebemos a defesa da autonomia, do caráter indissociável entre ensino-pesquisa-extensão, das práticas efetivas de gestão democrática e do discurso valorativo e prol da educação superior pública de qualidade assumida e financiada pelo poder público e não pela mercantilização fortemente marcada na atualidade.

Ainda, para problematizar a questão da função da universidade, nos debruçamos nas contribuições de Teixeira (1977) que defende a concepção de que:

a função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. Trata de manter uma

atmosfera de saber, para preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não o morto. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada para que a mesma se torne consciente e progressiva (TEIXEIRA, 1977, p.90).

Compreendemos que a universidade tem o papel de transgredir a exclusão e o isolamento; por meio da socialização do saber e de sua aquisição, formar o profissional para atuar em e para a sociedade; desenvolver o saber e a consciência humana e não apenas reproduzir, contribuindo para a formação da cultura em concepção de projeto de nação e atrelada a uma função social com finalidades declaradas para reestruturação da sociedade (RIOS, 2009).

Para dar prosseguimento a análise sobre a constituição da identidade propomos, na próxima seção, um mergulho nas trajetórias pessoais e ciclos profissionais de nossos professores participantes, na perspectiva de um processo contínuo, que compreende identidade como campo de lutas e conflitos, maneiras de ser e estar na profissão, negando a noção de uma dado pronto e acabado, não tratamos o tema da constituição da identidade como produto e, sim, como construção permanente.

3.3 Trajetórias pessoais e os ciclos profissionais.

“A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

(NÓVOA, 1992, p. 11)

Considerando as contribuições de Nóvoa (1992) revisitamos os percursos, trajetórias de vida, de conhecimento, de formação e desenvolvimento profissional dos participantes entrevistados. O registro das experiências vividas pelos sujeitos no cotidiano pessoal e profissional possibilita o protagonismo do mesmo, dá voz e vez para que narre sua própria história, eleja o que foi significativo sob sua perspectiva e permite ressignificar estas experiências no percurso, na medida em que ativam sentimentos e lembranças que marcaram suas subjetividades.

Sobre histórias e trajetórias de vida Nóvoa (2007) discute que as abordagens (auto) biográficas permitem ver esse sujeito – profissional e pessoal – como autor de uma história que difere de outras histórias. O professor, nessa ótica, é objeto e sujeito do estudo, e a investigação não se pauta apenas em suas ações como docente, mas em sua própria vida e

trajetória de professor. O que se busca é a sua história para melhor compreender não só o pessoal, como também a constituição do profissional.

No relato da professora **A** sobre o início de sua trajetória profissional, encontramos traços de uma das fases do ciclo de vida que Huberman (2000, p.36) estudou, a fase de Entrada na carreira, um estágio vulgarmente chamado de “choque do real”, quando o professor percebe “a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula”.

“É [...] mas assim, ingressei como professora de educação infantil na rede municipal, que também foi uma experiência interessante apesar de no começo ser um pouco [...] Não sei se frustrante, mas enfim. Foi difícil porque você começa em outubro, a sala já tá em andamento e aí eu percebia nas crianças uma série de comportamentos que eu não concordava do tipo ninguém [...] Bom “eu não sei desenhar, prô, eu não vou fazer nada porque não sei desenhar.”, “eu não sei fazer isso, eu não sei fazer aquilo.”[...] Aquela imobilidade, né? Então isso me incomodou muito por conta das crianças. Elas têm direito de aprender, eu vi que elas tavam aprendendo muito pouco, o ambiente era muito opressor. Mas foi uma aprendizagem também muito interessante...”

A inserção na carreira docente é um momento constituído de características bem peculiares, marcada por inúmeras dificuldades e desafios; Garcia (1999, p.113) destaca este momento de iniciação na carreira como "um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal". No início da carreira docente, o professor depara-se com a realidade, que não é aquela que idealizou em sua formação inicial; sobre isto, Mariano (2006) afirma que:

a diferença entre o idealizado nos cursos de formação e o encontrado na realidade cotidiana das escolas. Esse choque é marcado pelo sentimento de sobrevivência, quando o iniciante se questiona: o que estou fazendo aqui? Em contrapartida, os professores podem experimentar o sentimento de descoberta, o sentir-se profissional, ter a sua sala de aula. É esta descoberta a mola propulsora para a permanência na profissão. (MARIANO, 2006, p.44)

Quando o professor supera o choque com a realidade, o que acontece através de tentativas, erros e acertos, as tensões e conflitos iniciais vão diminuindo; após esta fase inicia-se a possibilidade de realização e satisfação profissional, com investimentos na formação continuada e inovações em suas práticas. Na fala da professora **B**, podemos relacionar a fase da Estabilização, descrita por Huberman (2000) como a fase em que o professor estabelece um compromisso definitivo com a carreira, uma tomada de responsabilidades.

