

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS  
E MATEMÁTICA

RENAN VILELA BERTOLIN

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE  
PROFISSIONAL DOCENTE DOS FORMADORES DE  
PROFESSORES DE QUÍMICA**

ARARAS - SP  
2021

RENAN VILELA BERTOLIN

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE  
PROFISSIONAL DOCENTE DOS FORMADORES DE  
PROFESSORES DE QUÍMICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de São Carlos para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora  
Profa. Dra. Elaine Gomes Matheus Furlan

Agência de Fomento  
CAPES

ARARAS - SP  
2021

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Bertolin, Renan Vilela

O processo de construção da identidade profissional docente dos formadores de professores de química / Renan Vilela Bertolin -- 2021. 263f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Araras, Araras  
Orientador (a): Elaine Gomes Matheus Furlan  
Banca Examinadora: Luciana Maria Giovanni (PUC-SP), Clelia Mara de Paula Marques (UFSCar)  
Bibliografia

1. Identidade Profissional Docente. 2. Formadores de Professores. 3. Ensino de Química. I. Bertolin, Renan Vilela. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Helena Sachi do Amaral - CRB/8 7083



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Agrárias  
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática

---

### Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Renan Vilela Bertolin, realizada em 08/06/2021.

#### Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Elaine Gomes Matheus Furlan (UFSCar)

Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni (PUC-SP)

Profa. Dra. Clelia Mara de Paula Marques (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática.

Aos(as) professores(as), formadores(as) e pesquisadores(as) que, incansavelmente, dedicam-se e acreditam que a educação é capaz de transformar realidades.

Que seja inspiração!

## AGRADECIMENTOS

*Só aquele que agradece, experimenta a plenitude da alegria.*

*Papa Francisco<sup>1</sup>*

Chegou o momento de agradecer aos(as) que se fizeram presentes ao longo dos anos e/ou colaboraram para com a construção deste trabalho. Um agradecimento, não unicamente, significa expressar em palavras a gratidão pelas convivências e aprendizagens. Um agradecimento materializa-se também de diversas formas e pode ser expresso por meio de um sorriso, um abraço, uma reverência ou um aceno.

Nem sempre sou capaz de expressar em palavras o meu reconhecimento, meu apreço, meu amor, meu carinho e admiração por aqueles(as) que estiveram e estão ao meu lado, mas saibam que, muitas vezes, posso ter expresso um agradecimento em um sorriso ou um simples aceno. Em poucas palavras, meus agradecimentos...

Deus, que sua infinita bondade e misericórdia, faz-se presente em todos os dias e momentos da minha vida. Meu Deus, eu creio, adoro, espero e amo-Vos! Peço-Vos perdão pelos que não creem, não adoram, não esperam e não Vos amam!

Nossa Senhora, em suas diversas denominações, em especial do Perpétuo Socorro, de Lourdes, de Fátima, do Patrocínio e da Conceição Montesina, por serem conforto nos momentos de aflição e das alegrias.

Lurdinha, minha mãe, por nunca medir esforços, por sempre me apoiar e estar presente em todos os momentos da minha vida. Kaique, meu irmão, por estar presente e ser acalento para o meu coração, sempre será minha criança, meu monstrinho. O amor que sinto por vocês é incondicional!

Antônio e Irene, meus avós, que na simplicidade do ser, compreendem minhas ausências, torcem pelas minhas conquistas, reconhecem a importância dos estudos e oferecem tudo o que tem a disposição. Obrigado por serem exemplos de ombridade, honestidade, humildade e resiliência!

Lurdes e Francisco, meus avós, que embora ausentes fisicamente, se fazem presentes em espírito. Obrigado pelos anos de convivência, pelos ensinamentos e cuidados e por serem exemplos de perseverança, força e fé!

---

<sup>1</sup> PAPA FRANCISCO. **Homilia do Jubileu Extraordinário da Misericórdia**. Vaticano, 9 de out. 2016. 03 p.

Fátima e Júlio, meus tios, pelo apoio e carinho constantes, por vibrarem pelas minhas conquistas, por acreditarem em mim. Gustavo, meu primo, pelas risadas, músicas, pelas aulas e por preocupar-se comigo. Obrigado por se fazerem presentes em todos os momentos!

João Paulo, amigo essencial, que compartilha comigo todos os momentos, na alegria e na tristeza. Obrigado por toda a dedicação, paciência, carinho, por conseguir arrancar um sorriso e me fazer rir, por me inspirar e incentivar, por me acalmar, por me fazer ser melhor. Obrigado pelas discussões, debates e discordâncias que muito me fazem aprender. Obrigado por compartilhar comigo e estar presente todos os dias, incondicionalmente.

Elaine, minha orientadora, pela oportunidade de realizar este trabalho, pela confiança, paciência, competência, profissionalismo e dedicação que foram tão importantes nesse período. Obrigado por sempre me acolher com um sorriso, por sempre ser tão carinhosa, por preocupar-se, pelos elogios e palavras de incentivo, por me guiar nos primeiros passos na Pós-Graduação. Tenho certeza que não chegaria tão longe sem o seu apoio. Você é muito mais que uma orientadora, é uma amiga, que tem um espaço especial na minha vida!

Andréia, amiga e pesquisadora, que mesmo distante fisicamente sempre se faz presente. Obrigado por compartilhar tantos momentos, por sempre torcer, pelos convites e discussões, por oferecer uma palavra amiga de incentivo, força e fé.

Maycon, amigo e professor dedicado, que sempre está disponível para dialogar e ouvir. Obrigado pelas caminhadas, pelas discussões sobre a escola, a docência, a pesquisa, a vida, pelos cafés e bolos, por sempre ser tão atencioso.

Carol, Alexandra, Cleide, Elisabeth, Genivaldo, Paulo, amigos e amigas dos espaços formativos e sociais que se fizeram presentes durante o Mestrado, seja por meio de um gesto de carinho ou uma palavra amiga.

Ivânia e Virgínia, que junto comigo formam o Trio da Pós, cada um(a) de uma cidade, fizemos a entrevista no mesmo horário e nos aproximamos. Obrigado por compartilharem tantos momentos, pela companhia, pelos jantares, pelas conversas, fofocas, chamadas de vídeo, conquistas e aprendizagens.

Michele, amiga e professora, que compartilhou comigo tantos momentos. Obrigado por sempre preocupar-se comigo, por sempre ter uma palavra amiga, pelas risadas, emoticons e gargalhadas, mesmo nos momentos mais delicados.

Karina, Heleine, Beatriz, Matheus F., Matheus N., João Ricardo, amigos e amigas que o PPGEdCM me proporcionou. Obrigado pela convivência ao longo desses dois anos e pelas inúmeras conversas, risadas e aprendizagens.

Clelia, amiga e formadora, por sempre ser tão carinhosa, pela confiança, pelas palavras de apoio e incentivo. Nos conhecemos na matrícula na graduação, nos reencontramos no PIBID e desde então, estamos próximos. Obrigado pelas contribuições no Exame de Qualificação e na Defesa, por compartilhar desses momentos comigo. Obrigado pela amizade!

Luciana, formadora e pesquisadora admirável, que inspirou e inspira jovens pesquisadores(as). Obrigado pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação e na Defesa, pela leitura atenciosa, pela disponibilidade, pelas reflexões e ensinamentos. Obrigado por compartilhar seus conhecimentos!

Leanete, pesquisadora e formadora, que por meio da sua pesquisa inspirou-me a olhar para outros espaços. Obrigado pelas contribuições no Exame de Qualificação e na Defesa, pelos apontamentos e questionamentos que muito contribuíram para com a pesquisa e com meu desenvolvimento.

Camila, formadora e pesquisadora, por ser tão atenciosa e carinhosa comigo, por sua disponibilidade, por sua leitura cuidadosa e contribuições na Defesa. Obrigado por contribuir com outros olhares para a pesquisa!

Gabriela, pedagoga e amiga, que me socorreu quando mais precisava. Obrigado por sua amizade, dedicação, delicadeza e cuidado com as narrativas.

Anselmo, Daniele, Estéfano, Fernanda, Isabela, João, Nataly, Paulo, Renata e Tathiane, professores(as) do PPGEdCM, pelos ensinamentos que transcendem os limites da Universidade e que contribuíram em diversas medidas para com minha formação profissional e pessoal.

Mônica, secretária do PPGEdCM, por ser sempre tão atenciosa, prestativa e paciente desde quando nos conhecemos, ainda no período de inscrição.

Formadores(as) de professores(as) participantes da pesquisa, pela disposição, solicitude, tempo e confiança no meu trabalho. Obrigado por compartilharem suas trajetórias, suas vivências e suas experiências!

Muito obrigado!



*Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei  
a escrever [...]. Pensar é um ato. Sentir é um fato.  
Clarice Lispector<sup>2</sup>*

---

<sup>2</sup> LISPECTOR, C. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 87 p.

## RESUMO

A formação de professores(as) para o exercício da docência na Educação Básica tem sido extensamente pesquisada e discutida em diversos âmbitos e contextos, ao passo que a pesquisa sobre a formação para o exercício da docência no Ensino Superior, em especial sobre a trajetória formativa e a atuação dos(as) profissionais é diminuta. No contexto do Ensino Superior, estudos e pesquisas sobre formadores(as) de professores(as), em especial, sobre o processo de construção da identidade profissional docente são raros, sejam nos campos da Formação de Professores(as), da Educação, da Educação em Ciências e do Ensino de Química. Dada a importância dos(as) formadores(as) de professores(as), esta pesquisa teve como objetivo principal identificar e compreender como ocorre o processo de construção da identidade profissional docente dos(as) formadores(as) de professores(as) atuantes no curso de Licenciatura em Química, oferecido no campus de Araras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Nesse sentido, buscou-se responder à questão: como ocorre o processo de construção da identidade profissional docente dos(as) formadores(as) de professores(as) atuantes em um curso de Licenciatura em Química? A pesquisa de abordagem qualitativa, dialogou e apoiou-se em discussões e fundamentos teóricos a respeito da formação de professores(as) de Química, da identidade profissional e social, em especial, Dubar (2020), dos(as) formadores(as) de professores(as) como Vaillant (2003) e em pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa narrativa, em especial, Clandinin e Connelly (2015). As etapas metodológicas incluíram um mapeamento dos(as) docentes vinculados(as) ao Centro de Ciências Agrárias (CCA) da UFSCar Araras que atuaram e/ou atuam no curso de Licenciatura em Química no período de 2009 a 2019, seguida de uma entrevista semiestruturada, conduzida à luz dos referenciais mencionados, entre outros. Foram sujeitos, doze formadores(as) de professores(as) que aceitaram participar da pesquisa. As entrevistas foram analisadas em diálogo com as categorias para análise da identidade propostas por Dubar (2020) com apoio da Análise do Discurso. As narrativas foram organizadas em três eixos principais e seus desdobramentos: i) caracterização, que apresenta um perfil pessoal e profissional dos(as) formadores(as); ii) trajetórias, que apresenta elementos da trajetória pessoal e profissional; iii) atuação, que apresenta os processos de socialização na universidade, as concepções dos(as) formadores(as) e as ações que desenvolvem na Universidade e na formação dos(as) futuros(as) professores(as) de Química. Os resultados apontam que a identidade profissional docente dos(as) formadores(as) de professores(as) é construída por meio dos processos relacional e biográfico e influenciada pelos diversos espaços, lugares, experiências e relações vivenciadas pelos(as) formadores(as) ao longo de suas trajetórias e, também permite pensar em eixos característicos para pensar a identidade profissional docente dos(as) formadores(as) de professores(as) de Química com a centralidade na aprendizagem, em suas múltiplas dimensões.

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

## ABSTRACT

The training of teachers for the exercise of teaching in Basic Education has been extensively researched and discussed in several contexts. In contrast, the research on teaching training for Higher Education context, especially on the formative trajectory and the performance of professionals, is scarce. In the Higher Education context, research about teacher educators, especially on their professional teaching identity, are rare, whether in the fields of Teacher Education, Education, Science Education, or Chemistry Teaching. Considering the importance of teacher educators, I aim to identify and understand the construction of the professional teaching identity of teacher educators of the undergraduate Chemistry course offered at the Araras campus of the Federal University of São Carlos (UFSCar). In this sense, I sought to answer the question: how does the process of construction of the professional teaching identity of the teacher educators working in an undergraduate course in Chemistry occur? The qualitative research approach dialogued and was supported by the adopted theoretical foundations regarding the training of chemistry teachers, professional and social identity, especially Dubar (2020), of teacher educators such as Vaillant (2003), and in theoretical and methodological assumptions of narrative research, especially Clandinin and Connelly (2015). The methodological steps included a mapping of the teachers working at the Center of Agricultural Sciences (CCA) of UFSCar Araras who worked and/or work in the Chemistry undergraduate course from 2009 to 2019, followed by a semi-structured interview, conducted in the relying upon the mentioned references, among others. I interviewed twelve teacher educators who agreed to participate in the research. I analyzed the interviews contrasting it with the analytical categories of identity proposed by Dubar (2020) through Discourse Analysis. I arranged the narratives into three main axes and their unfolding's: i) characterization, which presents a personal and professional profile of the teacher trainers; ii) trajectories, which presents elements of personal and professional trajectory; iii) performance, which presents the processes of socialization at the university, the conceptions of the teacher trainers and the actions they develop at the university and in the training of future teachers of chemistry. The results point out that the professional teaching identity of teacher educators is constructed through relational and biographical processes and influenced by the various spaces, places, experiences, and relationships experienced by the teacher educators throughout their trajectories, and also allows us to think about the characteristic axes for thinking about the professional teaching identity of the teacher educators of chemistry teachers with centrality in learning, in its multiple dimensions.

**Keywords:** Teacher Professional Identity. Teacher Educators. Teaching in Higher Education. Chemistry Teaching.

## RESUMEN

La formación de profesores para el ejercicio de la docencia en la Educación Básica ha sido ampliamente investigada y discutida en diversos ámbitos y contextos, mientras que la investigación sobre la formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Superior, especialmente sobre la trayectoria formativa y el desempeño de los profesionales es escasa. En el contexto de la Educación Superior, son escasos los estudios e investigaciones sobre los formadores de profesores, especialmente sobre el proceso de construcción de la identidad profesional docente, ya sea en el ámbito de la Formación del Profesorado, de la Educación, de la Enseñanza de las Ciencias o de la Enseñanza de la Química. Dada la importancia de los formadores de profesores, esta investigación tuvo como objetivo principal identificar y comprender cómo ocurre el proceso de construcción de la identidad profesional docente de los formadores de profesores que trabajan en el curso de Licenciatura em Química, ofrecido en el campus de Araras de la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar). En este sentido, buscamos responder a la pregunta: ¿cómo se produce el proceso de construcción de la identidad profesional docente de los formadores de profesores que trabajan en la Licenciatura en Química? El enfoque de la investigación cualitativa, dialogó y se apoyó en discusiones y fundamentos teóricos respecto a la formación de los profesores de química, la identidad profesional y social, especialmente Dubar (2020), de los formadores de profesores como Vaillant (2003) y en supuestos teóricos y metodológicos de la investigación narrativa, especialmente Clandinin y Connelly (2015). Los pasos metodológicos incluyeron un mapeo de los profesores vinculados al Centro de Ciencias Agrarias (CCA) de la UFSCar Araras que trabajaron y/o trabajan en la Carrera de Química en el período de 2009 a 2019, seguido de una entrevista semiestructurada, realizada a la luz de las referencias mencionadas, entre otras. Los sujetos fueron doce formadores de profesores que aceptaron participar en la investigación. Las entrevistas fueron analizadas en diálogo con las categorías de análisis de la identidad propuestas por Dubar (2020) con apoyo del Análisis del Discurso. Las narrativas se organizaron en tres ejes principales y sus desdoblamientos: i) caracterización, que presenta un perfil personal y profesional de los formadores; ii) trayectorias, que presenta elementos de la trayectoria personal y profesional; iii) desempeño, que presenta los procesos de socialización en la universidad, las concepciones de los formadores y las acciones que desarrollan en la universidad y en la formación de futuros profesores de química. Los resultados señalan que la identidad profesional docente de los formadores de profesores se construye mediante procesos relacionales y biográficos y está influenciada por los diversos espacios, lugares, experiencias y relaciones vividas por los formadores de profesores a lo largo de sus trayectorias, y también permite pensar en ejes característicos para pensar la identidad profesional docente de los formadores de profesores de química con centralidad en el aprendizaje, en sus múltiples dimensiones.

**Palabras claves:** Identidad Profesional Docente. Formadores de Profesores. La Enseñanza en la Educación Superior. Enseñanza de la Química.

## RÉSUMÉ

La formation des enseignants pour l'exercice de l'enseignement dans Collège et Lycée fait l'objet de recherches et de développements intensifs dans plusieurs contextes, tandis que les recherches sur la formation pour l'exercice de l'enseignement dans l'enseignement universitaire, en particulier sur la trajectoire formative et la performance des professionnels, sont rares. Dans le contexte de l'enseignement universitaire, les études et recherches sur les formateurs d'enseignants, notamment sur le processus de construction de l'identité professionnelle enseignante, sont rares, que ce soit dans les domaines de la formation des enseignants, de l'éducation, de l'enseignement des sciences ou de l'enseignement de la chimie. Compte tenu de l'importance des formateurs d'enseignants, cette recherche avait pour principal objectif d'identifier et de comprendre comment se déroule le processus de construction de l'identité professionnelle d'enseignants travaillant dans le cours de chimie, proposé sur le campus d'Araras de l'Université Fédérale de São Carlos (UFSCar). En ce sens, nous avons cherché à répondre à la question suivante: comment se déroule le processus de construction de l'identité professionnelle enseignante des formateurs d'enseignants travaillant dans une licence de chimie? L'approche de recherche qualitative, dialoguée et soutenue dans les discussions et les fondements théoriques concernant la formation des enseignants de chimie, l'identité professionnelle et sociale, notamment Dubar (2020), des formateurs d'enseignants comme Vaillant (2003) et dans les hypothèses théoriques et méthodologiques de la recherche narrative, notamment Clandinin et Connelly (2015). Les étapes méthodologiques comprenaient une cartographie des enseignants liés au Centre des Sciences Agraires (CCA) de l'UFSCar Araras qui ont travaillé et/ou travaillent dans le cours de licence de chimie dans la période de 2009 à 2019, suivie d'un entretien semi-structuré, réalisé à la lumière des références mentionnées, entre autres. Les sujets étaient douze formateurs d'enseignants qui ont accepté de participer à la recherche. Les entretiens ont été analysés en dialogue avec les catégories d'analyse de l'identité proposées par Dubar (2020) avec le soutien de l'Analyse du Discours. Les récits ont été organisés en trois axes principaux et leurs déroulements: i) la caractérisation, qui présente un profil personnel et professionnel des formateurs; ii) les trajectoires, qui présentent des éléments de trajectoire personnelle et professionnelle; iii) la performance, qui présente les processus de socialisation à l'université, les conceptions des formateurs et les actions qu'ils développent à l'université et dans la formation des futurs professeurs de chimie. Les résultats mettent en évidence que l'identité professionnelle enseignante des formateurs d'enseignants se construit au moyen de processus relationnels et biographiques et est influencée par les différents espaces, lieux, expériences et relations vécus par les formateurs d'enseignants tout au long de leurs trajectoires, et permet également de penser à des axes caractéristiques pour penser l'identité professionnelle enseignante des formateurs d'enseignants en chimie ayant une centralité dans l'apprentissage, dans ses multiples facettes.