“A minha expectativa era fazer um concurso pra alguma universidade que tivesse o curso de Letras e tal. Só que claro, né... Essas coisas de concurso são super difíceis, e aí eu acabei fazendo por outro caminho. Eu vim pra cá, e aí as pessoas falaram: “olha, você passou no concurso agora você vai ser coordenadora de área e você vai brigar pelo curso de Letras.”. Quando eu era substituta a gente escreveu um curso de Letras, que ficou engavetado. Anos e anos engavetado [...] “Não, não pode. Não combina com a instituição”. E aí eu virei coordenadora e corri atrás do curso de letras então fiquei um ano na coordenação; um ano na reitoria como diretora de educação básica, trabalhando com todos os vinte e tantos campis na época, um serviço louco, descomunal; e aí acabou essa gestão da qual eu participei, o reitor autorizou a abertura do curso de letras. Então eu falei “agora sim, agora eu vou conseguir interferir na minha área de atuação, nos futuros professores de português e literatura pra ver o que que a gente tá errando na formação e tá chegando atravessado no fundamental, no médio [...] O que a gente pode melhorar pra que a educação básica melhore também”.

Já na narrativa das professoras **D** e **A**, revelamos traços da fase do ciclo de vida estudada por Huberman (2000) intitulada como Serenidade, um momento em que o professor revela um estado da alma, sente um grande alívio, uma serenidade em relação às suas atividades e carreira, revela tranquilidade para lidar com conflitos e menos preocupações.

“Na verdade, assim, eu me sinto até um pouco privilegiada porque eu acho que eu superei muitas expectativas porque a gente espera... Sei lá que você vá ser professora, numa sala de aula, numa escola pública ou particular, né... Então assim, essa oportunidade de estar no Instituto abriu novas possibilidades. Então, olhando pra trás eu até pensaria se eu teria continuado, né voltado para uma formação acadêmica naquele momento [...] A gente sabe que hoje, a formação em mestrado por exemplo, é meio que condição, né. Há um tempo atrás não era [...] Algum tempo atrás você continua, você conseguiria atuar no magistério por muito tempo sem[...] né continuar essa carreira acadêmica, né. Então assim, eu sinto que superou a expectativa justamente por conseguir conciliar essa vida profissional com uma carreira acadêmica que eu acho naquele momento não vislumbrava, né... Não era uma intenção, né, no momento de formação, no momento de escolha da profissão”.

“Estabilidade, comodidade, acho que as universidades oferecem maiores condições para pesquisa porque você trabalha com menos disciplinas, menos aulas e há um incentivo, me parece, né? Não sei se é um incentivo a palavra certa [...] uma cobrança maior pela pesquisa; e você se em uma área, uma linha que pode possibilitar essa imersão mais do que aqui, porque a gente trabalha mais com todas disciplinas, né? Mas pensando no todo e também com a questão da família, eu acho que coloco muito isso em pauta hoje, o Instituto é próximo da minha residência, eu consigo, se tiver algum problema, ir pra casa e voltar [...] Se eu for pra uma UNIFESP ou uma USP, eu não vou ter essa condição”.

Em outro momento da entrevista, na fala da professora **A** sobre o fato de durante a graduação ter começado a querer estudar mais, pesquisar mais, se apropriar e ter vontade de continuar e por isso foi para o mestrado, para doutorado, encontramos relações com a fase da

Diversificação, quando o professor começa a se interessar por novas experiências, mudanças na prática e nos modos de avaliar e conceber o processo de ensino aprendizagem.

Sobre a questão do processo biográfico, das trajetórias de vida e ciclos profissionais, Dubar (2005) aborda as várias maneiras pelas quais os indivíduos vivenciam suas trajetórias familiares, escolares, profissionais, ou seja, afirma que sua trajetória vai determinando a construção de sua identidade. Para o autor, (2005) há uma dualidade:

[...] entre a nossa identidade para o outro conferida e da nossa identidade para si construída, mas também entre nossa identidade social herdada e nossa identidade escolar visada, nasce um campo de possibilidades, onde se desenrolam desde a infância à adolescência e ao longo de toda a vida todas as nossas estratégias identitárias (DUBAR, 2005, p. 1113).

A professora **D** expressa, em sua fala, essas estratégias identitárias, o modo como alguns contextos e situações interferem na constituição da identidade docente; por exemplo, a influência da instituição em que o sujeito está inserido, diferentes cenários profissionais podem forjar identidades profissionais distintas.

“Então eu atuava como professora de português de Fundamental II e Médio, e eu ingressei aqui na época que era Escola Técnica Federal de São Paulo, ingressei em noventa e oito. Então eu ingressei para dar aula no Médio Técnico, só que a escola foi mudando... Passou pra CEFET, passou pra IF, e cursos superiores foram sendo abertos. E foi nesse momento que eu comecei a dar aula no Ensino Superior, então foi aqui... Então foi meio que uma necessidade da carreira, né? O meu contrato era professora de... Na verdade o contrato era de professora de primeiro e segundo grau e aí depois com mudança da lei, do IF, virou professora de Ensino Básico Técnico e Tecnológico, então eu posso dar aula tanto no Médio tanto no Superior ou na Pós, né...”