**Mots-clés:** Identité des Enseignants Professionnels. Formateurs d'enseignants. Enseigner dans l'enseignement Supérieur. Enseignement de la Chimie.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 01</b> – Pesquisas do campo da Educação. ....                                  | 29  |
| <b>Figura 02</b> – Pesquisas do campo da Educação em Ciências.....                       | 36  |
| <b>Figura 03</b> – Trabalhos sobre identidade nas reuniões da ANPEd.....                 | 44  |
| <b>Figura 04</b> – Trabalhos sobre formadores nas reuniões da ANPEd. ....                | 46  |
| <b>Figura 05</b> – Trabalhos sobre identidade nas reuniões do ENDIPE. ....               | 48  |
| <b>Figura 06</b> – Trabalhos sobre formadores nas reuniões do ENDIPE.....                | 53  |
| <b>Figura 07</b> – Trabalhos sobre identidade nas reuniões do ENPEC. ....                | 56  |
| <b>Figura 08</b> – Trabalhos sobre formadores nas reuniões do ENPEC.....                 | 57  |
| <b>Figura 09</b> – Trabalhos sobre identidade nas reuniões do ENEQ.....                  | 59  |
| <b>Figura 10</b> – Trabalhos sobre formadores nas reuniões do ENEQ. ....                 | 62  |
| <b>Figura 11</b> – Dissertações e teses sobre identidade e formadores.....               | 75  |
| <b>Figura 12</b> – Modelo formativo de professores(as) de Química. ....                  | 89  |
| <b>Figura 13</b> – Competências do formador para atuar na formação inicial. ....         | 95  |
| <b>Figura 14</b> – Concepção de identidade profissional.....                             | 105 |
| <b>Figura 15</b> – Eixos de discussão da identidade dos(as) formadores(as). ....         | 130 |
| <b>Figura 16</b> – Identificação dos(as) formadores(as). ....                            | 132 |
| <b>Figura 17</b> – Características pessoais e profissionais dos(as) formadores(as). .... | 136 |
| <b>Figura 18</b> – Ciclo de vida profissional dos(as) professores(as). ....              | 139 |
| <b>Figura 19</b> – Eixos de discussão das trajetórias pessoal e profissional. ....       | 140 |
| <b>Figura 20</b> – Eixos de discussão da socialização profissional. ....                 | 160 |
| <b>Figura 21</b> – Imageamento georreferenciado do campus Araras.....                    | 163 |
| <b>Figura 22</b> – Eixos de discussão das concepções dos formadores(as). ....            | 185 |
| <b>Figura 23</b> – Representações do papel dos(as) professores(as). ....                 | 197 |
| <b>Figura 24</b> – Eixos de discussão das ações dos(as) formadores(as). ....             | 198 |
| <b>Figura 25</b> – Eixos da identidade profissional dos(as) formadores(as). ....         | 223 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                   |   |    |
|-------------------|---|----|
| <b>Gráfico 01</b> | – Trabalhos sobre identidade e formadores em eventos acadêmicos. ....   | 42 |
| <b>Gráfico 02</b> | – Trabalhos sobre os temas nas reuniões da ANPEd. ....                  | 43 |
| <b>Gráfico 03</b> | – Trabalhos sobre os temas nas reuniões do ENDIPE. ....                 | 47 |
| <b>Gráfico 04</b> | – Trabalhos sobre os temas nas reuniões do ENPEC. ....                  | 55 |
| <b>Gráfico 05</b> | – Trabalhos sobre os temas nas reuniões do ENEQ. ....                   | 59 |
| <b>Gráfico 06</b> | – Quantidade de artigos científicos de acordo com os descritores. ....  | 63 |
| <b>Gráfico 07</b> | – Distribuição dos artigos sobre identidade por ano de publicação. .... | 64 |
| <b>Gráfico 08</b> | – Distribuição dos artigos sobre formadores por ano de publicação. .... | 69 |
| <b>Gráfico 09</b> | – Dissertações e teses sobre os temas por ano de publicação. ....       | 75 |
| <b>Gráfico 10</b> | – Distribuição das produções de acordo com as fontes de consulta. ....  | 82 |
| <b>Gráfico 11</b> | – Representatividade da Química em relação ao total de trabalhos. ....  | 82 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Quadro 01</b> – Parâmetros e critérios adotados nos levantamentos bibliográficos. .... | 41  |
| <b>Quadro 02</b> – Categorias de análise da identidade.....                               | 109 |
| <b>Quadro 03</b> – Estrutura da Three-Dimensional Space (TDS). ....                       | 116 |
| <b>Quadro 04</b> – Núcleos do conhecimento e respectivas disciplinas. ....                | 120 |
| <b>Quadro 05</b> – Resumo descritivo dos eixos norteadores do guia de entrevista. ....    | 124 |
| <b>Quadro 06</b> – Motivações para o exercício da docência. ....                          | 149 |
| <b>Quadro 07</b> – Áreas dos cursos realizados pelos(as) formadores(as).....              | 150 |
| <b>Quadro 08</b> – Inserção no CCA após ingresso na UFSCar. ....                          | 164 |
| <b>Quadro 09</b> – Concepções sobre o bom professor.....                                  | 193 |
| <b>Quadro 10</b> – Satisfação com a profissão e mudanças na prática docente.....          | 213 |



## LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Tabela 01</b> – Tema Identidade e Profissionalização Docente nas pesquisas. ....     | 39  |
| <b>Tabela 02</b> – Área do conhecimento dos artigos sobre identidade. ....              | 64  |
| <b>Tabela 03</b> – Distribuição das produções de acordo com as coleções. ....           | 81  |
| <b>Tabela 04</b> – Lotação dos(as) docentes vinculados ao CCA. ....                     | 122 |
| <b>Tabela 05</b> – Mensagens encaminhadas e formulários preenchidos. ....               | 122 |
| <b>Tabela 06</b> – Distribuição dos(as) formadores(as) por núcleo do conhecimento. .... | 123 |
| <b>Tabela 07</b> – Tempo de docência dos(as) formadores(as). ....                       | 138 |

## LISTA DE SIGLAS

|         |   |
|---------|---|
| ABRAPEC | Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências         |
| ACIEPE  | Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão |
| AD      | Análise do Discurso   |
| AEE     | Atendimento Educacional Especializado                             |
| ANPEd   | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação       |
| BDTD    | Base de Dados de Teses e Dissertações                             |
| CAAE    | Certificado de Apresentação de Apreciação Ética                   |
| CAPES   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior       |
| CC      | Conceito do Curso   |
| CCA     | Centro de Ciências Agrárias                                       |
| CEDES   | Centro de Estudos Educação e Sociedade                            |
| CEP     | Comitê de Ética em Pesquisa                                       |
| CNT     | Ciências da Natureza e suas Tecnologias                           |
| CoC     | Conselho de Centro  |
| CoG     | Conselho de Graduação   |
| CoPG    | Conselho de Pós-Graduação   |
| CoPQ    | Conselho de Pesquisa  |
| COVID   | <i>Corona Virus Disease</i>                                       |
| CPC     | Conceito Preliminar do Curso                                      |
| CRQ     | Conselho Regional de Química                                      |
| DBPVA   | Departamento de Biotecnologia e Produção Vegetal e Animal         |
| DCN     | Diretrizes Curriculares Nacionais                                 |
| DCNME   | Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação       |
| DDR     | Departamento de Desenvolvimento Rural                             |
| DES     | Docentes do Ensino Superior                                       |
| DRNPA   | Departamento de Recursos Naturais e Proteção Ambiental            |
| DTAiSER | Departamento de Tecnologia Agroindustrial e Sócio-Economia Rural  |
| ECPPs   | Estágios Curriculares Pré-Profissionais                           |
| EJA     | Educação de Jovens e Adultos                                      |
| ENADE   | Exame Nacional de Desempenho de Estudantes                        |
| ENDIPE  | Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino                |

|         |  |
|---------|--|
| ENEQ    | Encontro Nacional de Ensino de Química                         |
| ENPEC   | Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências          |
| ES      | Ensino Superior  |
| GT      | Grupo de Trabalho  |
| IBICT   | Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia                |
| IES     | Instituição de Ensino Superior                                 |
| IF      | Instituto Federal  |
| IFG     | Instituto Federal de Goiás                                     |
| IGC     | Índice Geral dos Cursos  |
| INEP    | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais         |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                 |
| MEC     | Ministério da Educação   |
| NDE     | Núcleo Docente Estruturante                                    |
| NEE     | Necessidades Educacionais Especiais                            |
| PCC     | Prática como Componente Curricular                             |
| PIBID   | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência       |
| PPC     | Projeto Pedagógico do Curso                                    |
| PPG     | Programa de Pós-Graduação                                      |
| PPGECM  | Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática |
| PPGEdCM | Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática |
| PPP     | Projeto Político-Pedagógico                                    |
| ProGrad | Pró-Reitoria de Graduação                                      |
| ProPQ   | Pró-Reitoria de Pesquisa                                       |
| PUC-SP  | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo                  |
| RBPEC   | Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências         |
| RBPG    | Revista Brasileira de Pós-Graduação                            |
| REUNI   | Reestruturação e Expansão das Universidades Federais           |
| RU      | Restaurante Universitário                                      |
| SBEEnQ  | Sociedade Brasileira de Ensino de Química                      |
| SciELO  | <i>Scientific Electronic Library Online</i>                    |
| SiSU    | Sistema Unificado de Seleção                                   |
| TCC     | Trabalho de Conclusão de Curso                                 |
| TDS     | <i>Three-Dimensional Space</i>                                 |
| UDF     | Universidade do Distrito Federal                               |

|         |   |
|---------|---|
| UEM     | Universidade Estadual de Maringá                              |
| UESB    | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia                    |
| UESC    | Universidade Estadual de Santa Cruz                           |
| UFAL    | Universidade Federal de Alagoas                               |
| UFAM    | Universidade Federal do Amazonas                              |
| UFFS    | Universidade Federal da Fronteira Sul                         |
| UFMG    | Universidade Federal de Minas Gerais                          |
| UFMS    | Universidade Federal do Mato Grosso do Sul                    |
| UFPA    | Universidade Federal do Pará                                  |
| UFPB    | Universidade Federal da Paraíba                               |
| UFPR    | Universidade Federal do Paraná                                |
| UFRJ    | Universidade Federal do Rio de Janeiro                        |
| UFSC    | Universidade Federal de Santa Catarina                        |
| UFSCar  | Universidade Federal de São Carlos                            |
| UFSJ    | Universidade Federal de São João del-Rei                      |
| UFSM    | Universidade Federal de Santa Maria                           |
| UFT     | Universidade Federal do Tocantins                             |
| UFV     | Universidade Federal de Viçosa                                |
| UNESP   | Universidade Estadual Paulista                                |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas                             |
| UNIMEP  | Universidade Metodista de Piracicaba                          |
| URI     | Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões |
| USP     | Universidade de São Paulo                                     |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>  | <b>23</b>  |
| ALGUMAS PALAVRAS.....                                      | 23         |
| APRESENTAÇÃO.....  | 25         |
| <b>BREVE OLHAR PARA O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> | <b>27</b>  |
| <b>AMPLIANDO O CENÁRIO DAS PESQUISAS NO BRASIL</b>         | <b>41</b>  |
| EVENTOS ACADÊMICOS.....                                    | 42         |
| PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS .....                               | 63         |
| PRODUÇÃO DISCENTE .....                                    | 74         |
| SÍNTESE.....   | 81         |
| <b>OLHARES SOBRE A DOCÊNCIA</b>                            | <b>85</b>  |
| FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA .....                   | 85         |
| FORMADORES DE PROFESSORES .....                            | 91         |
| IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE .....                      | 98         |
| <b>A PESQUISA</b>  | <b>111</b> |
| QUESTÃO DE PESQUISA .....                                  | 111        |
| OBJETIVOS.....   | 111        |
| PRESSUPOSTOS .....   | 112        |
| <b>FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS</b>                           | <b>113</b> |
| PESQUISA NARRATIVA .....                                   | 113        |
| CAMPO DE ESTUDO.....                                       | 119        |
| MAPEAMENTO DOCENTE .....                                   | 121        |
| ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....                           | 123        |
| ANÁLISE DO DISCURSO.....                                   | 126        |
| EIXOS DE DISCUSSÃO .....                                   | 130        |
| <b>OS FORMADORES DE PROFESSORES DE QUÍMICA</b>             | <b>131</b> |
| 1 CARACTERIZAÇÃO .....                                     | 132        |
| 2 TRAJETÓRIAS .....  | 140        |
| 2.1 INFLUÊNCIAS E MOTIVAÇÕES.....                          | 140        |

|  |            |
|--|------------|
| 2.2 ESPAÇOS FORMATIVOS.....  | 150        |
| 2.3 EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS.....                                  | 157        |
| 3 ATUAÇÃO.....   | 159        |
| 3.1 SOCIALIZAÇÃO .....   | 160        |
| 3.1.1 INSTITUIÇÃO.....   | 160        |
| 3.1.2 PARES .....  | 174        |
| 3.1.3 LICENCIANDOS(AS).....  | 181        |
| 3.2 CONCEPÇÕES .....   | 185        |
| 3.2.1 LICENCIATURA .....   | 186        |
| 3.2.2 DOCÊNCIA.....  | 190        |
| 3.2.3 PROFISSÃO.....   | 191        |
| 3.3 AÇÕES .....  | 198        |
| 3.3.1 PLANEJAMENTO.....  | 198        |
| 3.3.2 GESTÃO.....  | 201        |
| 3.3.3 PESQUISA .....   | 202        |
| 3.3.4 EXTENSÃO .....   | 205        |
| 3.3.5 ENSINO.....  | 207        |
| <b>CONSIDERAÇÕES</b>   | <b>215</b> |
| IDENTIDADE PROFISSIONAL.....                                       | 215        |
| ALGUMAS REFLEXÕES .....  | 226        |
| <b>REFERÊNCIAS</b>   | <b>231</b> |
| <b>APÊNDICES</b>   | <b>251</b> |
| APÊNDICE A – Mensagem eletrônica referente ao Mapeamento .....     | 251        |
| APÊNDICE B – Questionário eletrônico referente ao Mapeamento ..... | 253        |
| APÊNDICE C – Guia de Entrevista.....                               | 255        |
| APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....       | 258        |
| <b>ANEXOS</b>  | <b>261</b> |
| ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP.....                      | 261        |

## INTRODUÇÃO

### ALGUMAS PALAVRAS

O presente trabalho é fruto do interesse em compreender a formação de professores(as) de Química, em especial, a formação e a atuação profissional dos(as) formadores(as) de professores(as). Esse interesse parte das reflexões acerca da minha formação acadêmica e atuação profissional, pois em alguns momentos percebia que minhas ações, comportamentos, formas de agir e de pensar eram provenientes das minhas experiências pessoais e profissionais.

Profissionalmente, notava que alguns comportamentos e ações em sala de aula eram frutos das experiências vivenciadas durante a minha graduação. Eu me recordava das interações com os(as) colegas nas disciplinas pedagógicas e específicas, das ações partilhadas no estágio supervisionado, das conversas enquanto estudava na biblioteca, dos diálogos durante o jantar, das socializações e discussões em eventos acadêmicos, das ações desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e das ideias partilhadas pelos(as) professores(as) nas atividades didáticas. De uma forma ou outra, todas as relações e interações vivenciadas nos diferentes contextos haviam influenciado e colaborado na constituição de quem eu sou.

Evidente que durante a trajetória alguns momentos foram mais significativos, deixando marcas e exemplos de como agir, mas também de como não agir. Tudo aquilo que somos, tudo aquilo que acreditamos e defendemos são reflexos das valiosas experiências vivenciadas em família, na escola e no parque, na universidade e na igreja, no quarto escuro ou no barzinho agitado.

E ao refletir sobre que professor eu sou, alguns questionamentos surgiram, e outros mais surgirão, porque somos seres dinâmicos, pensantes e inacabados e não estáticos: Que características pessoais influenciam minha atuação? Quais marcas foram deixadas pelos diferentes espaços que vivenciei? Que atividades desenvolvidas foram mais marcantes e impactaram na minha atuação? Quais momentos colaboraram mais na construção da minha identidade profissional? Foram as observações da atuação dos(as) professores(as), as aulas das disciplinas específicas, as aulas das disciplinas pedagógicas ou as trocas com os pares? Quais saberes docentes foram mobilizados? Quais práticas foram incorporadas a minha prática docente?

E podemos formular uma centena de questões e perguntas sobre quem eu sou e sobre quem o(a) outro(a) é. O importante é que não podemos ficar restritos(as) ao campo das ideias, mas buscar respostas para nossos questionamentos.

E ao ingressar no Mestrado, eu tinha certeza que queria pesquisar o PIBID. A participação no projeto foi tão marcante, de distintas formas, que ansiava por compreender melhor seu impacto na construção da identidade profissional dos(as) futuros(as) professores(as) de Química. E como somos pensantes, tudo pode mudar.

Ao mergulhar numa extensa revisão da literatura, após ler inúmeras pesquisas e estudos sobre formação de professores(as) de Ciências e dialogar calmamente com minha orientadora, percebi que já havia interessantes e necessários estudos sobre o PIBID, mas que haviam lacunas, temas muito caros e extremamente necessários de investigar. No primeiro momento entrei em choque, mas também encontrei pesquisas que foram fundamentais e inspiradoras para um novo projeto.

E o que fazer? Criei um mapa com a identidade profissional docente como tema central e todas as possibilidades e variáveis: sujeitos, olhares, naturezas e tipos de pesquisa, instrumentos de constituição de dados, contextos e referenciais para análise de dados. E em novos diálogos com minha orientadora, a pesquisa foi se constituindo.

As questões iniciais sobre minha prática, contribuíram para que formulasse novos questionamentos direcionados à investigação que pretendia desenvolver no Mestrado: Qual a trajetória formativa dos(as) professores(as) universitários(as)? Quais suas concepções sobre a docência e de que forma influenciam na formação de um(a) futuro(a) professor(a)? Quais experiências e vivências o(a) transformaram no(a) professor(a) que é? Suas ações nos cursos de graduação são pensadas em relação a formação dos(as) futuros(as) professores(as)? A relação dos(as) formadores(as) das áreas dos conhecimentos químicos, matemáticos e físicos, por exemplo, com os(as) formadores(as) da área da Educação e de Ensino faz com que passem a conceber a formação inicial de outra forma? Quais processos de socialização estão envolvidos? Como ele(a) construiu sua prática e sua identidade?

Nesse sentido, considerei importante e necessário realizar uma pesquisa para responder à algumas dessas questões que, no decorrer do planejamento, se desdobraram em novas questões e mais inquietações. É um processo contínuo!

E é pensando na minha formação acadêmica, na formação de futuros(as) professores(as) e na formação e atuação dos(as) formadores(as) de professores(as) que se insere esta pesquisa que, em linhas gerais, busca compreender como ocorre



o processo de construção da identidade profissional docente dos(as) formadores(as) de professores(as) atuantes no curso de Licenciatura em Química oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no campus Araras/SP e ainda, identificar elementos das trajetórias pessoal e profissional e compreender, no âmbito da socialização profissional, a atuação e as ações que desenvolvem na formação dos(as) licenciandos(as). Desse modo, realizou-se uma pesquisa narrativa com o uso de entrevista semiestruturada, elaborada e conduzida à luz dos referenciais teóricos e metodológicos do campo investigado.

Espero que os resultados desta pesquisa ampliem as discussões sobre o processo de construção da identidade profissional docente dos(as) formadores(as) de professores(as), assim como sobre as especificidades e a complexidade do exercício da docência no Ensino Superior, favorecendo e incentivando a realização de debates e pesquisas sobre a docência, as práticas pedagógicas, as políticas públicas e os programas institucionais de formação continuada para a docência no Ensino Superior, sobre a profissionalidade e o desenvolvimento docente, contribuindo para com a valorização da profissão docente e, por último, mas não menos importante, a transformação da realidade social.

## **APRESENTAÇÃO**

Na sequência, em **Breve Olhar para o Campo da Formação de Professores** são apresentados estudos e pesquisas sobre a formação de professores(as) dos campos da Educação e da Educação em Ciências, com vistas a contextualizar e apresentar as temáticas emergentes e silenciadas e as possibilidades de investigação, em um primeiro olhar sobre os temas e os objetos de pesquisa.

Em **Ampliando o Cenário das Pesquisas no Brasil** apresentam-se os desdobramentos dos levantamentos bibliográficos, ou seja, um aprofundamento dos estudos sobre os temas identidade profissional, identidade docente, formadores(as) de professores(as) e professores(as) universitários(as), realizados em distintas bases de dados e organizados em torno de três eixos: eventos acadêmicos, publicações periódicas e produção discente. São destacados os quantitativos, assim como apresentadas as reflexões dos(as) autores(as) sobre os temas, em especial, as reflexões e encaminhamentos das pesquisas e estudos do/no Ensino de Química, quando da existência de trabalhos deste campo. Por fim, uma síntese retoma os principais aspectos dos levantamentos bibliográficos.

Em **Olhares sobre a Docência** apresenta-se uma discussão sobre a formação de professores(as) de Química, a identidade profissional docente e os(as) formadores(as) de professores(as). Inicialmente, apresentam-se as diretrizes curriculares nacionais e as especificidades da formação e da atuação dos(as) professores(as) de Química, seguido das políticas públicas de formação para a docência no Ensino Superior, as especificidades e os impactos das ações na formação de futuros(as) professores(as). Na sequência, os diversos conceitos de identidade profissional e identidade docente e, por fim, o referencial teórico adotado no trabalho, Dubar (2020), destacando-se os principais aspectos acerca da socialização na construção das identidades sociais e profissionais.

Em **A Pesquisa**, considerando os elementos que emergiram dos estudos e os referenciais teóricos, delineia-se a pesquisa, apresentando-se formalmente os objetivos principal e secundário, a questão de pesquisa e os pressupostos.

Em **Fundamentos Metodológicos** apresenta-se o desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente discute-se sobre a natureza da pesquisa com uma descrição da pesquisa narrativa proposta por Clandinin e Connelly (2015). Na sequência, descreve-se o campo da pesquisa, os protocolos éticos adotados, o mapeamento docente, as técnicas de constituição (a entrevista semiestruturada) e análise das narrativas (análise do discurso).

Em **Os Formadores de Professores de Química** apresenta os três eixos centrais de discussão utilizados para a apresentação dos discursos dos(as) formadores(as) de professores(as), que são denominados de caracterização, trajetórias e atuação e que se desdobram em subeixos, onde são discutidas as motivações e as experiências, a socialização na instituição, com os pares e com os(as) licenciandos(as), as concepções sobre a docência e a profissão e as ações que desenvolvem na gestão, no ensino, na pesquisa e na extensão.

Por fim, em **Considerações** retomam-se os objetivos da pesquisa, os pressupostos e apresenta-se uma síntese dos principais elementos relativos à construção da identidade profissional docente dos(as) formadores(as) de professores(as) de Química. Em um segundo momento, apresenta-se uma reflexão do pesquisador sobre o percurso da pesquisa, a pesquisa narrativa, as aprendizagens, as dificuldades e a sua identidade profissional docente.

## BREVE OLHAR PARA O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores(as) como campo de pesquisa no Brasil é relativamente jovem, vem se desenvolvendo rapidamente (ANDRÉ, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2013) e a temática “[...] coloca-se como um tema inesgotável e é sempre instigadora na educação superior [...]” (CUNHA, 2013, p. 621-622).

A formação de professores(as), de acordo com Marcelo Garcia (1999), justifica-se como campo de pesquisa em razão de possuir um objeto de estudo singular, possuir metodologias e modelos consolidados, uma comunidade de cientistas responsável pela elaboração de um código de comunicação próprio, por possibilitar a incorporação ativa dos(as) participantes e por receber o reconhecimento de políticos(as), administradores(as) e pesquisadores(as).

Com base nos cinco indicadores, André (2010) concluiu que, dados os avanços da última década, a formação de professores(as) tem se constituído como um campo de pesquisa autônomo no Brasil. Para Cunha (2013) “[...] estudar o professor e sua formação é tão permanente quanto inexorável é a ideia de processo na sua condição humana, em sua organização social” (CUNHA, 2013, p. 622).

A formação de professores(as) também é multifacetada e plural, inclusiva e autoformativa, socialmente e historicamente contextualizada, contínua e progressiva, que se desenvolve em um contexto de coletividade e que passa pela mobilização de vários saberes (PIMENTA, 2009; VEIGA, 2012). Para Galvão e Reis (2002), a formação de um(a) professor(a) consiste em um:

[...] processo de desenvolvimento de si próprio, de construção de sua identidade, alicerçado em conhecimentos científicos e pedagógicos e animado por interações sociais, vivências, experiências, aprendizagens, ocorridas nos contextos em que se vai desenvolvendo a sua actividade profissional (GALVÃO; REIS, 2002, p. 165).

Nesta perspectiva, a formação deve ser compreendida como um contínuo, como um processo dinâmico que ocorre em diferentes espaços, sendo a formação inicial a “[...] primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (MARCELO GARCIA, 1995, p. 55). De acordo com o autor, pensar em desenvolvimento profissional pressupõe uma noção de evolução, de continuidade e de valorização dos aspectos contextuais e organizativos com uma orientação que vise a mudanças.

Para Nóvoa (1995a), a formação de professores(as) pode desempenhar um papel importante na construção de uma profissionalidade docente, além de possibilitar o desenvolvimento profissional nas perspectivas individual e coletiva e ainda:

[...] estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995a, p. 25).

Logo, os cursos de formação de professores(as) são um dos espaços onde desenvolve-se o processo de construção de uma identidade profissional docente que, para alguns autores(as), pode ser definida como um fenômeno em constante transformação de um sujeito historicamente situado, que representa as posições adotadas pelos(as) professores(as) de acordo com suas concepções pedagógicas, o significado social da profissão, os entendimentos sobre o ensino, as emoções, as trajetórias, as tradições e as contradições (PIMENTA, 2009; FANGHANEL, 2012; IZA *et al.*, 2014).

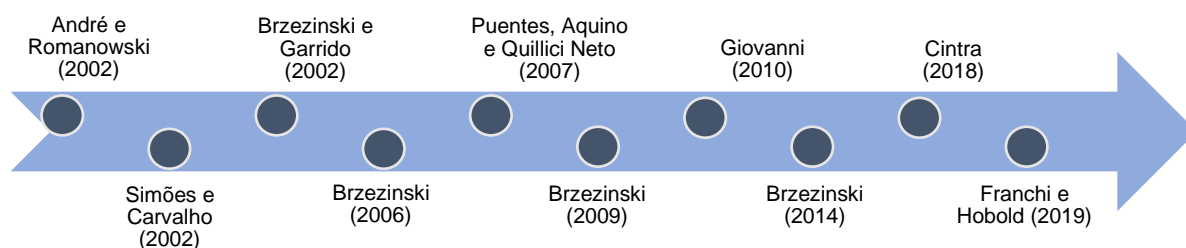
E na complexidade que envolve a formação docente, surge a necessidade de estudar e pesquisar as especificidades do processo formativo e da atuação de professores(as), uma vez que os conhecimentos culturais, teóricos, práticos, filosóficos, sociais, políticos e epistemológicos que emergem dos estudos e pesquisas possibilitam avançar nos campos teórico e prático e colaborar, em diversas medidas, para com a transformação da sociedade.

Das pesquisas desenvolvidas ao longo dos anos, ganham relevância os do tipo estado do conhecimento/estado da arte e as pesquisas bibliográficas que realizam um mapeamento da produção em diversos campos do conhecimento, identificam dimensões e experiências, contribuem para com a constituição de um campo teórico e apontam alternativas para distintos problemas (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006), em outras palavras, sistematizam o conhecimento científico mediante um resgate e uma análise crítica do que foi produzido pela academia em determinado período, permitindo avaliar criticamente, propor novas pesquisas e lançar outros olhares sobre as realidades e os contextos formativos.

Partindo do princípio de que a pesquisa em Educação no Brasil é um amplo e inesgotável campo de investigação e que, por consequência, apresenta uma vasta

diversidade de temáticas, faz-se necessário realizar algumas escolhas para direcionar as futuras pesquisas. Assim, um primeiro movimento consistiu em identificar as temáticas emergentes e silenciadas nos estudos do campo da **Educação** (Figura 01) sobre formação de professores(as) e docência no Ensino Superior e um segundo movimento, consistiu em analisar os campos da Educação em Ciências e Ensino de Química, mediante a análise de algumas pesquisas e estudos desenvolvidas por pesquisadores(as) e grupos de pesquisa ao longo dos anos.

**Figura 01** – Pesquisas do campo da Educação.



**Fonte:** elaborada pelo autor.

Um amplo projeto coordenado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) consistiu no mapeamento da produção científica nacional e culminou com a publicação do livro *Formação de Professores no Brasil (1990 - 1998)* organizado pela professora Marli André (ANDRÉ, 2002). O projeto foi desenvolvido por grupos de pesquisadores(as) de diversas regiões do país e analisou as dissertações e teses (ANDRÉ; ROMANOWSKI, 2002), as publicações em periódicos nacionais (SIMÕES; CARVALHO, 2002) e os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2002).

André e Romanowski (2002) analisaram os resumos das dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação (PPG) em Educação no período compreendido entre 1990 e 1996 e classificaram em três grandes temas: Formação Inicial (76,0 %), Formação Continuada (14,8 %) e Identidade e Profissionalização Docente (9,2 %). Em Formação Inicial encontram-se as pesquisas sobre Licenciatura, Escola Normal e Pedagogia, onde observa-se uma ênfase em pesquisas sobre a avaliação do curso, as representações, as práticas e os métodos desenvolvidos

pelos(as) professores(as) em sala de aula. Das pesquisas no subtema Licenciatura, apenas duas são de Química. Em Formação Continuada, encontram-se pesquisas sobre propostas, programas e cursos de formação, sendo estas voltadas às propostas curriculares e pedagógicas das Secretarias Estaduais de Educação. Já o tema Identidade e Profissionalização Docente, emergente no conjunto das pesquisas, abrange discussões sobre as concepções e o trabalho do(a) professor(a), os movimentos de sindicalização e a organização profissional e mais raramente, os estudos sobre saberes e práticas culturais e questões de gênero.

No conjunto das análises realizadas pelas autoras, constituem-se temas emergentes as pesquisas sobre temas transversais como meio ambiente, educação e saúde e educação sexual, a formação dos(as) professores(as) para uso de tecnologias e os conteúdos culturais. As autoras também destacam que são aspectos silenciados a formação política dos(as) professores(as), as questões salariais e de carreira, a formação para atuação nos movimentos sociais e a relação dos(as) professores(as) com as práticas culturais (ANDRÉ; ROMANOWSKI, 2002).

Já Simões e Carvalho (2002) analisaram os artigos publicados no período de 1990 a 1997 em dez periódicos nacionais (selecionados com base na expressividade e acessibilidade), classificando-os nos temas Identidade e Profissionalização Docente (28,7 %), Formação Continuada (26,0 %), Formação Inicial (23,5 %) e Práticas Pedagógicas (21,7 %). Em relação a Identidade e Profissionalização Docente, o subtema Identidade do Professor surgiu de forma multidimensional e interdimensional, perpassado por fatores como condições de trabalho, remuneração dos(as) professores(as), práticas culturais, saberes dos(as) professores(as) e questões de gênero, esse último com foco na feminização do Magistério. As publicações sobre Formação Inicial gravitam em torno de cinco eixos como, por exemplo, a construção da competência profissional e a exigência interdisciplinar da formação de professores(as), enquanto em Formação Continuada ganham destaque as pesquisas sobre a própria prática. Por fim, os artigos sobre Práticas Pedagógicas focalizam a sala de aula, a escola e a escola em suas relações com a sociedade.

Por fim, neste recorte de estudos, Brzezinski e Garrido (2002) analisaram os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores das reuniões da ANPEd de 1992 a 1998, classificando-os nos temas Formação Inicial (41,0 %), Formação Continuada (21,0 %), Identidade e Profissionalização Docente (17,0 %), Prática Pedagógica (14,0 %) e Revisão da Literatura (6,0 %). Da análise dos

trabalhos sobre Formação Inicial emergiu a necessidade de uma política de formação de professores(as) que articule a formação pré-serviço e a formação em serviço. Essa última formação também foi destaque no tema Formação Continuada, pois a maioria dos trabalhos centrou-se na necessidade de uma formação que possibilite reflexões sobre a ação e os novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Já o tema Identidade e Profissionalização Docente foi influenciado pela temática das reuniões anuais de dois anos consecutivos, “Conhecimento e Profissionalização Docente”, escolhido diante da crise de identidade vivenciada e a necessidade do desenvolvimento de pesquisas com vistas a superar essa crise (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2002).

Como síntese dos estudos realizados pelas autoras supracitadas, André (2002) destaca que a pesquisa por ela coordenada permitiu “[...] evidenciar o silêncio quase total com relação à formação do professor para o ensino superior e para atuar na educação de jovens e adultos, no ensino técnico e rural, nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco [...]” (ANDRÉ, 2002, p. 13), assim como poucos trabalhos sobre as tecnologias de informação e comunicação, o papel da escola frente à diversidade cultural e a escassez de dados empíricos para subsidiar práticas e políticas educacionais.

André (2002) ainda destaca que Identidade e Profissionalização Docente é um tema emergente que “[...] abre perspectivas para questões de grande interesse e atualidade, como a busca da identidade profissional do docente, a relação do professor com as práticas culturais, questões de carreira, organização profissional e sindical e questões de gênero” (ANDRÉ, 2002, p. 10).

Dando continuidade ao projeto anterior, Iria Brzezinski publicou em 2006 o livro Formação de Professores no Brasil (1997 - 2002), no qual analisou 742 dissertações e teses defendidas nos PPG de Educação e que foram agrupadas nos temas Trabalho Docente (36,0 %), Formação Inicial (22,0 %), Formação Continuada (15,0 %), Identidade e Profissionalização Docente (9,5 %), Políticas e Propostas de Formação de Professores (8,5 %), Concepções de Docência e de Formação de Professores (6,5 %) e Revisão da Literatura (2,0 %) (BRZEZINSKI, 2006).

O tema Trabalho Docente possui pesquisas com foco nos estudos sobre representações e cultura escolar, em detrimento de estudos sobre as concepções dos(as) alunos(as) e dos pais acerca do trabalho do docente. No que diz respeito à Formação Inicial tem destaque os trabalhos sobre as licenciaturas com foco nas

especificidades do ensino das disciplinas pertencentes ao currículo da escola de Educação Básica. Em Formação Continuada é expressivo o número de pesquisas sobre as práticas pedagógicas, reduzido sobre formadores(as) de professores(as) e inexistente sobre a formação continuada de profissionais para o Ensino Técnico, populações indígenas e remanescentes de quilombolas.

O tema Identidade e Profissionalização Docente ganhou espaço e suas pesquisas tem como foco o perfil e o papel dos(as) professores(as), as representações sociais sobre a profissão, os saberes e as competências e as questões de gênero e étnico-raciais, que ganharam expressividade em relação ao estudo anterior (BRZEZINSKI, 2006).

Os trabalhos sobre Políticas e Propostas de Formação de Professores ganharam destaque nas produções discentes em razão das reformulações de políticas públicas educacionais nos vários níveis de ensino. Em relação a Concepções de Docência e de Formação de Professores, os trabalhos consideraram os fundamentos antropológicos, filosóficos, epistemológicos e sociológicos da docência e a contribuição da literatura sobre os aspectos didático-metodológicos para o exercício da docência. Por fim, em Revisão da Literatura tem destaque as pesquisas sobre a produção discente em universidades brasileiras.

Em síntese, a autora destaca que têm emergido as pesquisas sobre a formação de professores(as) em cursos a distância e semipresenciais, o uso de tecnologias da informação e comunicação, ambientes virtuais de aprendizagem e ainda:

Outra quebra do silêncio se faz em relação à formação de profissionais da educação infantil, o que não ocorreu no que tange à formação pedagógica do professor do ensino superior. Essa descoberta demonstra que ainda permanecem caladas as vozes dos pesquisadores em relação a essa temática, "campo minado" notadamente para a área de formação de professores das ciências exatas. Reconhecemos que algumas experiências já constam dos trabalhos do atual momento, inclusive com propostas de formação de formadores, o que nos instiga a deduzir que esses trabalhos poderão inspirar os legisladores para que se instale no País uma política nacional de formação de formadores que atuam no ensino superior (BRZEZINSKI, 2006, p. 50).

Além dos(as) formadores(as), existe um silêncio de trabalhos sobre violência na escola e o preparo dos(as) profissionais para lidar com situações de risco.

Puentes, Aquino e Quillici Neto (2007) realizaram um levantamento dos artigos publicados em periódicos nacionais (Cadernos CEDES, Educação e Pesquisa, Revista Brasileira de Educação) no período de 1993 a 2005, categorizando as



produções em cinco temas: Identidade e Profissionalização Docente (62,29 %), Práticas Pedagógicas (11,45 %), Formação Inicial (9,83 %), Formação Continuada (9,83 %) e Estudos do Estado da Arte (6,55 %). De acordo com os autores, o destaque para o tema Identidade e Profissionalização Docente provém da preocupação dos(as) pesquisadores(as) com a crise da identidade vivenciada pelos(as) professores(as) no Brasil e no mundo. Dentre os subtemas tem-se produções sobre as condições de trabalho, o perfil dos(as) professores(as), a história de vida de professores(as), as concepções, as políticas de formação e as questões de gênero, raça e etnia.

Ao final, os autores chegam a três conclusões: que é forte a presença feminina nas pesquisas, seja na condição de sujeitas de pesquisa ou de pesquisadoras, que é forte a presença de professores(as) universitários(as) nos estudos e a ausência de pesquisas sobre eles(as):

A terceira conclusão está associada à universidade e aos professores da educação superior. Se bem é verdade que as pesquisas sobre identidade e profissionalização dos professores, em sua grande maioria, são realizadas por docentes universitários também é certo que a análise da docência no terceiro grau chama a atenção pela sua quase total ausência. Os professores universitários não se sentem à vontade para escrever sobre a profissão professor universitário da mesma maneira que são sensíveis com a profissão dos professores da educação básica; quando é tempo, segundo Tardif (2000), de já começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino (PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO, 2007, p. 71).

A conclusão dos autores vai ao encontro dos apontamentos realizados por Brzezinski (2006) da emergência e da necessidade do desenvolvimento de pesquisas sobre formadores(as) que atuam na docência no Ensino Superior.

Com vistas a ampliar o período analisado anteriormente (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2002), Brzezinski (2009) analisou os trabalhos do GT Formação de Professores publicados nas reuniões anuais da ANPEd no período compreendido entre 1999 e 2008. Como tema mais pesquisado aparece Identidade e Profissionalização Docente (22,0 %), seguido de Formação Inicial (20,0 %), Formação Continuada (18,0 %), Trabalho Docente (14,0 %), Políticas de Formação de Profissionais da Educação (12,0 %), Concepções de Docência e de Formação de Professores (11,0 %) e Revisão da Literatura (3,0 %). A autora aponta que a identidade deixou de ser investigada a partir de 2004, ao passo que a partir de 2005 emergiram os subtemas Formação à Distância e Serviços de Tutoria e Formação de Formadores do Ensino Superior, podendo ser considerados como temas emergentes.

A respeito dos(as) formadores(as) de professores(as) e buscando compreender sua formação, atuação e identidade profissional, Giovanni (2010) analisou as pesquisas sobre os(as) profissionais docentes que atuam no Ensino Superior como formadores(as). Foram analisadas dissertações e teses (1987 - 2008), artigos em periódicos nacionais (1997 - 2009) e os trabalhos do GT Formação de Professores da ANPEd (2000 - 2009). Entre as dissertações e teses, respectivamente, três e uma, faziam referência a identidade do(a) formador(a) e apenas duas teses são da área de Química. Giovanni (2010) realiza algumas considerações sobre o conjunto de trabalhos analisados como, por exemplo, a emergência e ampliação de pesquisas a partir da década de 1990, a concentração das pesquisas no estado de São Paulo, as práticas e os saberes dos(as) formadores(as) como os principais focos das pesquisas e como silenciamentos, o contexto sócio-político-cultural de expansão dos cursos e os diferentes modelos de formação.

Dando continuidade às publicações da série Estado do Conhecimento (ANDRÉ, 2002; BRZEZINSKI, 2006) e abrangendo dois períodos subsequentes, Brzezinski (2014) analisou novamente as dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.