Dubar (1997) afirma que é no trabalho que as identidades se constroem e se desconstróem, em movimento contraditório e permanente Na fala da professora **B** também, podemos encontrar traços de mudanças e transformações na carreira forjadas pela Instituição e condições de trabalho:

“Aí tirei licença prêmio, vim pra cá; aí tirei outra licença prêmio e falei "ah, vou ver o que acontece!". Aí fiz um curso[...] Fiquei um tempo trabalhando com Pós online em EaD, né... Ensino a distância da Fundação Getúlio Vargas, mas não exatamente da minha área, né? Dava disciplinas de sei lá [...] Redação empresarial, metodologia da pesquisa, metodologia do ensino. Aí depois eu fiz concurso de substituto e vim pra cá e aqui tinha tudo! Tinha que dar aula em tudo[...] Médio e superior. Nunca tinha dado aula em médio, [risos] nunca tinha dado aula em superior. E comecei assim também, meio que [...] Vim pra cá com a cara e coragem”

Os contextos e situações interferem na constituição da identidade docente, diferentes cenários profissionais podem propiciar identidades profissionais distintas; a identidade dos professores pode ser direcionada a favor de interesses que não são necessariamente dos próprios professores e dos demais sujeitos que partilham o contexto profissional (LAW, 2001). Essas mudanças demandam o redimensionamento dos papéis desempenhados pelos professores, este caminho é repleto de conflitos; precisamos considerar que a prática profissional do professor está condicionada por uma série de outros fatores e inserida num processo muito mais amplo que o seu espaço de atuação; também, devemos reconhecer que outras implicações desse processo, como por exemplo, as políticas públicas e a forma como o Estado lida com seus professores, também influenciam e reconfiguram as identidades docentes.

Analisando as trajetórias e histórias de vida dos professores, desvelamos o caminhar e a forma como a identidade docente vai se constituindo ao longo dos anos e das mudanças vividas em suas vidas. As experiências e momentos vividos ao longo da história pessoal e da trajetória dos indivíduos por meio das interações com o contexto, com as instituições, relações sociais e aspirações pessoais, constituem a noção de identidade profissional como processo social.

3.4 A concepção de docência na perspectiva dos professores participantes.

Propomos um esforço para refletir e superar a concepção histórica da docência ligada a um fazer vocacionado, em que os conhecimentos profissionais reduzem-se, ou ao conteúdo de ensino ou a ideia de missão. Estudiosos da educação, ao discutirem a formação de professores e analisarem a prática pedagógica usual da universidade, sugerem que, para a dimensão científica da mesma, são necessários projetos e programas de formação, que são denominados de profissionalização e desenvolvimento profissional do professor, tendo em vista a construção da identidade profissional paralelo ao processo de atuação em sala de aula (PIMENTA, 2002). Esse processo formativo significa pensar a formação como um *continuum*, isto é, formação autoparticipada (NÓVOA, 1995), em que a docência é vista como profissão. O fato de os professores assumirem a sua formação contínua é um passo importante para a profissionalização de seu ofício. A prática da autoformação deve resultar de uma ação reflexiva, constituindo-se em uma "fonte de aprendizagem e de regulação", tornando-se uma alavanca na construção de novas competências e novas práticas (PIMENTA, 2002, p.38).

Sobre isto, nossos professores participantes demonstram um evidente compromisso com a formação continuada e investimentos na carreira:

“Mas acho que na docência você tem a oportunidade de primeiro, sempre estudar, sempre se aperfeiçoar [...] Não tem uma rotina, né [...] Acho que é legal você poder sempre criar, sempre poder trazer, no caso do superior, trazer textos novos, discussões novas, são alunos novos, estratégias novas, né? Com as crianças também era muito assim. Quando eu trabalhava com pequenos, eram muitos projetos, cada ano era um tema diferente, cada semestre era um tema diferente, então atividades diferentes [...] Então você também aprende muita coisa. Eu gosto. Quando eu entrei na [...] Na, no ensino superior, né, na graduação [...] Eu comecei a ver como ia ser legal se eu pudesse continuar lá [risos], no ensino superior e aí que eu não tinha essa noção no ensino médio, né [...] Na educação básica. E aí quando eu comecei a estudar e a me apropriar, eu tive vontade de continuar, por isso que eu fui para o mestrado, para o doutorado” (A, 2017).

Consideramos os professores como sujeitos, agentes que interpretam as propostas, as ideias, que investem na formação continuada, como produtores de saberes sobre a prática, como co-participantes de projetos curriculares. Essas características constituem o professor pesquisador, intelectual e crítico, bem como a importância da pesquisa na ação do ensino reflexivo e da autonomia dos professores. Isso significa dizer que o trabalho docente se constitui de múltiplos aspectos, sendo o seu dia-a-dia permeado de situações de intencionalidade e problematizações, de enfrentamento de atividades complexas que produzem um cenário de tentativas sugestivas para renovar as estratégias usadas e que podem levar a um ensino inovador (PIMENTA, 2000).

Atentas a essa questão, Pimenta e Anastasiou (2002), referindo-se ao processo de docência do ensino superior, afirmam que o avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica, não se dará de forma separada de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior.