No período de 2003 a 2007 tem destaque o tema Trabalho Docente (30,0 %) seguido dos temas Identidade e Profissionalização Docente (22,0 %), Formação Inicial (16,0 %), Formação Continuada (14,0 %), Políticas e Propostas de Formação de Professores (13,0 %), o tema Concepções de Docência e de Formação de Professores (3,0 %) e Revisão da Literatura (2,0 %). Dessa forma, confirma-se a emergência da identidade como tema de investigação em relação ao apontado pelos estudos anteriores, com subtemas de investigação sobre representações sociais, a história de vida e memória e os saberes e as competências. A autora destaca:

O que importa nessas conclusões, na realidade, é anunciar que, no conjunto de trabalhos discentes no campo empírico deste balanço crítico, um bom número de teses e dissertações revela o compromisso dos autores com a investigação, com o referencial teórico densamente tecido, com o objeto de pesquisa bem definido, com o problema da investigação enunciado de modo científico e com objetivos traçados com pertinência (BRZEZINSKI, 2014, p. 44).

Além dos aspectos positivos, Brzezinski (2014) aponta que existe uma dificuldade dos(as) autores(as) descreverem com clareza o método de pesquisa e a modalidade de investigação.

Já no período compreendido entre 2008 e 2010, os temas em destaque são Formação Inicial (29,0 %) e Trabalho Docente (23,0 %) seguido dos temas Identidade e Profissionalização Docente (18,0 %), Formação Continuada (12,0 %), Políticas e Propostas de Formação de Professores (10,0 %), Concepções de Docência e de Formação de Professores (7,0 %) e Revisão da Literatura (1,0 %). Nesse novo conjunto de análise a autora apresenta as lacunas:

Incongruentemente, os trabalhos dos doutorandos e mestrados deixam uma lacuna muito grande no tocante aos estudos teóricos sobre a formação docente, que possam verticalizar referenciais sobre o objeto: os fundamentos epistemológicos, didáticos e metodológicos da formação docente, bem como as concepções sobre formação de formadores de professores (BRZEZINSKI, 2014, p. 123).

Além dos(as) formadores(as) de professores(as), a autora critica a escassa descrição acerca dos métodos, das metodologias e dos instrumentos de pesquisa e a ausência de referenciais em algumas temáticas:

Ademais, este estado da arte evidenciou que faltam referências acerca da profissionalização docente nos movimentos sociais, nas associações científicas e nas entidades sindicais da categoria profissional, pois os processos formativos no campo da educação continuada não ultrapassam os tradicionais cursos e eventos que se circunscrevem ao espaço escolar e que não se valem das possibilidades de formação mais informal em espaços não escolares e institucionais (BRZEZINSKI, 2014, p. 123).

Em conclusão, a autora apresenta diversos temas emergentes de pesquisa, assim como realiza uma reflexão crítica sobre a produção do conhecimento, reflexão essa essencial para os(as) mestrados(as) e doutorandos(as), independentemente da área de conhecimento.

Cintra (2018) analisou a produção científica sobre a formação de professores(as) para o Ensino Superior na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) Brasil no período compreendido entre 1997 e 2016 por meio da elaboração de indicadores bibliométricos. O autor observou uma tendência crescente de publicações sobre docência no Ensino Superior desde a publicação dos primeiros artigos em 2002, com focos temáticos em torno das práticas didáticas, dos sistemas de avaliação e da saúde dos(as) docentes.

Já o estudo de Franchi e Hobold (2019) teve como objetivo mapear e analisar os resumos dos trabalhos completos apresentados no GT Formação de Professores

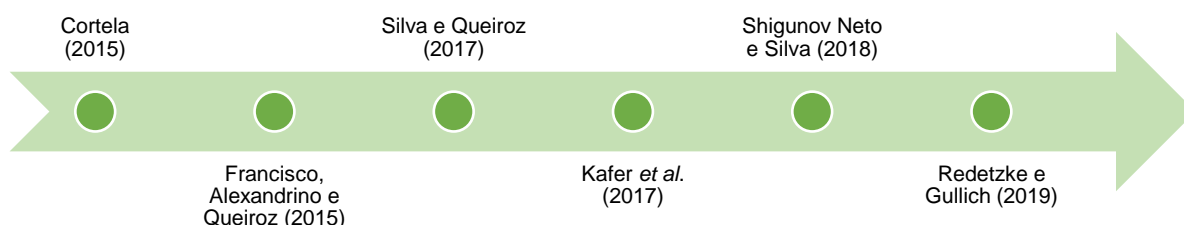
das reuniões da ANPEd no período de 2011 a 2017. Foram identificados onze trabalhos sobre o tema Formação Docente para o Ensino Superior (9,6 %) que discutiam subtemas como professoralidade, profissionalidade, identidade profissional, desenvolvimento profissional e pedagogia universitária, por exemplo. As autoras destacam que a maioria dos trabalhos focam nos(as) docentes em início de carreira, assim como nos sentidos e nos significados relacionados aos saberes. Franchi e Hobold (2019) também apresentam uma série de indicações para pesquisas futuras:

[...] como ampliar e aprofundar as pesquisas sobre os professores universitários em início de carreira, os sentidos e significados dados aos anos iniciais da docência, bem como voltar o olhar às iniciativas institucionais para a formação docente em serviço, incluindo também as instituições privadas. É relevante considerar também a ampliação e aprofundamento das pesquisas sobre a formação docente para o Ensino Superior no contexto da pós-graduação, na perspectiva do estudante em nível de mestrado e doutorado, pois estas configuram-se ainda como terreno fértil de pesquisas na área (FRANCHI; HOBOLD, 2019, p. 72).

Ou seja, existe um vasto campo e inúmeras possibilidades de pesquisas sobre formadores(as) de professores(as) e sobre a docência no Ensino Superior.

No campo da **Educação em Ciências**, algumas pesquisas bibliográficas como as explicitadas na Figura 02, corroboram com as pesquisas apresentadas anteriormente, evidenciando ainda mais as lacunas e os silenciamentos de pesquisas sobre identidade profissional e formadores(as) de professores(as) nos campos da Educação em Ciências e do Ensino de Química.

**Figura 02** – Pesquisas do campo da Educação em Ciências.



**Fonte:** elaborada pelo autor.

Cortela (2015) analisou os resumos dos artigos publicados na Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC) no período de 2004 a 2014 a

respeito da docência no Ensino Superior, em especial sobre identidade profissional e saberes e práticas docentes. Fica evidente por meio das análises conduzidas pela autora o reduzido número de trabalhos sobre formadores(as) de professores(as) e identidade profissional, representando silenciamentos da pesquisa da área e assim “[...] torna-se importante abrir espaços de discussões no sentido de refletir sobre a necessidade e as possibilidades de que as instituições de ensino superior assumam sua parte neste processo formativo [...]” (CORTELA, 2015, p. 07).

Em relação ao Ensino de Química, Francisco, Alexandrino e Queiroz (2015) analisaram as dissertações e teses defendidas pelos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (Área 46) do Brasil no período de 2000 a 2008, perfazendo um total de 152 dissertações e 02 teses. No conjunto de quinze focos temáticos das pesquisas em Ensino de Química, tem destaque os temas Conteúdo-Método (27,27 %), Características do Professor (14,93 %) e Formação de Professores (14,29 %). De acordo com os autores, existe uma tendência na área de trabalhos com foco no ensino, no currículo e na formação de professores(as). Em relação à distribuição por nível, o Ensino Médio é amplamente privilegiado (74,68 %) em comparação com o Ensino Infantil (0,64 %). Já a respeito do Ensino Superior:

Quanto à recorrência de trabalhos por foco temático, chama atenção o pequeno número daqueles dedicado à análise das características do professor do Ensino Superior. Somente dois autores investigaram o assunto e, mesmo assim, não o fizeram de forma direcionada exclusivamente a esse nível de ensino. Nesse contexto, nos deparamos com uma lacuna nas pesquisas da área de Ensino de Química. Existem campos pouco explorados também dentro do foco Formação de Professores. Em especial, existe uma enorme lacuna com relação a pesquisas voltadas para a docência dos formadores de professores, uma vez que nenhum trabalho foi desenvolvido em tal perspectiva em PPG da área 46 (FRANCISCO; ALEXANDRINO; QUEIROZ, 2015, p. 48).

Portanto, torna-se evidente que a pesquisa acerca dos(as) formadores(as) de professores(as) ainda é incipiente tanto nos campos de Formação de Professores e Educação em Ciências como, e principalmente, no Ensino de Química.

Na mesma linha do trabalho anterior, mas agora com foco nas pesquisas sobre formação de professores(as) de Química no Brasil, Silva e Queiroz (2017) analisaram dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Química, em Educação e em Ensino de Ciências e Matemática (Áreas 04, 38 e 46) no período de 2001 a 2010. Os autores identificaram 137 pesquisas relacionadas a formação de professores(as) de Química, as quais 54,6 % se dedicavam ao Ensino Superior, com

foco nos subtemas currículos e programas, concepções dos(as) licenciandos(as), concepções dos(as) professores(as) formadores(as) e as necessidades formativas frente às novas tecnologias. Em relação aos focos temáticos, destacam-se Formação Inicial (56,2 %), Formação Continuada (24,1 %), Identidade e Profissionalização Docente (10,2 %), Práticas Pedagógicas (3,6 %) e Outros (5,9 %). Segundo os autores, é necessário buscar novas frentes de investigação, uma vez que os focos das pesquisas em Ensino de Química ainda estão concentrados na formação inicial e continuada de professores(as) e, temas como Identidade e Profissionalização Docente e Práticas Pedagógicas são emergentes, e portanto, “[...] é desejável que mais estudiosos passem a entender aspectos abarcados por esses focos, proporcionando a geração e o compartilhamento de mais conhecimentos” (SILVA; QUEIROZ, 2017, p. 296).

Kafer *et al.* (2017) mapearam os artigos científicos relacionados à formação dos(as) professores(as) de Química publicados no período de 2006 a 2016 em quatro periódicos nacionais (Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Ciência & Educação, Investigações em Ensino de Ciências e Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências). No período analisado destacam-se os estudos sobre Identidade e Profissionalização Docente (57,14 %), seguido de Formação Continuada (28,57 %) e Formação Inicial (14,29 %). Dentre os subtemas de identidade, as pesquisas investigaram as contribuições do PIBID na formação docente, a pesquisa educacional como atividade curricular, a identificação e a construção de saberes de argumentação e a apropriação do discurso em sala de aula. Cabe ressaltar que é o primeiro momento em que o programa PIBID é mencionado em um levantamento, logo, pode ser considerado um tema emergente.

Relacionado a formação de professores(as) de Ciências, Shigunov Neto e Silva (2018) realizaram o mapeamento e a análise dos trabalhos publicados em doze periódicos nacionais<sup>3</sup> no período de 2000 a 2017, com vistas a identificar as principais temáticas e referenciais teóricos. O tema mais discutido foi Concepções de Docência e de Formação de Professores (27,9 %) seguido de Trabalho Docente (24,4 %), Formação Inicial (17,1 %), Formação Continuada (14,6 %), Políticas e Propostas de Formação de Professores (10,5 %) e Identidade e Profissionalização Docente (5,5 %).

---

<sup>3</sup> Cadernos de Pesquisa, Ciência & Educação, Educação & Sociedade, Educação e Pesquisa, Educação e Realidade, Educação em Revista, Educar em Revista, Pro-posições, Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista Brasileira de Ensino de Física, Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências.

Os autores ressaltam a existência de uma polarização em relação aos(as) pesquisadores(as) que mais publicam e suas universidades de origem e que os principais referenciais adotados são do campo da Formação de Professores.

Por fim, Radetzke e Gullich (2019) analisaram as dissertações e teses disponíveis na Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT) da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT), sobre a óptica dos enfoques: docência/educação/ensino superior, pedagogia universitária, didática superior e docência universitária. Dentre os resultados, destaca-se que “[...] ainda é incipiente a pesquisa acerca do ES em contexto brasileiro, especialmente no contexto das CNT, o que requer maiores esforços de investigação em termos de pesquisa” (RADETZKE; GULLICH, 2019, p. 09). No tocante às temáticas, têm destaque os temas de prática docente, identidade profissional, concepções de docência, saberes docentes e processos formativos.

Ao longo dessa breve apresentação exploratória observa-se uma série de temas de e para pesquisa, dos predominantes aos emergentes, assim como a existência de múltiplos cruzamentos entre sujeitos, modalidades, ambientes, abordagens, metodologias e outros.

Algumas pesquisas adotaram para a classificação dos trabalhos analisados a categoria Identidade e Profissionalização Docente, o que permite realizar algumas comparações entre os quantitativos encontrados nas diferentes fontes (Tabela 01).

**Tabela 01** – Tema Identidade e Profissionalização Docente nas pesquisas.

| <b>Pesquisas</b>                       | <b>Períodos Analisados</b> | <b>Trabalhos Analisados</b> | <b>Identidade e Profissionalização Docente (%)</b> |
|--|----------------------------|-----------------------------|--|
| Eventos Acadêmicos                     |                            |                             |  |
| Brzezinski e Garrido (2002)            | 1992 a 1998                | 070                         | 17,00  |
| Brzezinski (2009)                      | 1999 a 2008                | 118                         | 22,00  |
| Publicações Periódicas                 |                            |                             |  |
| Simões e Carvalho (2002)               | 1990 a 1997                | 115                         | 28,70  |
| Puentes, Aquino e Quillici Neto (2007) | 1993 a 2005                | 691                         | 69,29  |
| Kafer <i>et al.</i> (2017)             | 2006 a 2016                | 014                         | 57,14  |
| Shigunov Neto e Silva (2018)           | 2000 a 2017                | 438                         | 5,50   |
| Produção Discente                      |                            |                             |  |
| André e Romanovski (2002)              | 1990 a 1996                | 284                         | 9,20   |
| Brzezinski (2006)                      | 1997 a 2002                | 742                         | 9,50   |
| Brzezinski (2014)                      | 2003 a 2007                | 574                         | 22,00  |
| Brzezinski (2014)                      | 2008 a 2010                | 284                         | 18,00  |
| Silva e Queiroz (2017)                 | 2001 a 2010                | 137                         | 10,20  |
| <b>Total</b>                           | <b>19920 a 2017</b>        | <b>3.467</b>                | <b>-</b>   |

**Fonte:** elaborada pelo autor.

O tema Identidade e Profissionalização Docente apresenta maiores frequências em publicações periódicas e em trabalhos de eventos acadêmicos quando comparadas às produções discentes, sendo em alguns períodos um tema emergente e em outros um tema silenciado. Por mais de 20 anos (1993 a 2016) o tema da Identidade e Profissionalização Docente tem galgado destaque na produção periódica, ocupando mais de 50 % do total dos trabalhos, mas não ultrapassa 25 % da produção discente nacional em 20 anos (1990 a 2010).

Embora expressivo nas produções discentes, novas pesquisas sobre o tema Identidade e Profissionalização Docente podem e devem ser realizadas sob distintas perspectivas e olhares, principalmente no Ensino de Química, pois “[...] a construção da identidade profissional é fundamental na formação dos professores e se constitui um dos pilares para as suas tomadas de decisão” (SILVA; QUEIROZ, 2017, p. 294).

Ao pensar nos(as) participantes das pesquisas, claramente são realizadas mais pesquisas com os(as) estudantes de graduação e professores(as) da Educação Básica do que com estudantes de Pós-Graduação, professores(as) universitários(as) e formadores(as) de professores(as).

No conjunto de pesquisas do campo de Educação e da Educação em Ciências nota-se claramente que tanto a identidade profissional como os(as) formadores(as) de professores(as) são temas que merecem especial atenção, principalmente dos(as) pesquisadores(as) da área de Ensino de Química.

Diante dos cenários apresentados, em especial, os silenciamentos evidenciados pesquisas apresentadas nesse breve texto introdutório, é possível observar as múltiplas possibilidades de investigação. Ao olhar para essa multiplicidade e em consonância com as motivações pessoais têm-se como tema de pesquisa, no momento, a **Identidade Profissional Docente dos Formadores de Professores** no campo da Educação em Ciências e Ensino de Química.

Como desdobramento, portanto, surge a necessidade de realizar novos estudos a fim de aprofundar e identificar a produção do conhecimento sobre os temas nessas áreas, conforme será apresentado na sequência.



## AMPLIANDO O CENÁRIO DAS PESQUISAS NO BRASIL

Diante da necessidade de expandir os horizontes e mapear as produções acadêmicas e científicas nacionais, focaliza-se neste capítulo as pesquisas sobre identidade profissional docente e formadores(as) de professores(as) com um olhar voltado para o Ensino de Química.

Para alcançar esse objetivo, adotaram-se alguns dos procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica descrita por Lima e Miotto (2007). Para as autoras, a pesquisa bibliográfica é “[...] um conjunto ordenado de procedimentos de buscas por soluções, atento ao objeto de estudo [...]” (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 38) que permite olhar para a produção do conhecimento e gerar “[...] especialmente em temas poucos explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 44).

No que diz respeito à coleta de dados, as autoras propõem a adoção de critérios para os parâmetros temático, linguístico, cronológico e principais fontes como forma de delimitar o universo de pesquisa. Assim, foram definidas seis coleções, o que conseqüentemente levou a três fontes de consulta. Foram definidos dois descritores para cada parâmetro temático e a seleção dos trabalhos ocorreu pela presença do descritor no título da produção (Quadro 01). Os levantamentos foram realizados de abril a junho de 2019 e atualizados entre junho e agosto de 2020.

**Quadro 01** – Parâmetros e critérios adotados nos levantamentos bibliográficos.

| <b>Parâmetros</b> | <b>Crítérios</b>   |
|-------------------|--|
| Coleções          | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)<br>Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)<br>Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)<br>Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ)<br><i>Scientific Electronic Library Online</i> (SciELO)<br>Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) |
| Fontes            | Eventos Acadêmicos<br>Publicações Periódicas<br>Produção Discente  |
| Linguístico       | Português  |
| Cronológico       | 2009 a 2019  |
| Temático          | Identidade Profissional Docente<br>Formadores de Professores   |
| Descritores       | Identidade Docente<br>Identidade Profissional<br>Formadores de Professores<br>Professores Universitários   |
| Seleção           | Título   |

**Fonte:** elaborado pelo autor.

No contexto deste levantamento, construiu-se um *roteiro para leitura* com base na proposta de Lima e Miotto (2007) com os campos e subcampos de investigação: a) *identificação da obra*: autores(as), título, ano de publicação; b) *caracterização da obra*: temas e subtemas, objetivos e referenciais teóricos e c) *contribuições da obra*: reflexões e encaminhamentos. Inicialmente ocorreu a leitura do resumo, seguida da leitura completa quando as produções possuíam estreita relação com o Ensino de Química.

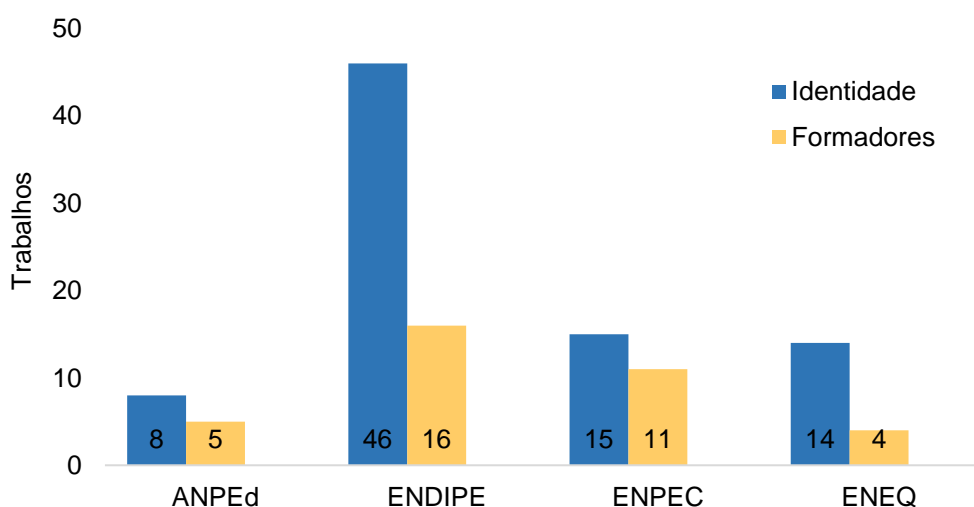
Na sequência, para cada coleção, emerge uma série de apontamentos e reflexões, sempre com um olhar voltado a identificar silenciamentos, tendências e perspectivas para a pesquisa no Ensino de Química e, dessa forma, delinear e fundamentar a importância da realização desta pesquisa.

## EVENTOS ACADÊMICOS

Os eventos acadêmicos constituem-se como importantes espaços para comunicação e divulgação do conhecimento científico produzido por pesquisadores(as), pois reúne profissionais de distintos lugares e afiliações teóricas, mas que possuem interesses em comum.

Ao olhar para os trabalhos nos quatro eventos selecionados, percebe-se a existência de uma quantidade expressiva de trabalhos sobre identidade e formadores, embora pequena quando comparada ao volume de trabalhos apresentados em todas as edições de um único evento (Gráfico 01).

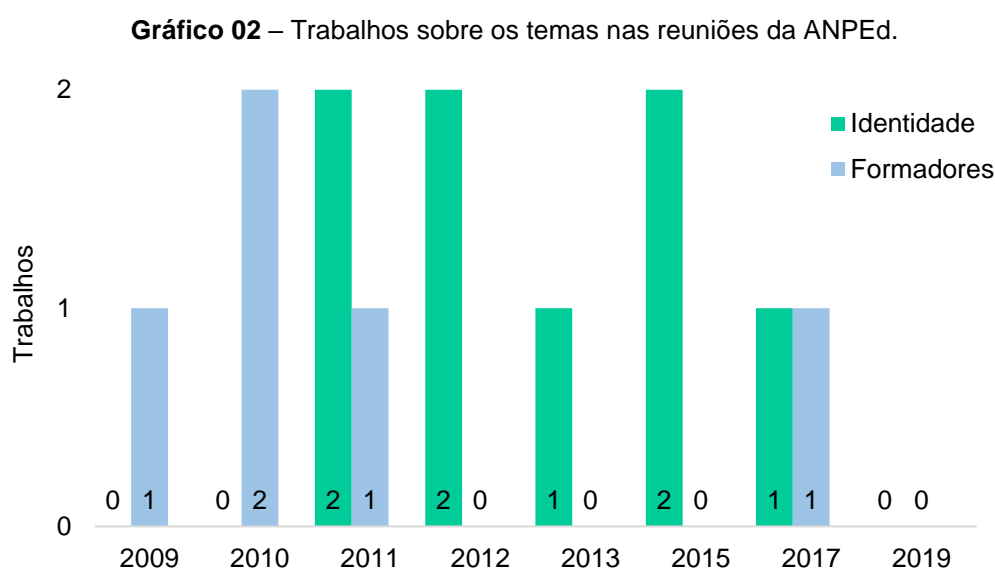
**Gráfico 01** – Trabalhos sobre identidade e formadores em eventos acadêmicos.



Fonte: elaborado pelo autor.

As reuniões nacionais organizadas pela **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, fundada em 1978, tem como finalidade possibilitar o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, fortalecendo e promovendo o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados (ANPEd, 2012). A Associação realiza, desde sua fundação, reuniões nacionais e regionais que congregam pesquisadores(as) e estudantes de graduação e pós-graduação de todas as áreas do conhecimento. Desde sua fundação foram realizadas trinta e nove reuniões nacionais.

O levantamento foi realizado nos anais de oito reuniões nacionais, sendo encontrados oito trabalhos completos sobre identidade e cinco sobre formadores, conforme explicitado no Gráfico 02.



**Fonte:** elaborado pelo autor.

Esses dados vão ao encontro das pesquisas realizadas por Brzezinski e Garrido (2002), Brzezinski (2009) e Franchi e Hobold (2019), de que o tema Identidade e Profissionalização Docente ainda é emergente, dado o pouco número de trabalhos no conjunto e nos períodos analisados. A respeito dos(as) formadores(as) de professores(as), nota-se que é um campo a ser explorado, conforme também destacado pelos estudos supracitados. No que diz respeito a caracterização e contribuição das obras, os trabalhos completos sobre identidade foram agrupados de acordo com o nível de ensino que se dedicavam a investigar (Figura 03).

**Figura 03** – Trabalhos sobre identidade nas reuniões da ANPEd.

|  |   |
|--|---|
| <b>Infantil</b><br>Alves (2011)<br>Motta e Queiroz (2015)  | <b>Fundamental</b><br>Costa e Ramos (2012)<br>Ferreira (2012) |
| <b>Superior</b><br>Oliveira (2011)                      Aguiar (2015)<br>Martins e Rocha (2013)              Scartezini (2017) |   |

**Fonte:** elaborada pelo autor.

De imediato observa-se a ausência de trabalhos sobre a identidade profissional dos(as) professores(as) do Ensino Médio, campo de atuação dos(as) professores(as) de Química.

As pesquisas realizadas na Educação Infantil têm como focos a construção da identidade profissional de coordenadoras pedagógicas (ALVES, 2011) e a socialização na construção da identidade de professoras participantes de um programa formativo (MOTTA; QUEIROZ, 2015). Emergem dos trabalhos que a heterogeneidade e a ambiguidade marcam a construção da identidade profissional, a necessidade de criação de condições concretas de trabalho, uma vez que essas impactam na identidade do(a) docente, a importância de se tomar consciência do seu processo de construção de identidade e a construção da identidade como um processo dialético entre o indivíduo e a sociedade num contexto de prática.

Sobre o Ensino Fundamental, o trabalho de Costa e Ramos (2012) dedicou-se a investigar a construção da identidade profissional de professoras atuantes em uma escola de um bairro pobre da baixada fluminense e destacou que a identidade das professoras investigadas é moldada pela realidade vivida e as suas relações com o lugar de trabalho, marcada por um compromisso com a profissão, com seus alunos e sua comunidade (COSTA; RAMOS, 2012). Já o de Ferreira (2012) analisou o impacto das políticas estaduais na construção da identidade de professoras primárias.

Dos trabalhos sobre Ensino Superior, dois dedicaram-se a construção da identidade profissional de licenciandos(as) dos cursos de Pedagogia e Matemática. Oliveira (2011) investigou a construção da identidade profissional a partir dos saberes dos(as) formadores(as) e dos(as) licenciandos(as), buscando elementos de uma identidade inclusiva. A autora destaca que é urgente rever os saberes dos professores-formadores sobre a educação inclusiva, possibilitando interfaces entre a

educação inclusiva e os conhecimentos específicos das disciplinas que ministram.

Já Martins e Rocha (2013) por meio de narrativas (auto)biográficas investigaram como ocorre o processo de tornar-se professor(a) em um curso de Licenciatura em Matemática, observando que a partir das vivências e da formação gradativa é que os(as) licenciandos(as) vão se constituindo, que existem múltiplas identidades e identidades abertas e que o PIBID é um espaço que contribui para a construção de uma identidade profissional.

Aguiar (2015) realizou uma pesquisa com professores(as) universitários(as) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, em Portugal, analisando de que forma as estruturas e os modos de organização de formações continuadas favorecem ou limitam os processos de (re)construção da identidade docente dos(as) professores(as) universitários(as). No contexto português, a autora destaca que as formações precisam ser repensadas para uma melhor articulação entre os saberes desenvolvidos pelos(as) docentes e pelos(as) docentes na relação com os(as) alunos(as), além da necessidade de suportes organizacionais para o desenvolvimento dos(as) professores(as) universitários(as). Por fim, Aguiar (2015) destaca que, embora haja exigências contemporâneas, ações para a formação continuada de professores(as) universitários(as) em Portugal e no Brasil são tímidas.

O trabalho teórico de Scartezini (2017) realiza discussões sobre a formação pedagógica dos(as) professores(as) universitários(as) nas políticas de pós-graduação e as diferentes perspectivas de investigação sobre identidade profissional docente:

De acordo com a literatura, o foco prioritário dos pesquisadores da identidade profissional docente recai sobre a formação inicial. Se o processo não é linear nem cumulativo, é notória a necessidade de investimento no desenvolvimento da identidade profissional de professores com diferentes níveis de experiência. A partir dessas premissas e de acordo com a linha investigativa sobre a abordagem da identidade profissional docente, identifica-se a proficuidade de promover mudanças nesta a partir da formação de professores. Cabe aos formadores e investigadores da identidade profissional docente investir em propostas de formação de professores do ensino superior que atenda às novas demandas da docência neste segmento de ensino, com ênfase em aspectos não contemplados nas reformas educativas, porém cruciais para a sua efetividade (SCARTEZINI, 2017, p. 12).

A autora reforça as reflexões de outros(as) autores(as) sobre a necessidade de ampliar as pesquisas sobre nesse nível de ensino (ANDRÉ, 2002; BRZEZINSKI, 2006; PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO, 2007; FRANCHI; HOBOLD, 2019).

Em conclusão, a autora evidencia e marca a necessidade de pesquisas sobre formação de professores(as), afirmando que “[...] a pouca atenção dada à construção da identidade profissional dos professores do ensino superior acompanha a superioridade atribuída à pesquisa neste segmento de ensino” (SCARTEZINI, 2017, p. 12) e, dessa forma, é necessário superar essa visão, realizando-se pesquisas com todos(as) os(as) profissionais, independentemente do nível de atuação.

Sobre os(as) formadores(as) e professores(as) universitários(as), apenas cinco trabalhos completos foram identificados, conforme apresentado na Figura 04.

**Figura 04** – Trabalhos sobre formadores nas reuniões da ANPEd.

| <b>Formadores</b>            |
|------------------------------|
| Maciel, Isaia, Bolzan (2009) |
| Laborne e Gomes (2010)       |
| Vizentim e Pesce (2010)      |
| Paula e Mello (2011)         |
| Ribeiro e Lima (2017)        |

**Fonte:** elaborada pelo autor.

Esses trabalhos estão ancorados em diferentes perspectivas teóricas e metodológicas e dedicaram-se a compreender e/ou discutir as trajetórias formativas de professores(as) universitários(as) (MACIEL; ISAIA; BOLZAN, 2009), as identidades raciais (LABORNE; GOMES, 2010), as ações de formação docente on-line (VIZENTIM; PESCE, 2010) e como os(as) professores(as) universitários(as) se constituem (PAULA; MELLO, 2011; RIBEIRO; LIMA, 2017).

Dentre os trabalhos, destaca-se o de Paula e Mello (2011) que apontam:

A análise das histórias de vida, bem como dos diálogos sobre elas, demonstrou que os formadores têm se constituído nas relações sujeito-sujeito, sujeito-objeto e sujeito-objeto-sujeito que estabelecem mediante as condições históricas de vida, de escolarização, de trabalho, de classe social, que lhe propiciam momentos de aprendizagem, reflexão e enfrentamento das situações que os condicionam e oprimem, lhes trazem acomodações ou rupturas, provocam estranhamentos ou satisfações, caracterizando um constante movimento dialético de fazer e refazer, fazer-se e refazer-se. Pessoas, situações, estudos, relações, têm atravessado os indivíduos que as interpretam, avaliam e recriam, aceitando e negando, compreendendo e indagando, incorporando e rompendo com suas influências e forças (PAULA; MELLO, 2011, p. 13).

Logo, observa-se que a docência no Ensino Superior é constituída de especificidades e que existem múltiplos elementos pessoais e profissionais que

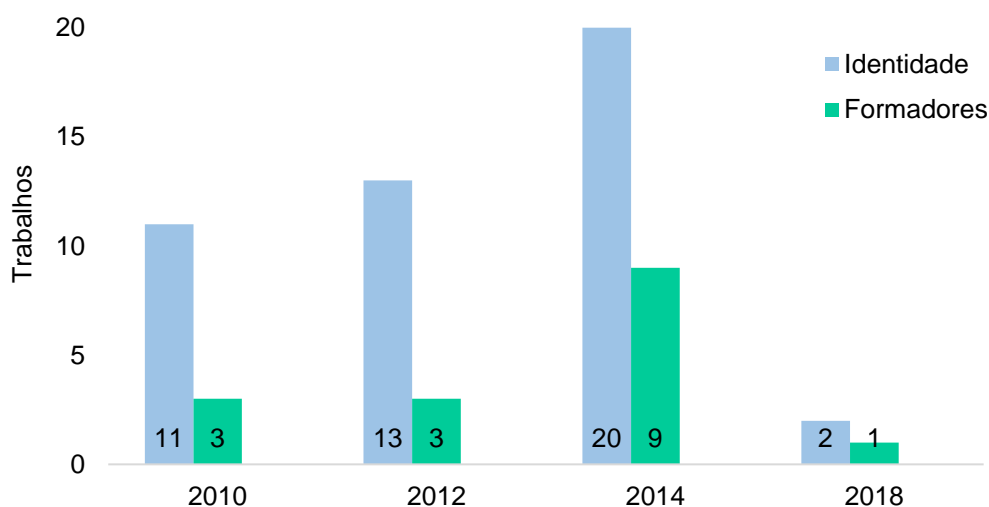
influenciam no processo de construção de uma identidade profissional docente, tornando-se evidente a importância de pesquisas sobre/para esse nível de ensino.

No conjunto dos trabalhos analisados, emerge a inconstância de trabalhos sobre identidade profissional e sobre formadores(as) de professores(as), com ausência de trabalhos sobre um dos temas em algumas edições. Também é notável a ausência de pesquisas desenvolvidas no campo da Educação em Ciências, motivado talvez pelas reuniões da ANPEd serem abrangentes e os(as) pesquisadores(as) preferirem divulgar seus trabalhos em eventos da área de Educação em Ciências. Conceitualmente, os trabalhos apresentam variadas perspectivas e olhares para a docência e a contribuição de diferentes elementos para a construção de uma identidade profissional docente.

O **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)** é um evento que desde a década de 1980 reúne a comunidade científica para discutir estudos, pesquisas e experiências educativas de diversos temas dos campos da didática, das práticas de ensino, da formação de professores(as) e do currículo, caracterizando-se como um espaço plural de referência para o avanço da produção do conhecimento sobre fenômenos educacionais e a formulação de novas propostas educativas (VENTORIM, 2016; ALMEIDA, 2018). Os encontros ocorrem bianualmente, sendo realizados dezenove encontros em diversos estados do país desde 1982.

Encontraram-se sessenta e dois trabalhos completos, sendo quarenta e seis relacionados à identidade e dezesseis sobre formadores, conforme o Gráfico 03.

**Gráfico 03** – Trabalhos sobre os temas nas reuniões do ENDIPE.



Fonte: elaborado pelo autor.

No período de 2009 a 2019 aconteceram cinco encontros nacionais, sendo que apenas os anais de quatro deles estavam disponíveis. No ENDIPE são apresentados trabalhos nas modalidades pôster e painel (conjunto de três trabalhos completos de instituições diferentes) e as análises consideraram apenas os trabalhos completos da modalidade pôster.

Diferentemente das reuniões da ANPEd, em todas as edições analisadas do ENDIPE encontraram-se trabalhos dos dois temas com maior incidência em 2014. Em relação aos níveis de ensino no qual o tema identidade foi investigado, existe uma predominância de pesquisas no Ensino Superior. Em menor número aparecem o Ensino Médio com três trabalhos e o Ensino Técnico com um trabalho, conforme apresentado na Figura 05.

**Figura 05** – Trabalhos sobre identidade nas reuniões do ENDIPE.

| <b>Superior</b>                   |                                   |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Campos e Leitinho (2010)          | Sátiro, Passos e Bezerra (2012)   |
| Kasseboehmer e Ferreira (2010)    | Assolini e Rivas (2014)           |
| Maschio (2010)                    | Brito (2014)                      |
| Meneses e Holanda (2010)          | Craveiro e Borges (2014)          |
| Lima e Brito (2010)               | D'Ávila (2014)                    |
| Petrenas e Ripa (2010)            | Largo e Carvalho (2014)           |
| Quintanilha, Leite e Menin (2010) | Lima (2014)                       |
| Silva Lima e Brito (2010)         | Machado (2014)                    |
| Ananias <i>et al.</i> (2012)      | Martins (2014)                    |
| Cavalcante (2012)                 | Moura (2014)                      |
| Dauany (2012)                     | Pacheco (2014)                    |
| Dotta (2012)                      | Souza (2014)                      |
| Leal <i>et al.</i> (2012)         | Souza, Giovanni e Pereira (2014)  |
| Lima e Carvalho (2012)            | Teixeira (2014)                   |
| Reali (2012)                      | Fraitag e Zadoreski Júnior (2018) |
| Sarmento (2012)                   | Freitas e Souza (2018)            |

| <b>Fundamental</b>               | <b>Infantil</b>        |
|----------------------------------|------------------------|
| Marques, Cristino e Maria (2010) | Santos e Allain (2010) |
| Barbosa, Alfonsi e Placco (2014) | Splenger (2010)        |
| Cavalcante (2014)                | Borges (2012)          |
| Diniz (2014)                     | Bonachini (2014)       |
| Lima e Silva (2014)              |                        |
| Moura e Batista Neto (2014)      |                        |

| <b>Técnico</b> | <b>Médio</b>     |
|----------------|------------------|
| Paiva (2012)   | Christino (2012) |
|                | Furlan (2012)    |
|                | Santos (2014)    |

**Fonte:** elaborada pelo autor.



Considerando que tanto o Ensino Médio como o Ensino Técnico são campos de atuação do(a) professor(a) licenciado(a) em Química, esperava-se um número maior de trabalhos, ainda mais quando se consideram as especificidades do conhecimento químico, a profissão, a atuação e as práticas pedagógicas.

André (2002) identificou um “[...] silêncio total em relação à formação do professor para o ensino superior e para atuar na educação de jovens e adultos, no ensino técnico e rural, nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco” (ANDRÉ, 2002, p. 13) e claramente o tema da identidade profissional no Ensino Técnico é um tema silenciado nas discussões sobre didática e práticas de ensino, assim como no Ensino Médio. O silenciamento se estende às demais modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Prisional), inclusive no âmbito da educação não formal, posto que não aparecem trabalhos sobre esses temas.

No que diz respeito aos conteúdos, os trabalhos completos da Educação Infantil investigaram as concepções, as experiências, as práticas e as relações de gênero de professoras e coordenadoras pedagógicas. Sobre as relações de gênero e a construção da identidade profissional, Santos e Allain (2010) destacam que:

O que pudemos constatar é que a profissão docente continua sendo vista como um ofício não profissional, ocupado essencialmente por mulheres que se dizem vocacionadas ou dotadas de um talento natural típico do gênero feminino. Constatamos também que a escolha profissional pode estar ligada à necessidade de conciliar múltiplas funções atribuídas à mulher nos dias atuais ou a uma falta de opção, sendo a docência a única alternativa viável para algumas dessas mulheres. Estes e outros motivos se relacionam, a nosso ver, com o processo histórico de desvalorização sofrido pela mulher em nossa sociedade e da conseqüente desvalorização da própria profissão de professora (SANTOS; ALLAIN, 2010, p. 09).

As autoras ainda sugerem a necessidade de ampliar as discussões para que a identidade profissional das professoras seja construída “[...] para além do determinismo sexual que cerca o Magistério” (SANTOS; ALLAIN, 2010, p. 10).

No Ensino Fundamental e Ensino Médio, as pesquisas e estudos discutem o trabalho docente, as representações, a escola e a profissão, as práticas pedagógicas, a cultura escolar, os processos de socialização e alguns são de revisão da literatura. Têm destaque os trabalhos de Christino (2012) e Furlan (2012) sobre professores(as) de Química ingressantes na docência no Ensino Médio.

Christino (2012) estudou a presença do hibridismo cultural e discursivo de professoras ingressantes, dando visibilidade aos discursos que marcaram a formação inicial e estão marcando a identidade profissional na prática cotidiana na escola. Os dados revelam a existência de discursos ambivalentes, divergentes e contrastantes na universidade sobre o papel do(a) professor(a), além da falta de estímulo por parte dos(as) professores(as) universitários(as) para o exercício da docência, logo:

Assim, é na mescla de discursos e ambiguidades, na academia e na instituição escolar (espaço vivenciado pelos professores também como alunos) que são construídas as identidades docentes, mas não podemos negar a força do discurso escolar e seus efeitos na prática docente, porque, embora não anule o discurso da academia, muitas vezes, o sobrepõe (CHRISTINO, 2012, p. 11-12).