Os professores participantes concebem a docência no ensino superior como um compromisso, um processo contínuo de compartilhar com o outro, transformar a vida do outro, e isto exige consciência crítica, mas também como defende Freire (1996) generosidade e humildade, como revelado na fala dos professores **C** e **D**:

“Pra mim é o que eu aprendi em uma palestra de Paulo Freire. “A gente precisa transformar a vida das pessoas.” Não estou falando nem de transformação social, mudar o mundo[...] Não tenho essa pretensão. Eu tenho alunos concretos e reais e é a vida desses caras que eu tô procurando transformar. Podemos transformar pro bem ou pro mal, sem querer ser moralista. Então eu procuro fazer a educação e a docência serem isso... Uma transformação da vida das pessoas concretas que passam por minha sala de aula [...]Mas eu imagino um professor de ensino superior como um cara que tem que dar muito boas aulas, mas que tem que ouvir muito, e

que tem que estudar muito. Eu vejo alguns colegas que sonegam informações aos alunos e eu já penso diferente. Qualquer coisa que eu descubra, a primeira coisa que eu quero é compartilhar com os alunos. Então eu acho que nós, que estamos no ensino superior, deveríamos ter essa preocupação de construir uma história da nossa ciência. De que modo? Achou alguma coisa? Compartilha... Aprendeu um negócio? Ensina, divide, compartilha, passa a bola". (C)

"Eu acho que assim, é abraçar uma causa que vai muito além da sala de aula, né, mas que passa necessariamente pela[...] Assim, por estar em sala de aula e por acolher e trabalhar com quarenta alunos e trabalhar com essas expectativas e fazer com que eles cresçam naquilo que você está se propondo a trabalhar com eles... Imaginado que você vai contribuir de alguma forma pra um degrau a mais de conhecimento, né? De até mesmo questões de valores e etc. E quando eu falo "abraçar", não é aquela coisa sacerdotar, né? Abraçar no sentido assim, de uma profissão muito integral né... Você não é professora naqueles cinquenta minutos de aula ou no momento que você tá na escola. Você tem uma formação, você tem um compromisso, você tem uma preocupação de planejamento, etc. O que vai além, então por isso esse "abraçar" de uma maneira mais integral". (D)

A professora **A** também fala sobre docência e cita Paulo Freire, acredita na educação como processo de mudança, de construção do conhecimento:

"Docência é [...] É uma ação. Uma prática, mas também uma concepção, né [...] Acho que é você possibilitar que o outro aprenda, e que o outro consiga estabelecer essas leituras de mundo pra além do seu mundo cotidiano, do seu mundo imediato. É tentar construir, ajudar o aluno, ajudar o outro a construir a se apropriar do conhecimento pra que ele possa superar uma curiosidade ingênua, como diz Paulo Freire, rumo a uma estabilidade epistemológica, que consiga estabelecer outras leituras de mundo. A docência é a ação do professor que deve levar a isso [...] À essa, mediante ao trabalho com conhecimento né, é fazer com que o aluno se aproprie desse conhecimento. É ensinar mas essa ideia de ensinar que dialogam ou demandam aprender, né... "Eu ensinei.", você ensinou mas ninguém aprendeu, então cê não ensinou! Eu ensinei se alguém [...] se as pessoas aprenderam, né? Então é fazer essa passagem considerando os percursos dos estudantes. É matéria hiper-complexa, não é só você conhecer o assunto, é você conhecer também como o outro aprende, como é que esse assunto dialoga com a realidade, como é que esse assunto ou modo como você vai tratar possibilita que esse aluno estabeleça relações e construa outro tipo de leitura da realidade. Então é [...] Complicado. Muito complexo".

Nossos professores participantes defendem a necessidade de sair da posição autoritária e ter a coragem de submeter-se ao olhar crítico de quem está diretamente sendo o centro da sua atuação – o aluno, como também o olhar crítico dos colegas e pessoas mais próximas e até mesmo de profissionais especializados. O professor precisa, também, sair da posição de invulnerabilidade e síndrome do poder, procurando compreender sua humanidade, suas potencialidades e fragilidades evitando permanecer na posição defensiva, pois isso contraria a própria posição de facilitador da aprendizagem.

Os professores, quando chegam à docência na universidade trazem, consigo, inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de

diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam como compartilhar o conhecimento (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008).

Sobre os traços e especificidades do fazer docente no ensino superior, a professora A problematiza a questão dos saberes específicos e dos saberes de experiência:

“Os professores se eles [...] Olha, não há uma exigência para [...]. De formação pedagógica pra docência no ensino superior, então o que acontece muitas vezes é que esse professor, ele reproduz os saberes da experiência, ele reproduz aquilo que ele viveu como aluno. Então eu sou aluno do curso de engenharia. Meu professor é na engenharia, ele trabalha [...] Com uma aula sempre expositiva e uma prova no final do semestre. Só trabalha com o cálculo, por exemplo. A tendência grande é que se não houver uma reflexão sobre essa prática, esse estudante quando se tornar professor no ensino superior, se ele vier a se tornar, ele reproduza esse modelo, né? É, da mesma forma [...] Da mesma forma aquele professor, vamos dar o exemplo da engenharia: Ele fez engenharia, fez mestrado, doutorado e vai dar aula. O dar aula, pra ele, é passar o conteúdo ou conhecimento, entre aspas... Então ele reproduz o que ele viveu, como se fosse o único modelo possível de aula”.

Sobre isto, temos a destacar que a docência é um processo pedagógico que envolve as dimensões éticas, estéticas, temporais, econômicas e sociais; também envolve vários sujeitos participantes, os docentes, estudantes, comunidade, gestores; bem como um trabalho de saberes específicos. Dias (2010) defende que para lecionar no ensino superior é relevante que o professor tenha tanto saberes específicos da área quanto saberes próprios das áreas pedagógicas, que precisam ser articulados entre si e com a organização curricular no qual o docente desempenhe suas atividades.