Dessa forma, os espaços, os discursos, os currículos e outros elementos vivenciados pelos(as) professores(as) influenciam no processo contínuo de construção de uma identidade profissional docente. Christino (2012) também destaca a necessidade de um acompanhamento sistemático dos(as) ingressantes.

Já Furlan (2012) investigou a socialização e a construção da identidade profissional de professores(as) iniciantes em face a cultura escolar, no qual foram entrevistados(as) professores(as) licenciados(as) em Química com experiência inferior a sete anos e atuantes em escolas públicas e particulares do interior do estado de São Paulo. Dentre os resultados destacam-se que os(as) professores(as) enfrentam dificuldades, mas não se deixam contagiar apenas pelos aspectos negativos; a necessidade de legar uma maior atenção ao período de inserção profissional; a urgência de ações que valorizem a profissão docente e a necessidade de parcerias entre diferentes instituições de formação de professores(as).

Sobre o Ensino Técnico, considerando as peculiaridades que compõem a estrutura e organização do Instituto Federal (IF), as reformas do ensino profissional, a oferta concomitante de cursos e o corpo docente, Paiva (2012) buscou compreender como os(as) professores(as) do Ensino Técnico constituem a sua identidade docente, concluindo que:

[...] a formação do professor que atua na educação profissional de nível técnico ultrapassa qualquer tentativa de limitação a uma discussão quanto à questão espaço-temporal, ou seja, ao dever-se inicial e/ou contínua, em cursos na universidade ou na escola (PAIVA, 2012, p. 2713).

E assim, para a autora, a identidade se configura entrelaçada “[...] aos processos de socialização primária e secundária vivenciados nas experiências na família, na escola, nas referências pessoais e sociais, nas atividades pré-profissionais, e, de modo significativo e determinante no exercício da docência na escola [...]” (PAIVA, 2012, p. 2703).

Os trabalhos do Ensino Superior, reconhecidamente o mais investigado, apresentam discussões sobre identidade em diversos contextos e sob distintas perspectivas, por exemplo, os estágios supervisionados, o trabalho docente, as práticas pedagógicas, os(as) professores(as) de disciplinas específicas, o currículo, o desenvolvimento profissional, as representações sociais, as políticas públicas, a avaliação, os cursos de Pós-Graduação e os programas de iniciação à docência.

Considerando as alterações em pareceres da legislação sobre formação de professores(as), Kasseboehmer e Ferreira (2010) contribuem para a reflexão a respeito da Prática como Componente Curricular (PCC) nos cursos de Licenciatura em Química, apresentando as estratégias de diferentes instituições, assim como o envolvimento da universidade na formação docente em relação ao desenvolvimento de uma identidade docente. Os autores destacam que o acréscimo de quatrocentas horas de PCC representa um avanço na formação de professores(as) de Química, mas que alguns pontos precisam ser valorizados e repensados para que a formação seja efetiva como: a revisão das estratégias de ensino de transmissão dos conteúdos para a perspectiva da investigação sobre a ação, estreitamento de vínculos com as escolas de Educação Básica, consolidação dos grupos de pesquisa em Educação Química como espaços de pesquisa e interação entre escolas e, por último, a defesa de “[...] cursos de licenciatura em Química com identidade própria, ou seja, com currículos desvinculados do bacharelado e com atuação dos formadores comprometidos com o preparo dos futuros professores para o exercício docente” (KASSEBOEHMER; FERREIRA, 2010, p. 10).

Também merecem destaque os trabalhos de Dotta (2012) e Brito (2014), que no contexto de pesquisas mais amplas, analisaram a identidade profissional docente de formadores(as) de professores(as) atuantes em diversos cursos de Licenciatura, de regiões geográficas e esferas administrativas diferentes.

Dotta (2012) discute o papel de determinados espaços/lugares e tempos na construção da identidade de formadores(as) de professores(as) dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, História, Matemática e Educação Física. A autora tece as

discussões em torno da Trajetória Profissional e três subcategorias: mecanismos formais de formação, espaços-tempos de formação para a docência na educação superior e outras experiências profissionais, concluindo que independentemente do tipo de instituição e formação, todos(as) indicaram a prática como *lócus* significativo de formação docente, que as condições instituições e relações entre diferentes atores formam e conformam a aprendizagem da docência e que a experiência de formação anterior colabora no processo de aprendizagem da docência.

Já o trabalho de Brito (2014) discute a identidade profissional de formadores(as) de professores(as) atuantes em uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Manaus/AM e suas articulações com os aspectos pessoais, os aspectos institucionais e os processos de formação, assinalando que:

A pesquisa revelou que a percepção da identidade profissional advém de uma representação ou concepção de si como continuidade histórica, que se transforma mediante processos de interação social, de socialização profissional. Nessa dinâmica o indivíduo articula e integra os aspectos da sua subjetividade (pessoais) com aqueles sociais, relativos às características e expectativas da profissão escolhida. Os espaços e o tempo da formação, sobretudo os da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) parecem cumprir um papel essencial na definição do perfil profissional desejado e condizente com a profissionalidade docente na universidade (BRITO, 2014, p. 3992).

Dessa forma, observa-se a dualidade entre o individual e o coletivo como processos que ocorrem na construção de uma identidade profissional. Por fim, a autora ressalta a necessidade de políticas institucionais de aperfeiçoamento e qualificação para os(as) docentes em exercício no Ensino Superior e que “o sentido de pertença a uma comunidade profissional – não propriamente aquela científica e disciplinar, mas a institucional – é um dos valores mais importantes para dar sustentação às identidades profissionais [...]” (BRITO, 2014, p. 3994).

Já os dezesseis trabalhos sobre formadores(as) de professores(as) (Figura 06) discutem principalmente o desenvolvimento profissional, mas também as práticas pedagógicas, as representações sobre temas específicos, o papel e a influência da Pós-Graduação na prática dos(as) formadores(as), a profissionalização, os saberes docentes, os(as) professores(as) iniciantes e desafios no início da carreira.

**Figura 06** – Trabalhos sobre formadores nas reuniões do ENDIPE.

| <b>Formadores</b>              |                             |
|--------------------------------|-----------------------------|
| Pagnez e Gemignani (2010)      | Loureiro e Lima (2014)      |
| Stivanin <i>et al.</i> (2010)  | Ribeiro (2014)              |
| Testi e Nunes (2010)           | Rodrigues e Therrien (2014) |
| Martins (2012)                 | Silva, C. (2014)            |
| Mussi (2012)                   | Silva, C. A. (2014)         |
| Placco, Souza e Almeida (2010) | Silva e Passos (2014)       |
| Behrens (2014)                 | Sousa (2014)                |
| Carlos e Chaigar (2014)        | Moletta e Molina (2018)     |

**Fonte:** elaborada pelo autor.

Stivanin *et al.* (2010) apresentam o recorte de um projeto interinstitucional sobre as dificuldades enfrentadas por professores(as) iniciantes nos cursos de graduação de uma universidade federal. Dentre os desafios, os(as) professores(as) citaram que os(as) estudantes(as) mostravam-se mais tradicionais do que os(as) professores(as) em relação a algumas situações, apresentando uma visão imediatista e de aplicabilidade dos conhecimentos e que as condições estruturais dos cursos, em especial o elevado número de alunos(as) por turma, dificulta a realização de práticas que superem a transmissão de conteúdo.

Já Silva e Passos (2014) analisaram os desafios enfrentados pelos(as) formadores(as) dos cursos de Licenciatura em Matemática, verificando que o principal desafio apontado está relacionado ao trabalho com egressos(as) da escola pública, dada a defasagem de conteúdos e conceitos. As autoras também constataram que a experiência na Educação Básica contribui para que os(as) formadores(as) estruturassem seu trabalho de forma a atender as defasagens de conhecimentos e que o apoio recebido pelos pares ajudou no exercício da docência.

Em relação às contribuições da Pós-Graduação para o exercício da docência, Silva (2014) buscou compreender o processo de transformação da identidade de professores(as) nordestinos(as) a partir de suas vivências em Programas de Pós-Graduação na cidade de São Paulo/SP. Os(as) professores(as) entrevistados(as) consideram que a convivência com professores(as) e pesquisadores(as) reconhecidos(as) oportunizou a adoção da postura desses(as) professores(as) como modelo a ser seguido em suas práticas e também o desenvolvimento de habilidades relacionais, principalmente na relação entre professor(a) e aluno(a).

Na mesma linha, o trabalho de Martins (2012) analisou como os(as) formadores(as), atuantes na graduação e pós-graduação, têm pensado o seu

processo de desenvolvimento profissional. A autora destaca que “[...] a pesquisa tem sido considerada a porta de entrada para o ensino superior, entendida como formação inicial desse profissional, apesar das lacunas referentes à formação pedagógica” (MARTINS, 2012, p. 6008) em uma visão natural de que quem sabe pesquisar, sabe ser professor(a). Martins (2012) acrescenta que:

Em outra dimensão, aparentemente desvinculada da primeira, a aprendizagem e o aperfeiçoamento da prática docente tem sido vista como uma tarefa essencialmente intuitiva ou natural para aqueles que “tem jeito” para serem professores. Neste sentido, os professores recorrem às lembranças de sua vida estudantil para atuar de maneira mais efetiva e buscam o feed back de seus alunos para melhorar a sua prática de sala de aula. Constroem assim, saberes provindos da própria experiência, contudo, sem o suporte dos conhecimentos pedagógicos imprescindíveis ao exercício da profissão. Do mesmo modo, ao buscar possibilidades de aperfeiçoamento através de cursos, participação em eventos e outros, voltam-se, quase que exclusivamente, para o aprofundamento dos conhecimentos específicos da sua área de atuação, ficando à margem os saberes voltados para a prática educativa (MARTINS, 2012, p. 6008).

Em outras palavras, em alguns contextos, são ausentes políticas institucionais de formação continuada dos(as) formadores(as) de professores(as), entendida pela autora, como dimensão fundamental para a transformação e a melhoria da qualidade das atividades de ensino nos cursos de graduação. A autora também critica o processo de seleção docente que privilegia as produções científicas em detrimento das ações a serem desenvolvidas na formação docente.

Diferente das reuniões da ANPEd, no ENDIPE foram encontrados trabalhos sobre identidade profissional e formadores(as) de professores(as) em todas as edições, inclusive trabalhos que investigaram a identidade dos(as) formadores(as). Esses trabalhos são recortes de pesquisas maiores, mas são capazes de indicar uma maior preocupação em compreender os processos formativos e constitutivos.

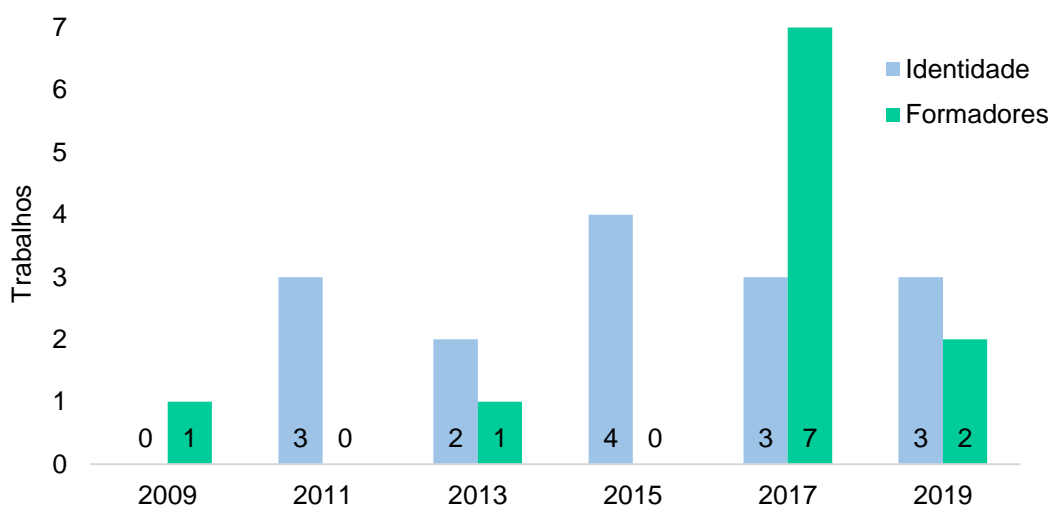
Marcadamente existe uma predominância de trabalhos com foco no Ensino Superior sobre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional. Também surgem os primeiros trabalhos sobre a formação de professores(as) de Química, possivelmente pela abrangência de eixos temáticos e discussões que ocorrem nas reuniões do ENDIPE, e claramente, por ser um evento que discute práticas de ensino em diferentes contextos e perspectivas.

**O Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)** é um evento bienal promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação

em Ciências (ABRAPEC) que congrega professores(as) do Ensino Superior e da Educação Básica, estudantes de graduação e pós-graduação e pesquisadores(as) das áreas de Educação em Biologia, em Física e em Química, além de áreas correlacionadas com a finalidade de discutir pesquisas e temas de interesse dos(as) associados(as) (ABRAPEC, 2019). Desde 1997 foram realizados doze encontros.

A pesquisa contemplou seis edições do evento, sendo encontrados quinze trabalhos completos sobre identidade e onze sobre formadores de professores, conforme o Gráfico 04. Assim como nos eventos apresentados anteriormente, não existe uma frequência contínua de trabalhos sobre formadores(as) de professores(as), mas existe uma frequência e um equilíbrio em relação aos trabalhos sobre identidade profissional docente.

**Gráfico 04** – Trabalhos sobre os temas nas reuniões do ENPEC.



**Fonte:** elaborado pelo autor.

Os trabalhos completos sobre identidade foram agrupados de acordo com o nível de ensino que se dedicavam a investigar, conforme Figura 07.

De imediato observa-se a ausência de trabalhos sobre a identidade profissional na Educação Infantil e no Ensino Técnico, a predominância de trabalhos desenvolvidos no contexto do Ensino Superior e apenas dois sobre o Ensino Médio. Considerando que o evento é específico para discutir o Ensino de Ciências, os dois níveis de atuação dos professores(as) de Química são pouco privilegiados, o que indica claramente que a pesquisa sobre o tema nesses níveis é silenciada na área.

**Figura 07** – Trabalhos sobre identidade nas reuniões do ENPEC.

| <b>Superior</b>                     |                               |
|-------------------------------------|-------------------------------|
| Anunciação <i>et al.</i> (2011)     | Santos, Soares e Ramos (2015) |
| Janerine, Monteiro e Martins (2011) | Soares e Galieta (2015)       |
| Souza e Guimarães (2011)            | Cortela (2017)                |
| Allain, Delgado e Coutinho (2013)   | Neves (2017)                  |
| Costa e Rezende (2013)              | Ramos e Silva (2017)          |
| Matias <i>et al.</i> (2015)         | Obara <i>et al.</i> (2019)    |

| <b>Médio</b>                         | <b>Fundamental</b>    |
|--------------------------------------|-----------------------|
| Franco e Rink (2019)<br>Silva (2019) | Almeida e Lima (2015) |

**Fonte:** elaborada pelo autor.

Em relação às interfaces em que a identidade profissional é discutida, existe uma variedade de temas, entre eles, o currículo, as representações sociais, o estágio supervisionado, a pós-graduação, o perfil motivacional e a evasão, por exemplo. Os trabalhos sobre Ensino Médio discutem a atuação dos(as) professores(as) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), as reformas educacionais e as redes de sociabilidade, enquanto o do Ensino Fundamental discute a educação inclusiva.

É importante destacar o trabalho de Franco e Rink (2019) que realizaram uma discussão sobre a identidade dos(as) professores(as) de Biologia atuantes na Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade de ensino ainda pouco investigada, tanto em relação à formação dos(as) licenciandos(as) para atuação como aos currículos e as práticas educativas (ANDRÉ, 2002). Para as autoras, a experiência na prática foi o único espaço para construção das identidades dos(as) professores(as), sendo que “[...] a afinidade, a aproximação, a contextualização dos conteúdos e das práticas pedagógicas, e o respeito a/ao estudante e seus saberes são elementos significativos da identidade docente com a educação de pessoas jovens e adultas” (FRANCO; RINK, 2019, p. 05).

No conjunto dos trabalhos sobre Ensino Superior, três dedicaram-se a compreender a identidade profissional nos cursos de Licenciatura em Química.

Anunciação *et al.* (2011) analisaram o processo de reestruturação curricular de um curso de licenciatura em uma universidade federal, destacando que as mudanças ocorridas ao longo dos anos têm privilegiado a constituição de uma identidade profissional docente, uma vez que as primeiras propostas privilegiam a formação do(a) bacharel(a) em detrimento da formação do(a) licenciando(a).



Já Janerine, Monteiro e Martins (2011) estudaram a dimensão motivacional de licenciandos(as) buscando entender como vem ocorrendo o processo de construção de uma identidade profissional docente. As autoras evidenciam algo preocupante, ao citar que na instituição em questão “[...] veiculam discursos que desmotivam os licenciandos e que acabam por desconstruir essa identidade profissional que eles deveriam estar construindo nesse período” (JANERINE; MONTEIRO; MARTINS, p. 11), ou seja, no contexto de desvalorização da docência, a identidade é desconstruída, influenciando negativamente a permanência na profissão.

Por fim, Obara *et al.* (2019) investigaram o processo de construção da identidade dos(as) licenciandos(as) no estágio supervisionado de observação com foco na influência do contexto escolar na construção de uma identidade docente, destacando que o ambiente não é determinante, uma vez que a construção da identidade é um processo contínuo e que o PIBID se situa como um momento de antecipação da construção da identidade no ambiente escolar com vistas à formação de um(a) professor(a) reflexivo(a).

No que diz respeito aos trabalhos sobre formadores(as) de professores(as), os onze trabalhos encontrados (Figura 08) apresentam diferentes olhares e perspectivas sobre a docência, principalmente sobre os saberes docentes e as práticas pedagógicas, seguido de trabalhos de revisão da literatura, sobre tecnologias da informação e comunicação e sobre concepções.

**Figura 08** – Trabalhos sobre formadores nas reuniões do ENPEC.

| <b>Formadores</b>              |                                 |
|--------------------------------|---------------------------------|
| Oda (2009)                     | Pechliye, Leite e Castro (2017) |
| Wardenski <i>et al.</i> (2013) | Souza e Gonçalves (2017)        |
| Calixto e Kiouranis (2017)     | Fernandes e Marques (2017)      |
| Guimarães <i>et al.</i> (2017) | Machado e Marques (2019)        |
| Gutierrez e Campos (2017)      | Siqueira <i>et al.</i> (2014)   |
| Matos (2017)                   |                                 |

**Fonte:** elaborada pelo autor.

O trabalho de Calixto e Kiouranis (2017), realizado por meio de um questionário on-line com trinta professores(as) atuantes em cursos de licenciatura em nove instituições federais e estaduais, buscou compreender quais os sentidos atribuídos pelos(as) formadores(as) de professores(as) à Prática como Componente Curricular, sendo identificada uma recorrente ênfase na indissociabilidade entre teoria

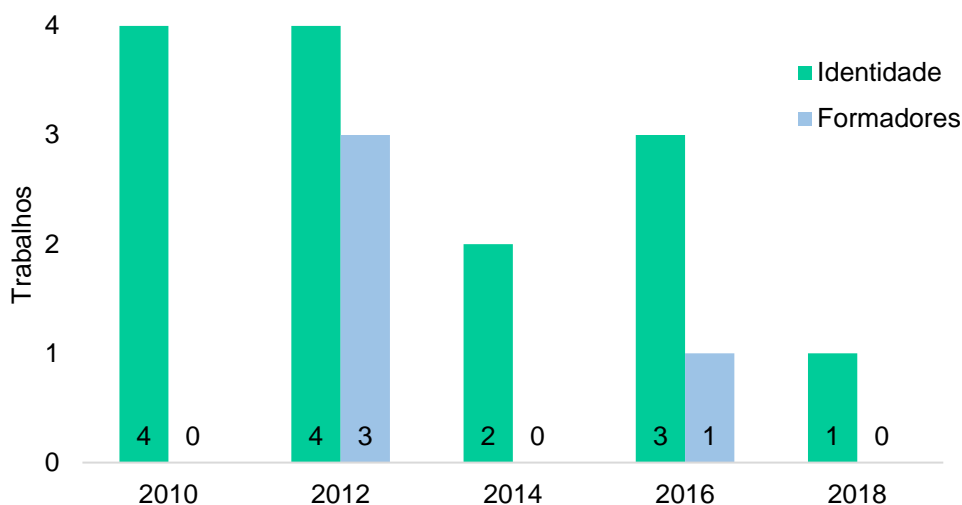
e prática, com a articulação como o aspecto mais destacado.