Após mergulho e desvelamento das contribuições dos professores participantes sobre o processo de constituição da identidade profissional docente, a questão da memória e sua relevância na construção da identidade, trajetórias pessoais e os ciclos profissionais e a concepção de docência na perspectiva dos professores entrevistados, consideramos alcance nos objetivos desta pesquisa, ressaltando que ultrapassamos nosso objetivo geral: analisar como se constitui a identidade docente dos professores do ensino superior por meio de suas trajetórias de vida profissional e pessoal; e os específicos: compreender as relações entre trajetórias profissionais e o ciclos de vida dos professores e conhecer as concepções de docência no ensino superior dos sujeitos participantes da pesquisa.

Partindo das contribuições e análises, podemos conceber o processo de constituição da identidade docente do profissional que atua no ensino superior; no prisma sociológico que compreende identidade como uma construção modificada na relação com o outro historicamente situado e na interação com a realidade, com os saberes, com o imaginário

social, tradições e com os significados que cada docente atribui a si mesmo no seu fazer cotidiano e em suas trajetórias de vida; corroboramos com Galeano (2007,p.25) que defende “ que a identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia”. Na próxima seção, apresentaremos nossas reflexões e considerações que, certamente, não se esgotam mas aproximam-se de uma tentativa de conclusão de nosso trabalho.

CONSIDERAÇÕES (NÃO) CONCLUSAS

“Vai o bicho homem fruto da semente, memória
Renascer da própria força, própria luz e fé, memória
Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós, história
Somos a semente, ato, mente e voz, magia”.

(GONZAGUINHA, 1982)

Nesta pesquisa, buscamos compreender como se constitui a identidade docente do professor do ensino superior; para tal, contamos com contribuições teóricas de Dubar (2009) para tratar sobre constituição da identidade, o mesmo defende que o conceito de identidade está intimamente ligado ao processo de socialização; as experiências, o imaginário social, a identidade para si e para o outro, atribuição e pertença constituem e transformam nossa identidade. Dubar (2009) ainda nos auxilia na compreensão do papel do outro na construção de nosso próprio olhar sobre nós mesmos.

Huberman (2000) embasou nossa pesquisa quanto as questões relacionadas aos ciclos de vida dos professores, o mesmo realizou um estudo para traçar as fases da carreira docente, processo este que nos auxiliou na identificação dos estágios da carreira profissional em que nossos participantes se encontram. Para compreensão dos saberes necessários a docência no ensino superior utilizamos as contribuições teóricas de Pimenta (2002) sobre os saberes da experiência, conhecimento e pedagógico.

Quanto a interpretação e análise das falas sobre trajetórias de vida, contamos com estudos e contribuições de Nóvoa (1997,2002) na perspectiva do ouvir e dar voz aos docentes, compreendendo não o que devem ou não fazer, mas sim o que sentem e pensam enquanto sujeitos sócio-históricos.

Foi possível observar a complexidade que envolve este processo, entender que a identidade pessoal não pode ser apartada da identidade profissional. Suas vivências docentes estão intimamente relacionadas com sua trajetória pessoal, suas famílias, o modo como concebiam a escola e o conceito de aprender, desde a infância. Um dos professores participantes relatou que sua família, constituída por professores, pai e mãe, influenciaram sua escolha pela profissão e, sobre isto, Dominicé (2014, p.82) destaca o lugar da família no percurso docente, “uma relação muito particular que vai, por vezes, mostrar-se determinante na orientação escolar e profissional”.

A professora A, relatou que, desde a infância desejava ser educadora, trabalhar com a transformação e com o processo de construção do conhecimento, sobre isto, Dubar (2005) afirma que a construção da identidade profissional não depende, apenas, de uma identidade no trabalho, mas também da projeção que cada indivíduo faz de si mesmo no futuro, da antecipação de uma trajetória de trabalho e da elaboração de sua formação, ou seja, a identidade profissional é construída a partir do momento que o sujeito almeja ter aquela profissão, mas que pode ser transformada no passar do tempo, ao longo de suas trajetórias.

Dubar (2005) destaca a questão do processo biográfico, em nossa pesquisa, desvelamos as várias maneiras pelas quais os indivíduos vivenciam suas trajetórias, sendo elas: familiares, escolares, profissionais, ou seja, a trajetória vivenciada ao longo de seu percurso pessoal e profissional vai determinando a construção das identidades. Há uma dualidade, temos, tanto o imaginário social, como o imaginário docente, que são construídos com base nos professores de suas infâncias, dos espaços de formação, do olhar da sociedade, dentre outras formas. Sendo assim, entendemos que o sujeito pode se auto definir ou ser definido pelo outro, porém, é importante salientar que identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia e não se pode prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade, mas não podemos negar a relevância do outro em nossa constituição identitária (DUBAR, 2005). Ainda sobre isto argumenta:

A identidade para si a identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao outro e ao seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser pelo olhar do outro (DUBAR, 2005, p.135)

Podemos compreender, também, que alguns contextos e situações interferem na constituição da identidade docente; por exemplo, a influência da instituição em que o sujeito está inserido; diferentes cenários profissionais podem forjar identidades profissionais distintas.

Através das entrevistas e do contato com as trajetórias e histórias de vida dos professores buscamos conhecer e analisar o percurso e a forma como sua identidade docente vai se constituindo ao longo dos anos e das mudanças vividas em suas vidas. As experiências e momentos vividos ao longo da história pessoal e da trajetória dos indivíduos por meio das interações com o contexto, relações sociais e aspirações pessoais, constituem a noção de identidade como processo social. Sobre isto, Dubar (2005) ressalta:

[...] entre a nossa identidade para o outro conferida e da nossa identidade para si construída, mas também entre nossa identidade social herdada e nossa identidade escolar visada, nasce um campo de possibilidades, onde se desenrolam desde a infância à adolescência e ao longo de toda a vida todas as nossas estratégias identitárias (DUBAR, 2005, p. 1113).

Sobre o conceito de docência, os professores participantes da pesquisa demonstraram compreender que é uma atividade complexa e muito abrangente, que envolve uma ação educativa decorrente do processo de ensino aprendizagem, da pesquisa e da reflexão diária. Veiga (2008, p. 21) afirma que “a docência é, portanto, uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados. Isso significa reconhecer que os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática.” Por meio das entrevistas e relatos, podemos concluir que para ensinar no ensino superior, é relevante que o docente tenha tanto saberes e conhecimentos de sua área específica, quanto saberes próprios da área pedagógica que, articulados, contribuem para o processo de ensino; os saberes necessários à docência, para além dos da experiência, abrangem saberes pedagógicos, curriculares, ancorados pela pesquisa, diálogo e criticidade, (FREIRE, 1996; PIMENTA, 2002).

Existe uma complexidade que permeia o papel do professor e, ainda assim, os professores revelam que se identificam e gostam do que fazem. Perceberam que as transformações e mudanças que sofreram ao longo do tempo, foram importantes e necessárias. Dubar (2004) cita que a construção das identidades ocorre na articulação entre as identidades atribuídas, aceitas ou recusadas e as visadas.

Aliada a isso, a compreensão da identidade, do ser professor, vai se revelando e se construindo no decorrer da ação e das escolhas que faz e, sendo assim, “a construção de identidades passa, sempre, por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (NÓVOA, 2007, p. 16); nossos participantes revelaram um discurso de compromisso com o outro, uma postura que procura estabelecer relação de igualdade com os estudantes, uma relação horizontal com a percepção de que não existe docência sem discência (FREIRE, 1996), e demonstraram ter consciência de que isso não pode ficar apenas no discurso, mas antes de tudo, estão imersos na certeza de que é preciso que todos se percebam aprendizes e ensinantes, pois “alunos podem aprender bem com professores que aprendem bem” (DEMO, 2011, p.5).

Por outro lado, o docente é considerado como “bom” professor de acordo com particularidades de quem o está avaliando, pela sua prática social, seus valores, interesses e expectativas que podem variar de acordo com cada avaliador. Essa caracterização é

individual, mas sofre a influência da sociedade e do contexto histórico-social (CUNHA, 2000). Profissional este, o professor, deve ter responsabilidade com o processo de educação e com a formação dos seus estudantes e, mesmo com a desvalorização e tentativa de desprofissionalização do docente, os participantes, de maneira unânime, afirmaram realização profissional e pessoal na docência e continuam de forma incessante, investindo em suas formações continuadas e buscando novas práticas pedagógicas que contribuam para o processo de ensino aprendizagem; sobre isto, Cunha (2007) defende a formação continuada e afirma que neste espaço não há lugar para o espontaneísmo nem para acomodação.

Os professores entrevistados abordaram, também, o papel e a importância do outro na constituição de suas identidades, ressaltaram a relevância de seus professores e estudantes “aquilo que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda” (DOMINICÉ, 2004, p.80); compreenderam que o processo de construção de nossa identidade ocorre na interação com o outro, é esta socialização que constitui a identidade profissional docente. Dubar (2005) afirma que a identidade é resultado de um processo construção e reconstrução de identidades, ligadas às diversas atividades como, por exemplo, a profissional, que cada um vivencia em sua vida, e das quais o indivíduo deve aprender a tornar-se ator e protagonista. Sendo assim, com os relatos apresentados, compreendemos que a constituição identitária depende da trajetória de vida do sujeito e das configurações sociais que permeiam sua história de vida.

Compreendemos que a construção da identidade e do eu professor evolui ao longo de suas trajetórias e da carreira, que pode ser influenciada pela escola, pelo imaginário social, pelo outro, pelas reformas e contextos políticos; este processo, também, é permeado pelo compromisso social, a disponibilidade para aprender e ensinar, os valores, os conhecimentos específicos de área de atuação, conhecimentos sobre como os estudantes constroem o saber e as experiências vividas; as identidades profissionais configuram um conjunto de histórias, processos e conhecimentos que se complementam no caminho. Podemos afirmar que os motivos de escolha e identificação com a profissão docente dos professores participantes não se resumem a atividade de ensinar algo a alguém mas, sim, a socialização entre os indivíduos que atravessam suas vidas; nossa pesquisa revelou que na constituição identitária, as pessoas não se relacionam isoladamente com suas atividades de profissão, com o fazer, mas, antes de tudo com a compreensão de que somos atravessados pelo outro que participa, ativamente, do processo, em uma relação dialética, em si, transformadora.