Já Souza e Gonçalves (2017), a partir de relatos de formadores(as) de professores(as), buscaram estudar como ocorre a formação dos(as) licenciandos(as) em Química considerando as diretrizes e a literatura existente. Os autores identificaram que “[...] a formação bacharelesca é predominante dentre os formadores de professores, e isto se constitui como um entrave no processo de construção de uma identidade profissional docente de química” (SOUZA, GONÇALVES, 2017, p. 08), mas que existem indícios de uma aproximação entre a prática pedagógica relatada e as concepções expressas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Neste conjunto, observa-se a predominância de estudos no contexto do Ensino Superior em relação a identidade profissional, marcadamente a identidade no contexto das práticas pedagógicas dos(as) docentes(as), dos momentos formativos nos cursos de graduação, além da emergência de estudos de revisão da literatura sobre o tema. Igualmente, em relação aos(as) formadores(as) de professores(as) existe um foco no estudo das práticas pedagógicas, seja por meio de casos específicos ou por meio de revisão da literatura. Por ser um evento do campo da Educação em Ciências, existe um número representativo de trabalhos desenvolvidos em cursos de licenciatura em Química, mas o Ensino Médio, Técnico e as diferentes modalidades da Educação Básica, permanecem como uma lacuna.

O **Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ)** busca socializar, debater e refletir criticamente sobre as ideias e as produções acadêmicas da área, congregando professores(as) e pesquisadores(as) atuantes nos vários níveis de ensino, além de estudantes de graduação e Pós-Graduação, permitindo a interação entre grupos de pesquisas nacionais em torno de linhas temáticas (PORTO; QUEIROZ; SANTOS, 2015). Atualmente, o ENEQ é bienal e conta com o apoio da Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ) onde são apresentados trabalhos completos e resumos.

Foram encontrados dezoito trabalhos, sendo quatorze sobre identidade e quatro sobre formadores, com presença de trabalhos sobre identidade em todas as edições, ao passo que os sobre formadores são pontuais, conforme explicitado no Gráfico 05.

**Gráfico 05** – Trabalhos sobre os temas nas reuniões do ENEQ.

**Fonte:** elaborado pelo autor.

Em relação aos níveis, novamente o Superior é o mais investigado (Figura 09) com trabalhos sobre o processo de elaboração conceitual, os estágios supervisionados, os modelos didáticos, relatos de pesquisa realizadas no âmbito de programas de iniciação à docência, os saberes docentes, a cultura africana, o PIBID, as memórias de professores(as) marcantes, os projetos pedagógicos de cursos e o estágio docência.

**Figura 09** – Trabalhos sobre identidade nas reuniões do ENEQ.

| <b>Superior</b>               |                                   |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| Andrade, Moser e Tasso (2010) | Sá et al. (2012)                  |
| Araújo (2010)                 | Santana <i>et al.</i> (2014)      |
| Lopes <i>et al.</i> (2012)    | Alves, Mesquita e Siqueira (2016) |
| Pernambuco e Moreira (2012)   | Rosa, Mendes e Locatelli (2016)   |
| Sá e Santos (2012)            | Santos, Souza e Farias (2016)     |
| Souza <i>et al.</i> (2012)    | Francisco (2018)                  |
| <b>Médio</b>                  |                                   |
| Novais e Marcondes (2010)     | Petrucci-Rosa (2010)              |

**Fonte:** elaborada pelo autor.

Ao analisar a distribuição dos trabalhos por nível é importante pensar o silenciamento das pesquisas sobre identidade profissional no Ensino Médio e no Ensino Técnico, os campos de atuação dos(as) professores(as) de Química, bem como nas demais etapas e nas diferentes modalidades de ensino da Educação Básica.

Do Ensino Médio, tem destaque o trabalho de Petrucci-Rosa (2010) que analisou a Proposta Curricular do Estado de São Paulo de Química com foco analítico na noção de identidade docente apresentada pelo documento, em especial, como suas ações são desenhadas, o que se espera do(a) profissional e como os(as) professores(as) são delineados(as), chegando à conclusão que:

Concluo que a identidade docente desenhada nesse texto se refere a um professor formado para o trabalho coletivo, preparado para a formação centrada na escola, que redimensiona sua prática tomando como prioridade a aprendizagem e que luta por condições adequadas de trabalho. Em relação à identidade docente disciplinar, percebo que a tradição disciplinar é mantida articulada a uma discussão de integração por área que passa pela dimensão epistemológica e pedagógica, mas não pela formação dos professores (PETRUCCI-ROSA, 2010, p. 10).

Embora o documento faça uma referência ao trabalho coletivo, ainda existe uma dificuldade nesse processo de integração, uma vez que a formação inicial dos(as) professores(as) têm ocorrido prioritariamente de forma disciplinar em muitas instituições de ensino do país.

Pensando no currículo do curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública, Sá e Santos (2012) buscaram caracterizar os processos identitários em construção pelo currículo ativo, analisando as percepções dos(as) formadores(as) de professores(as), dos(as) licenciandos(as) no final do curso e dos(as) egressos(as). Dos discursos emergiram quatro categorias, a saber, desvio bacharelizante da formação, estímulo do campo pedagógico, dicotomia discurso-ação formador e desvalorização socioeconômica do professor, sendo as três primeiras internas ao curso e a última externa. De acordo com os autores, esses discursos revelam que os(as) licenciandos(as) estão sujeitos a dois tipos de identidades, no qual “[...] em um polo estaria o químico/o pesquisador em Química/o professor universitário e, no outro, estaria o professor da Educação Básica/educador-pesquisador em Ensino de Química” (SÁ; SANTOS, 2012, p. 06) e dessa forma, no ambiente do curso, negociam suas identidades. Os autores concluem que é preciso buscar estratégias para diminuir o caráter bacharelizante e estimular a docência, mas que esses ideais só serão alcançados com uma mudança nas atitudes e nas ações dos(as) formadores(as) de professores(as).

Na mesma perspectiva, Alves, Mesquita e Siqueira (2018) analisaram quatro Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Química do IF Goiano buscando

elementos para compreender a epistemologia da formação docente e as possíveis relações e interferências sobre o processo de formação da identidade docente, concluindo que:

As análises dos PPC demonstraram que há uma descaracterização da finalidade dos cursos de licenciatura e há evidências que, embora os cursos não se configurem como modelo (3+1), a essência destes está muito próxima do modelo de formação pela racionalidade técnica. Esta ambiguidade nos cursos de formação, ou seja, curso de licenciatura com viés bacharelesco pode ocorrer devido à falta de professores formadores habilitados e com compromisso político com a formação de professores. As análises demonstraram uma desvirtuação dos cursos, no sentido de formação de bacharéis em Química com habilitações pedagógicas, expresso tanto nos PPC quanto nos discursos dos licenciandos (ALVES; MESQUITA; SIQUEIRA, 2018, p. 10).

Além dessas questões, os autores destacam que o foco não é a formação de professores(as) para a Educação Básica, além de ser evidente “[...] uma visão pessimista e um menosprezo sobre essa etapa de ensino, o que acaba sendo apropriado nas concepções dos licenciandos sobre as atividades docentes [...]” (ALVES; MESQUITA; SIQUEIRA, 2018, p. 10).

Já Francisco (2018) discutiu as identidades profissionais de estudantes de Pós-Graduação matriculados na disciplina Estágio Docência e Metodologia de Ensino da Universidade Federal do Tocantins (UFT), identificando que:

As identidades profissionais docentes identificadas dialogam entre si no sentido de que é preciso ter um constante estudo voltado para a formação docente de modo a ir construindo um perfil próprio, para assumir a futura profissão e os seus respectivos desafios (FRANCISCO, 2018, p. 01).

Sendo o Estágio Docente, ele foi concebido como um primeiro momento de aproximação e apropriação dos conhecimentos sobre a docência, sendo que “[...] possibilitam despertar um perfil docente e conseqüentemente seu compromisso social” (FRANCISCO, 2018, p. 01).

Mais especificamente sobre os formadores, os quatro trabalhos focaram nas concepções e percepções sobre determinado tema, além das práticas dos(as) formadores(as) sob a perspectiva dos(as) licenciandos(as), conforme Figura 10.

**Figura 10** – Trabalhos sobre formadores nas reuniões do ENEQ.

| <b>Formadores</b>                |
|----------------------------------|
| Caetano e Teixeira Júnior (2012) |
| Mol <i>et al.</i> (2012)         |
| Xavier <i>et al.</i> (2012)      |
| Pimenta <i>et al.</i> (2016)     |

**Fonte:** elaborada pelo autor.

Caetano e Teixeira Júnior (2012) analisaram as concepções dos(as) professores(as) sobre as atividades experimentais nos cursos de licenciatura em Química, concluindo que para esses(as) docentes as atividades possuem a função de demonstrar, comprovar ou verificar conceitos teóricos. Eles sugerem a necessidade de uma discussão e enriquecimento das teorias dos(as) professores(as) a fim de possibilitar uma mudança de concepção de experimentação.

Mol *et al.* (2012) e Xavier *et al.* (2012) pesquisaram as concepções dos(as) formadores(as) sobre o Ensino de Química para alunos(as) com deficiência visual, o primeiro por meio de um questionário e o segundo por meio de entrevistas semiestruturadas. A pouca familiaridade e a falta de preparo para o trabalho com alunos(as) com deficiência visual está presente nos dois, entretanto os(as) formadores(as) estudados(as) por Xavier *et al.* (2012) demonstram interesse em superar as dificuldades, seja por meio de novas estratégias ou por parcerias com formadores(as) da área de Educação Inclusiva, ao passo que os(as) estudados(as) por Mol *et al.* (2012) são receosos(as) na inclusão dos(as) alunos(as) nos cursos.

Por fim, Pimenta *et al.* (2016) buscaram identificar, por meio da percepção de licenciandos(as), as práticas docentes diferenciadas de formadores(as) de professores(as) de Química. Foram identificadas relações afetivas entre licenciando(a) e professor(a), a existência de articulação entre teoria e prática e uma formação centrada na aprendizagem, indicando que as práticas diferenciadas adotadas pelos(as) formadores(as) têm contribuído para a formação do(a) futuro(a) professor(a) de Química.

No ENEQ foram encontrados trabalhos sobre os dois temas com determinada regularidade de trabalhos sobre identidade e pesquisas pontuais sobre formadores(as). Esses dados vão ao encontro dos estudos de Francisco, Alexandrino e Queiroz (2015) e Silva e Queiroz (2017), que destacam que as duas temáticas são silenciadas e merecem uma especial atenção dos(as) pesquisadores(as) da área.

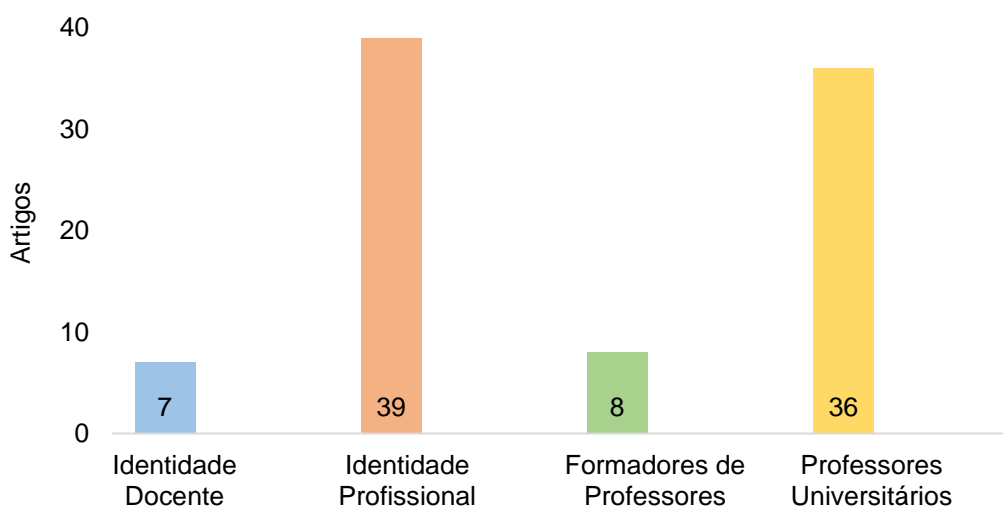
Notadamente, as pesquisas sobre identidade nos níveis de atuação dos(as) professores(as) de Química (Ensino Médio e Ensino Técnico) são pouco privilegiadas, as pesquisas no Ensino Superior tem como foco olhar a identidade por meio do currículo dos cursos de graduação, além de todas as pesquisas sobre formadores(as) terem como foco a compreensão de concepções.

## PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS

No levantamento realizado no *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, biblioteca eletrônica que reúne uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, foram encontrados quarenta e seis artigos relacionados ao tema da identidade e quarenta e quatro ao tema formadores, num total de noventa artigos científicos, conforme distribuição no Gráfico 06.

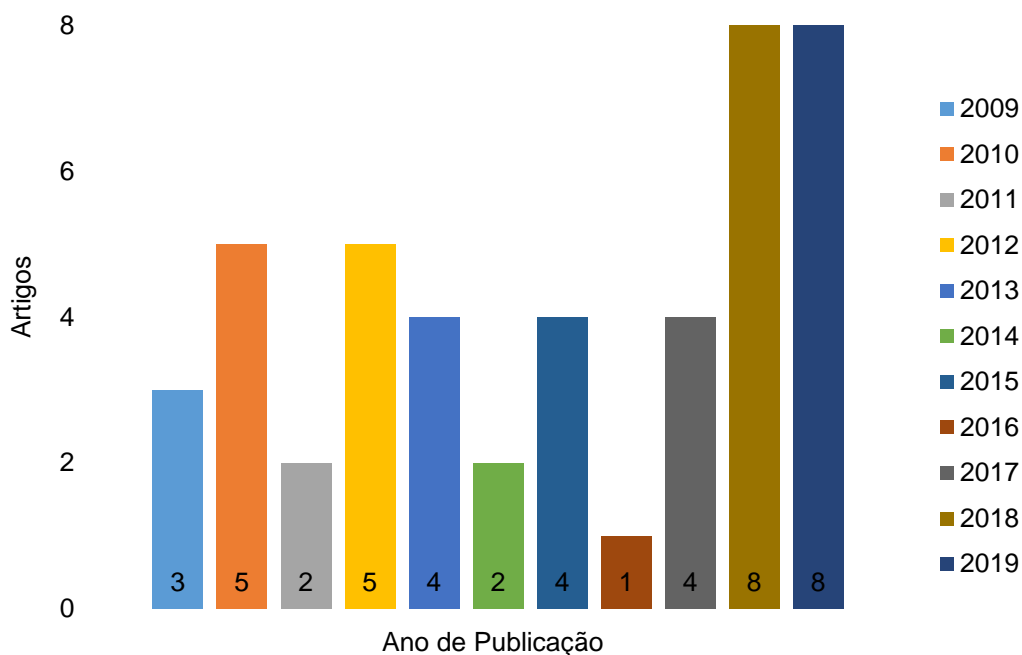
Observa-se um maior número de trabalhos relacionados aos descritores mais abrangentes, o que era esperado, uma vez que a identidade profissional pode ser relacionada a qualquer profissão e área do conhecimento, assim como o descritor professores universitários.

**Gráfico 06** – Quantidade de artigos científicos de acordo com os descritores.



**Fonte:** elaborado pelo autor.

Em relação a distribuição dos artigos no período analisado, nota-se um aumento expressivo nos últimos dois anos de artigos que se propõe a investigar ou discutir questões que envolvem a identidade, conforme mostra o Gráfico 07.

**Gráfico 07** – Distribuição dos artigos sobre identidade por ano de publicação.

**Fonte:** elaborado pelo autor.

Em seu levantamento, André (2002) evidenciou um silêncio total em relação à formação de professores(as) para o Ensino Superior e a emergência do tema identidade e profissionalização docente.

No conjunto, a partir da seleção realizada nesta pesquisa, fica claro que os temas não são mais silenciados, entretanto, ao analisar as áreas de conhecimento dos artigos, tanto sobre identidade como sobre formadores(as), fica nítida a quase ausência de artigos científicos de algumas áreas do conhecimento (Tabela 02).

**Tabela 02** – Áreas do conhecimento dos artigos sobre identidade.

| Áreas               | Artigos | Áreas               | Artigos |
|---------------------|---------|---------------------|---------|
| Enfermagem          | 12      | Terapia Ocupacional | 02      |
| Pedagogia           | 04      | Educação Especial   | 01      |
| Ciências Biológicas | 03      | Jornalismo          | 01      |
| Economia            | 03      | Matemática          | 01      |
| Letras              | 03      | Medicina            | 01      |
| Química             | 03      | Nutrição            | 01      |
| Educação Física     | 02      | Odontologia         | 01      |
| História            | 02      | Segurança Pública   | 01      |
| Saúde               | 02      | Não Identificada    | 03      |
| Total               |         |                     | 46      |

**Fonte:** elaborada pelo autor.

No campo da Educação em Ciências, nota-se a ausência de artigos da área de Ensino de Física, deixando claro que o tema identidade profissional é silenciado nessa



área e, portanto, também merece atenção dos(as) pesquisadores(as).

Considerando todas as áreas do conhecimento, têm destaque as publicações de Sales e Chamon (2012), Silva, Sigardo e Tavira (2012), Góis e Barbato (2018) e Almeida, Penso e Freitas (2019) e os artigos da Química de Dutra e Terrazzan (2012), Cassiano, Mesquita e Ribeiro (2016) e Obara, Broiette e Passos (2017).

Sales e Chamon (2012) analisaram quais são os fatores intervenientes na escolha da carreira docente e de que forma esses fatores influenciam na construção da identidade profissional docente. Por meio de um questionário, as autoras analisaram as respostas de 964 estudantes matriculados(as) em um curso de Pedagogia ofertado em uma IES da rede privada localizada em Belém/PA. Em relação aos fatores que motivaram a escolha pela carreira predominam opções ligadas à melhoria do ensino e o prazer de ensinar, já em relação aos fatores determinantes, existem várias razões como, por exemplo, aprender constantemente, fazer algo útil a sociedade, formar outras pessoas, sonho pessoal, oportunidades de mercado, autonomia e falta de opção. Por fim, em relação as concepções e expectativas dos(as) licenciandos(as), o senso de utilidade da profissão e o exercício da criatividade foram os mais frequentes. Sales e Chamon (2012) apontam que:

Vale destacar que os resultados remetem, de forma direta, a elementos próprios à identidade profissional docente do grupo estudado, elementos que correspondem muito mais a um Ideal Profissional docente, construído historicamente a partir das concepções correntes na sociedade, do que a um Eu Profissional, cuja concretização ainda aguarda experiência profissional mais consolidada (SALES; CHAMON, 2012, p. 206).

Ou seja, ainda existe uma forte influência dos fatores históricos sobre a profissão, em que para o exercício da docência, principalmente nos Anos Iniciais, é necessário ter dom ou vocação, o que reforça ideais sociais ultrapassados, além da existência de um conflito entre a imagem projetada da profissão e a sua identidade profissional.

Silva, Sigardo e Tavira (2012) analisaram os memoriais que compõem um livro com memórias e narrativas docentes produzido pela Secretaria Municipal de Educação do Estado do Rio de Janeiro e destacaram três elementos gerais que compõem os memoriais: a escolha profissional, a articulação entre políticas públicas educacionais e atuação docente e o impacto da escrita dos memoriais na atuação das professoras-escritoras. Os memoriais analisados indicaram que a entrada na carreira

foi marcada pela situação socioeconômica, por influências de modelos e experiências escolares da infância; a permanência foi influenciada pelo fazer na sala de aula, a própria cultura escolar e o encontro com os(as) alunos(as) em situações diversas. Por fim, os autores destacam que a articulação entre a memória e a narrativa são esferas indissociáveis de constituição de uma identidade.