Preciso ser um outro
para ser eu mesmo
Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta
Sou pólen sem insecto
Sou areia sustentando
o sexo das árvores
Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro
No mundo que combato morro
no mundo por que luto nasço.

(COUTO, 1999, p. 13)

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa C. & PIMENTA, Selma G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação v. 1).
- ANDRÉ, Marli. A formação de Professores nas Pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2011, p.229.
- BAZZO, Vera Lúcia. Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a Educação Superior. In: RISTOF F, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5)
- BOSI, Ecléa. **Memória de sociedade: lembranças de velhos**. 3. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9.394/96). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da 26ª reunião anual da ANPED, Poços de Caldas, 5 de outubro de 2003.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2006, vol.11, n.31, pp.7-18. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>>. Acesso em: 23 maio 2017.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.
- COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano? E outras interinvenções**. Lisboa: Caminho, 1999.
- CRESWELL, Jonh. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007
- CUNHA, Luiz. Antônio. **A Universidade Temporã**. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas. Coleção Educação Transformação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.
- CUNHA, Maria Isabel. Ensino como modificação da formação do professor universitário. MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**, Brasília: Editora Plano, 2001.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades pessoais e profissionais.** Lisboa, Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. **Trajétórias Sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos.** Campinas, Educação & Sociedade, 1998, nº62.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação.** Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2009.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes.** Tradução de: NEPOMUCENO, Eric. 5. Ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

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

GATTI, Bernadete A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajétórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, p. 433-441, 2004.

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

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores- RBFP.** São Paulo, Maio/2009, VOL.1, n.1, p.90-102.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores,** 2.ed. Porto: Porto Editora,2000, p.63-78.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional. In: NÓVOA, Antonio. **Vida de professores.** Porto, Portugal: Porto, 1995. P. 31-61

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2005.

JUNGES, Kelen. Santos. **Trajétórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores.** 2005. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

LAW, Maurice. Os professores e fabricação das identidades. **Currículo sem fronteiras**. V. 1, n. 2, pp. 117-130, jul./dez. 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz. Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

MARIANO, A. L. Sandro. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, E. F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p.17-26.

MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

MAZZOTTI, Aldo Judith e GEWANDSJNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais- **Pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo, Pioneira, 1998.

MIZUKAMI, Maria. da Graça. N. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. **Formação docente para o ensino superior**. Disponível em: [HTTP://www.unesp.br/prograd/ebook%20viii%20cepfe/LinksArquivos/10eixo.pdf](http://www.unesp.br/prograd/ebook%20viii%20cepfe/LinksArquivos/10eixo.pdf) Universidade Estadual Paulista - Pró-Reitoria de Graduação. Acesso em: Jan/2016.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto editora, 1992.

PARO, Vitor. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

PASSOS, Luiz.F.; LIMA, Elias. F. **Formação de Professores no Brasil: análise das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPED**. XIV Colóquio Afirse – Lisboa, 16 a 18 fev. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, 1996 (2), 72-89.

_____. Formação de professores: Identidade e saber da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças. **Docência no ensino superior**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, Vera. Maria. Nigro. Souza. ALMEIDA, Laurinda. Ramalho. (Org.). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2002.

PLACCO, Vera Maria. Nigro. Souza; TREVISAN de Souza, Vera Lúcia. (org.) **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo, Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; TREVISAN de Souza, Vera Lúcia - **O conceito de identidade como aporte à compreensão da constituição da docência** –Buenos Aires, AR, Universidade de Buenos Aires, 2010,

RAMALHO, Bento. Lopes. **A profissionalização e a identidade do professor universitário**: perspectivas e desafios. XVIII EPENN, Maceió, 2007.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro, RJ: Editora paz e Terra, 1975.

RIOS, Terezinha. A. Competência ou competências – o novo e original na formação de professores. In: ROSA, D; SOUZA, V. C. (Org.). **Didática e prática de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, p. 154-172, 2002.

RODRIGUES, Jorge Luiz Knupp. **Reflexões sobre o docente no ensino superior brasileiro**. Rio de Janeiro: Corifeu, 2006.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SGUISSARDI, Valdemar. Políticas de Educação Superior no Brasil no contexto da Reforma Universitária. Conferência de abertura do XIII Seminário do Projeto Universitas, Curitiba: Pró-Reitoria de Graduação, **Universidade Federal do Paraná**, 29/03/2007.

SHULMAN, Lee. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard: Education Review**, 57, p. 1-22, 1987.

SIMÕES, Solto. Pedro. Significado e possibilidades da análise de conteúdo. **Tecnologia educacional**. V. 20 (102/103): 54-57, set./dez., 1991.

SOUZA, Inês F. de. **Universidade e escola básica**: construindo a unidade dialética entre a intelectualidade e a prática pedagógica. Niterói: UFF, Monografia, 1994.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, p. 9-61, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma. **Docência Universitária na Educação Superior**. Disponível em: http://naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf Acesso em: maio 2016.

APÊNDICES

(A) Roteiro de Entrevista

Nome

Idade

Etnia

Sexo

Formação inicial e Pós-graduação

Histórico familiar e social

1. Como foi seu processo de escolha da profissão?
2. O que fez você optar pela docência?
3. Considera que a educação recebida em sua família influenciou sua decisão?
4. Na educação superior que curso você escolheu? Por quê?
5. Você considera que a educação superior ampliou sua formação trazida da família/escola?
6. Para você o que é docência?
7. Os professores do ensino superior têm traços que são próprios de sua formação?
8. Como descreve sua trajetória profissional?
9. Já trabalhou em outros níveis de ensino? Quais? Como foi esta experiência?
10. Mudanças na vida pessoal como casamento ou filhos influenciaram sua carreira profissional? Conseguiu conciliar? De que forma?
11. Que expectativas tinha em relação a carreira?
12. Acha que fez a escolha correta? Sente-se realizado?

(B) Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Trajetórias de vida: A construção da identidade docente do professor do ensino superior”. Você foi selecionado tendo em vista se tratar de uma pesquisa com abordagem qualitativa que valoriza os resultados, os significados e a qualidade da observação e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo – campus São Paulo, instituição em que o pesquisador estuda. Os objetivos deste estudo são: Compreender como se constitui a identidade docente dos professores do ensino superior e analisar suas trajetórias de vida. Para tanto são objetivos específicos: conhecer as trajetórias de vida dos docentes entrevistados, analisar as mudanças na identidade dos docentes ao longo de suas trajetórias profissionais e pessoais e identificar como as instituições de educação superior contribuem para e no processo de construção da identidade docente. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder e refletir sobre as questões apresentadas na entrevista que também será gravada para realizar a transcrição da mesma, em outro momento. Não há riscos relacionados com sua participação nesta pesquisa. Os benefícios relacionados com a sua participação são: contribuir para uma melhor compreensão dos processos de constituição da identidade docente do professor que atua no ensino superior, para o constante diálogo e efetivação de políticas de incentivo a formação continuada dos professores pautada em uma ação crítico-reflexiva para a instauração de uma cultura da docência. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Prof. Dra. Alda Roberta Torres

Orientadora

E-mail: aldarobertatorres@gmail.com

Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP

Telefone: (11) 2763-7535

Amanda Martins Amaro

**Estudante da Pós-Graduação Especialização em
Formação de Professores com ênfase no Ensino
Superior**

E-mail: amandaamaro@terra.com.br

Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP

Telefone: (11) 3775-4569

E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

ANEXOS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRAJETÓRIAS DE VIDA: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR. **Pesquisador:** AMANDA MARTINS AMARO **Área Temática:**

Versão: 1

CAAE: 61317616.8.0000.5473

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE SAO PAULO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer:

1.804.266

Apresentação do Projeto:

A motivação para esta pesquisa parte da experiência da proponente enquanto estudante do curso de Pós-Graduação Latu Sensu em nível de Especialização em Formação de Professores- Ênfase no Ensino Superior no Instituto Federal de Educação em São Paulo. É objeto deste estudo o processo de constituição da identidade docente do professor do ensino superior partindo do prisma sociológico

Sobre o conceito de identidade que é construída e modificada na relação com o outro historicamente situado e na interação com a realidade, com os saberes, com o imaginário social, tradições e com os significados que cada docente atribui a si mesmo no seu fazer cotidiano, ou seja, em suas trajetórias de vida.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral deste trabalho de pesquisa é compreender como se constitui a identidade docente dos professores do ensino superior em suas trajetórias e histórias de vida.

Objetivo Secundário:

. Para tanto são objetivos específicos: conhecer as trajetórias de vida dos docentes entrevistados, analisar as mudanças na identidade dos docentes ao longo de suas trajetórias profissionais e pessoais e identificar como as instituições de educação superior contribuem para e no processo de construção da identidade docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Não há riscos.

Como benefício, é esperado que a pesquisa possa contribuir para uma melhor compreensão dos processos de constituição da identidade docente do professor que atua no ensino superior, para o constante diálogo e efetivação de políticas de incentivo a formação continuada dos professores pautada em uma ação crítico-reflexiva para a instauração de uma cultura da docência.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem fundamentado e bem escrito. A pesquisa é pertinente porque, cada vez mais, é necessário conhecer as diferentes trajetórias dos professores, de todos os níveis de ensino, para que possamos influir nas políticas públicas de modo produtivo para a carreira docente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

É preciso trocar o termo "cópia" por "via".

Recomendações:

Está tudo correto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Apenas corrigir o que foi indicado para o TCLE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_812231.pdf	21/10/2016 18:01:24		Aceito
Cronograma	CRON.xlsx	21/10/2016 17:58:49	AMANDA MARTINS AMARO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ifspoutubro.docx	21/10/2016 17:56:51	AMANDA MARTINS AMARO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tcl.pdf	21/10/2016 17:56:24	AMANDA MARTINS AMARO	Aceito

Ausência	tcl.pdf	21/10/2016 17:56:24	AMANDA MARTINS AMARO	Aceito
Folha de Rosto	scaned.pdf	21/10/2016 17:56:02	AMANDA MARTINS AMARO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

São Paulo, 03 de Novembro de 2016.

**Assinado por:
Vera Lucia Saikovitch
(Coordenador)**