Por sua vez, Góis e Barbato (2018) apresentam um estudo sobre as dinâmicas de produção da identidade docente de professores(as) atuantes na EJA na rede pública das cidades de Aracajú/SE e Brasília/DF. Utilizando de multimétodos foram realizadas três entrevistas (aberta, episódica e mediada por imagens ou objetos) e a escrita de duas cartas, uma escrita na posição-eu e outra na posição-outro (Ser Professor na EJA e Ser Secretário de Educação). Dentro das investigações, as autoras apontam que a produção da identidade foi marcada pelas apresentações de trabalhos realizadas no Ensino Médio, nos estágios supervisionados e no exercício profissional docente e que os modelos de professores(as) da Educação Básica e do Ensino Superior contribuíram para a escolha da profissão, tanto em aspectos negativos como positivos, além de que:

O estudo indicou que a produção da identidade docente e profissional na educação de jovens e adultos nos primeiros anos de docência está em transição e é marcada por ambivalências geradas na dinâmica de permanências e mudanças em tensões e incertezas, no presente, e expectativas de futuro relacionadas à continuidade da formação, a novas oportunidades de trabalho docente e de educação mais significativa para o outro e para si (GOIS; BARBATO, 2018, p. 490).

Além disso, Gois e Barbato (2018) avançam na discussão, destacando que identidade profissional e identidade docente, no contexto do seu estudo, não são sinônimos:

A identidade docente abrange a identidade profissional, visto que orienta e é orientada pela história pessoal que perpassa as experiências e se atualiza na prática docente em processos de interpretação de si, marcada por crenças, normas e valores. Há processos de reflexão sobre como está sendo como professor a partir das posições Outro e Mundo, no contexto de atuação. A identidade profissional docente é desencadeada no exercício da ação docente em um processo dinâmico, aberto, negociado e em mudança, que implica a atualização do ser profissional, relacionada aos valores morais e éticos da profissão (GOIS; BARBATO, 2018, p. 490).

Adicionalmente, as autoras fazem algumas sugestões de pesquisa, capazes de possibilitar avançar na compreensão dos processos de construção de identidade:

Sugerimos estudos posteriores sobre as dinâmicas de produção de identidade docente e profissional de professores em transição, com foco no momento de finalização da formação inicial em nível de graduação e o início de atividade docente em diferentes contextos de atuação, visto que esses estudos possibilitam avançar na compreensão da relação entre o eu e a cultura no processo de interpretação e negociação de si, o outro e o mundo (GOIS; BARBATO, 2018, p. 490).

Por fim, buscando dar visibilidade à produção sobre identidade docente, Almeida, Penso e Freitas (2019) realizaram uma revisão sistemática com vistas a identificar os aportes teóricos mais utilizados, quais características tem definido o conceito de identidade docente e se há menção ao(a) professor(a) alfabetizador(a) nas pesquisas analisadas. As autoras identificaram uma multiplicidade de temáticas articuladas à identidade docente, como por exemplo, regulação educativa, sindicalização dos(as) professores(as), o conceito em pesquisas sobre formação de professores(as) e noção de profissionalidade.

Em relação à centralidade da temática, destacam-se os seguintes aspectos: a construção da identidade docente; formação, atuação profissional e identidade docente; características da identidade docente; sentidos e significados articulados à identidade docente; representações construídas pelos(as) professores(as) sobre identidade docente, por exemplo. No que tange as características, destaca-se que a identidade docente é composta por outras identidades, a saber: identidade missionária, identidade instrumental, identidade proletária e identidade profissional.

Almeida, Penso e Freitas (2019) concluem que as investigações têm sido realizadas principalmente com professores(as) do Ensino Médio e do Fundamental, para a necessidade de aprofundamento das questões que envolvem as características que compõe a identidade docente, a ausência de pesquisas sobre professores(as) alfabetizadores(as) e que “[...] apresentar o conceito de identidade fundamentado teoricamente não tem sido uma preocupação de parcela considerável dos autores das publicações localizadas” (ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019, p. 13).

No Ensino de Química, Dutra e Terrazzan (2012) discutiram os reflexos das normativas sobre a formação de professores(as) para a Educação Básica. Os autores buscaram evidenciar quais elementos presentes nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) favorecem a formação da identidade do(a) professor(a) de Química, por meio

de um estudo sete cursos de Licenciatura em Química de IES<sup>4</sup> estaduais e federais. Dentre as considerações, os autores destacam que as normativas dos cursos orientam para a formação de um(a) licenciando(a) capaz de trabalhar a educação química no Ensino Fundamental e Médio; que os cursos deveriam contemplar mais claramente os Estágios Curriculares Pré-Profissionais (ECPPs), pois fornecem elementos importantes para a formação da identidade; que os cursos oferecem uma formação pedagógica abrangente e, portanto, favorável à formação de uma identidade profissional docente e que “[...] há sinalizações de um certo interesse pela formação de uma identidade profissional que diferencie o professor da educação básica de um bacharel [...]” (DUTRA; TERRAZZAN, 2012, p. 179).

Por meio de entrevistas, narrativas e questionários, Cassiano, Mesquita e Ribeiro (2016) investigaram a trajetória acadêmica e profissional de licenciandos(as) em Química vinculados(as) ao Instituto Federal de Goiás (IFG) campus Inhumas/GO, buscando desenhar um perfil no que diz aos aspectos de formação científica e aos aspectos profissionais. As autoras apontam uma série de problemas relativos as características do perfil formativo e profissional construído na implantação do curso, uma tensão entre os conhecimentos de conteúdos químicos e os pedagógicos, a falta de objetividade e intencionalidade formativa do curso, assim como “[...] um contexto formativo multifacetado contemplando uma situação de convergência entre aspectos diferentes da habilitação, modalidade e preparo do profissional químico” (CASSIANO; MESQUITA; RIBEIRO, 2016, p. 258). A respeito do perfil, destacam que ele “[...] é caracterizado por uma formação fragmentada que pode refletir na construção da identidade do professor de Química, pois apresenta uma carência na construção do conhecimento pedagógico de conteúdo [...]” (CASSIANO; MESQUITA; RIBEIRO, 2016, p. 258) e salientam a necessidade de um equilíbrio entre o enfoque científico e pedagógico.

No contexto de uma pesquisa de Mestrado, Obara, Broiette e Passos (2017) buscaram caracterizar a contribuição do PIBID na construção da identidade docente de egressos(as) da Licenciatura em Química que atuaram no programa e que atuavam na rede estadual de ensino. As autoras apontam que o destaque da pesquisa

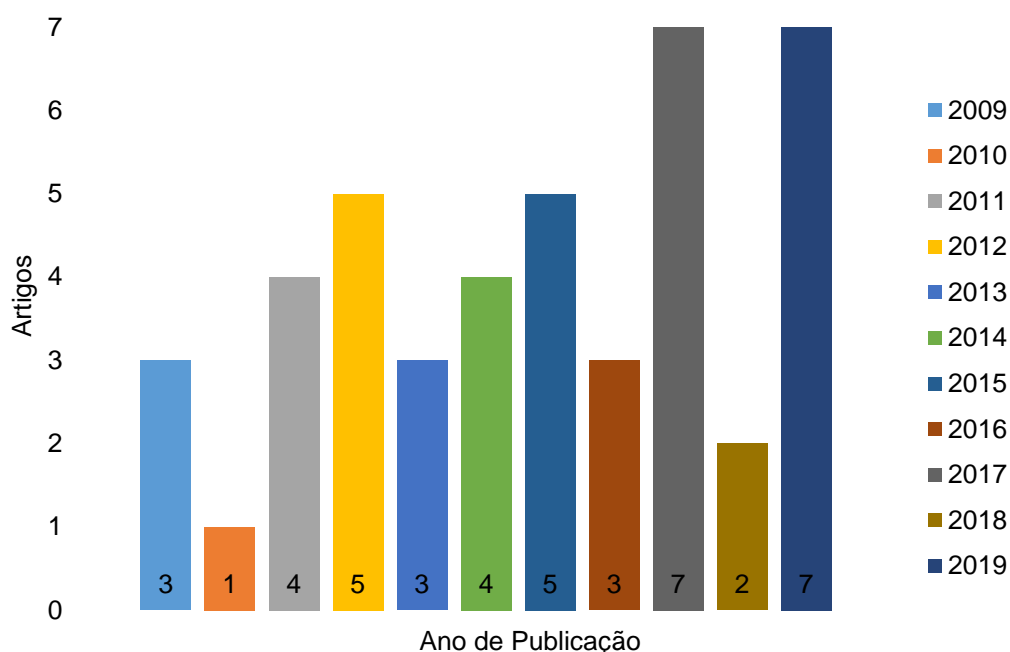
---

<sup>4</sup> Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI).

é para o fato de que “[...] as primeiras impressões a respeito da docência como profissão manifestarem-se durante a atuação desses professores, enquanto bolsistas do PIBID, deflagrando o processo de construção e reelaboração da identidade docente” (OBARA; BROIETTE; PASSOS, 2017, p. 993) e que “[...] o PIBID cumpre o papel de motivador do interesse pela profissão docente e é um campo frutífero para a idealização de uma identidade docente” (OBARA; BROIETTE; PASSOS, 2017, p. 993).

No que tange aos(as) formadores(as) e professores(as) universitários(as), existe um número expressivo de trabalhos, conforme demonstra o Gráfico 08.

**Gráfico 08** – Distribuição dos artigos sobre formadores por ano de publicação.



**Fonte:** elaborado pelo autor.

Existe uma dispersão em relação às áreas do conhecimento, sendo a maioria de pesquisas realizadas com docentes de diversas áreas do conhecimento e que focam temas de Saúde, como síndrome de Burnout, relação entre voz e qualidade de vida, ruídos e sintomas auditivos, fadiga e fadiga vocal, sonolência e fatores de risco, por exemplo, e outros temas relacionados as percepções e relações dos(as) professores(as) com a aposentadoria, com as tecnologias da informação e comunicação e com a mobilidade acadêmica. Fica evidente uma grande preocupação com a saúde e o bem-estar dos(as) professores(as), assim como com o uso de tecnologias nas atividades didáticas no Ensino Superior.

Diretamente relacionados aos descritores sobre formadores encontram-se os artigos da Química de Massena e Monteiro (2011), Marques *et al.* (2013), Vilela-Ribeiro e Benite (2013) e Roloff e Marques (2014). Também é importante mencionar os trabalhos sobre saberes e histórias de vida (REIS JÚNIOR, 2019), o exercício da docência (CACCIARI *et al.*, 2017), as políticas públicas e a formação docente (VASCONCELLOS; SORDI, 2016; SILVA, 2017) e o produtivismo acadêmico e o desenvolvimento profissional (VOSGERAU; ORLANDO; MEYER, 2017).

Massena e Monteiro (2011) discutiram as relações estabelecidas e as concepções de currículo expressas por formadores(as) de professores(as) vinculados(as) ao Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), analisando a história do currículo do curso de Licenciatura do período noturno e entrevistando sete professores(as). As autoras destacam que o currículo está envolto em disputas de território, marcado por tradições históricas dos Departamentos que formam o Instituto; a predominância de alguns grupos de disciplinas sobre outros; a falta de integração e relações entre as disciplinas; e a importância do(a) futuro(a) profissional ter a possibilidade de ser registrado(a) no Conselho Regional de Química (CRQ). Em termos formativos, as autoras refletem sobre o perfil profissional:

Qual professor o curso pretende formar? O reflexivo, o pesquisador ou aquele que, sabendo “muita Química”, irá saber dar “muita aula”? Um curso que, do ponto de vista do currículo proposto, possui uma discussão avançada, com as disciplinas pedagógicas apresentadas desde o 3º período, mas, do ponto de vista da ação dos formadores a categoria institucional ‘formação de professores’ é a da racionalidade técnica, em que importa ministrar conteúdos específicos e, posteriormente, aplicá-los na prática (MASSENA; MONTEIRO, 2011, p. 1483).

Essa percepção está evidente também nos apontamentos sobre os(as) formadores(as) de professores(as) que trazem marcas do modelo de racionalidade técnica e que desconhecem o contexto da Educação Básica, entre outros.

Os artigos de Marques *et al.* (2013) e Roloff e Marques (2014) têm como foco as questões ambientais e apresentam, respectivamente, uma análise de entrevistas realizadas com formadores(as) atuantes em componentes curriculares integradores e em disciplinas de Química Ambiental. Marques *et al.* (2013) relatam que os(as) formadores(as) de professores(as) têm trabalhado os temas ambientais em diferentes intensidades e perspectivas, entretanto, em alguns casos os(as) professores(as) utilizam as questões ambientais como forma de ilustrar conceitos e teorias. Roloff e

Marques (2014) encontraram resultados semelhantes, destacando que a abordagem de questões ambientais ocorre de forma efetiva nas disciplinas ambientais.

No contexto da formação de professores(as) de Ciências para a Educação Inclusiva, as autoras Vilela-Ribeiro e Benite (2013) investigaram os discursos dos(as) formadores(as) de uma IES de Goiás sobre temas como alfabetização científica, formação inicial do(a) professor(a) de Ciências na IES, a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e as alternativas para uma melhor formação inicial de professores(as) de Ciências. Os resultados indicam que os(as) formadores(as) se mostram receptivos às propostas de inclusão, mas não se sentem preparados(as) para atuar e formar professores(as) com esse perfil, sendo que “[...] subsidiar a formação continuada dos professores universitários é iniciativa fundamental para melhorar a formação de professores de ciências da Educação Básica no que diz respeito às práticas para diversidade” (VILELA-RIBEIRO; BENITE, 2013, p. 792).

Sobre a formação de professores(as) universitários(as), Vasconcellos e Sordi (2016) problematizam as ações formativas para a docência no Ensino Superior realizadas em universidades públicas, apresentando os riscos, as tensões e os desafios enfrentados pelos programas institucionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Segundo as autoras, as duas universidades deram um grande passo concreto, principalmente por enfrentarem as resistências, entretanto, ainda é preciso sobreviver e lutar “[...] por um tipo de formação que leve em consideração o campo de lutas entre forças contraditórias, privilegiando uma educação emancipadora e a qualidade social como contornos destes programas institucionalizados” (VASCONCELLOS; SORDI, 2016, p. 412) e, nessa perspectiva:

Consideramos que os programas de formação são espaços formativos que estão se constituindo em lugares de formação, e, ao buscarem o aporte legal e institucional para sustentar suas propostas e ações, estarão criando alternativas que poderão transformá-los em territórios. A tarefa de formar professores universitários apresenta-se às nossas lentes como inadiável, sob pena de sermos responsabilizados pela inserção, no mundo do trabalho, de profissionais sem capacidade de leitura crítica e de assumir sua parcela de responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (VASCONCELLOS; SORDI, 2016, p. 412).

Ao pensar em programas, as autoras também colocam alguns desafios a serem enfrentados como, por exemplo, a luta contra as políticas reguladoras que caminham contra uma educação que vise a qualidade social e a valorização de uma formação

pedagógica baseada em princípios éticos e políticos. Como estratégias de superação, apontam para a criação de redes de articulação entre os programas, visando a aprendizagem colaborativa, a formação compartilhada e a troca de experiências.

Por sua vez, Cacciari *et al.* (2017) investigaram as virtudes necessárias para ser um bom professor a partir da perspectiva de professores(as) universitários(as) brasileiros(as). Participaram da pesquisa 214 professores(as) do Ensino Superior de instituições públicas e particulares de todas as regiões geográficas do país que responderam a um questionário on-line composto por questões sociodemográficas e questões abertas que foram analisadas através de um software. Encontrou-se que “as virtudes mais valorizadas pelos participantes foram conhecimento, temperança, justiça, e humanidade, enquanto aquelas virtudes que mais acreditavam possuir foram temperança, humanidade e transcendência” (CACCIARI *et al.*, 2017, p. 320).

Silva (2017) realizou um estudo comparativo entre universidades paulistas e catalãs, caracterizando as tendências que influenciam as políticas de formação de professores(as) universitários(as) em relação às diretrizes e recomendações internacionais e regionais. Baseada em uma metodologia interpretativa e sócio-crítica foram realizadas a análise de documentos oficiais internacionais e regionais, entrevistas semiestruturadas com responsáveis e especialistas no campo da formação, questionário on-line disponibilizado aos(as) docentes de seis universidades e grupos focais com participantes de projetos de formação.

Em relação às tendências, destacam-se o processo de precarização das condições de trabalho dos(as) professores(as), a preocupação com os *rankings*, a tendência de americanização ou anglonização da Educação Superior e a responsabilização individual dos(as) professores(as) pela qualidade da educação. Já os desafios são superar o reconhecimento desigual em relação à pesquisa e ao ensino, considerar as determinações do trabalho docente, realizar a formação dos(as) professores(as) universitários(as), superar o enfoque por competências, deixar inspirar-se e não imitar outros modelos e práticas de formação e, por fim, “[...] superar o paradigma técnico-instrumental fazendo da formação um processo de desenvolvimento e profissionalização docente, resgatando seu sentido social e caráter emancipatório” (SILVA, 2017, p. 125).

Vosgerau, Orlando e Meyer (2017) discutiram o impacto da lógica do produtivismo acadêmico no desenvolvimento profissional docente por meio de uma análise de quatro documentos da CAPES e criticam alguns posicionamentos:



Atualmente, pode-se dizer que não é interesse institucional e não faz parte do escopo de atuação da Capes que o docente do ensino superior possa refletir e teorizar sobre sua realidade em sala de aula, construindo e reconstruindo sua prática pedagógica. Também não se valoriza o engajamento, característica legitimadora e marca da atuação social dos intelectuais, embora os itens “impacto/inserção” e “solidariedade” sejam novos parâmetros de avaliação de cursos. Entende-se que a formação do pesquisador seria suficiente para formar o professor e o intelectual (VOSGERAU; ORLANDO; MEYER, 2017, p. 244).

Além disso, destacam que a CAPES colabora para que o reconhecimento profissional seja realizado em relação à capacidade de produção científica, uma vez que são os critérios adotados nos processos de seleção e avaliação do desempenho docente:

É preciso reconhecer que a atuação na sala de aula da universidade é um espaço privilegiado de interlocução, sendo imprescindível o desenvolvimento profissional para um exercício de excelência. Assim, é urgente resgatar que os professores são intelectuais, na medida em que sua atuação, no *front* da pesquisa ou docência, implica na transformação de realidades individuais, coletivas e sociais (VOSGERAU; ORLANDO; MEYER, 2017, p. 245).

Nessa linha, as autoras apontam também para a necessidade da criação de redes de compartilhamento de conhecimentos pedagógicos dentro das universidades, nos mesmos modos que existem as redes de socialização da produção acadêmica.

Por fim, Reis Júnior (2019) apresenta um ensaio que analisou como os(as) formadores(as) de professores(as) constituem, engendram e percebem a natureza e a mobilização de seus saberes docentes. Os saberes dos(as) professores(as) universitários(as) são provenientes de suas experiências pessoais (saberes pessoais), de suas aprendizagens na sala de aula no espaço escolar (saberes da formação escolar) e das aulas, dos estágios, dos seminários e das palestras (saberes da formação acadêmica).

O autor concluiu que os(as) entrevistados(as) conhecem seus saberes e percebem sua importância, destacando que a experiência profissional e a formação continuada são importantes para o entendimento de seus saberes e da responsabilidade de formar professores(as):

Finalmente, compreende-se que os saberes são as correntes que formam o elo da formação, que não se separam e nem se quebram, ao contrário, fortalecem-se cada vez mais, com a própria vida. E mesmo diante de crises profissionais, os professores formadores reencantam seu olhar para a docência, reafirmam seu papel social, deslumbram-se com seus saberes e projetam ideologias e sonhos de uma formação mais ética, crítica e reflexiva a partir desse exercício colaborativo de suas leituras de si (REIS JÚNIOR, 2019, p. 306).

Para os(as) formadores(as) de professores(as) “[...] ser professor é uma busca inconclusiva e deter os saberes docentes é uma tarefa reflexiva, é uma comunhão que exige autonomia e humildade intelectual” (REIS JÚNIOR, 2019, p. 305).

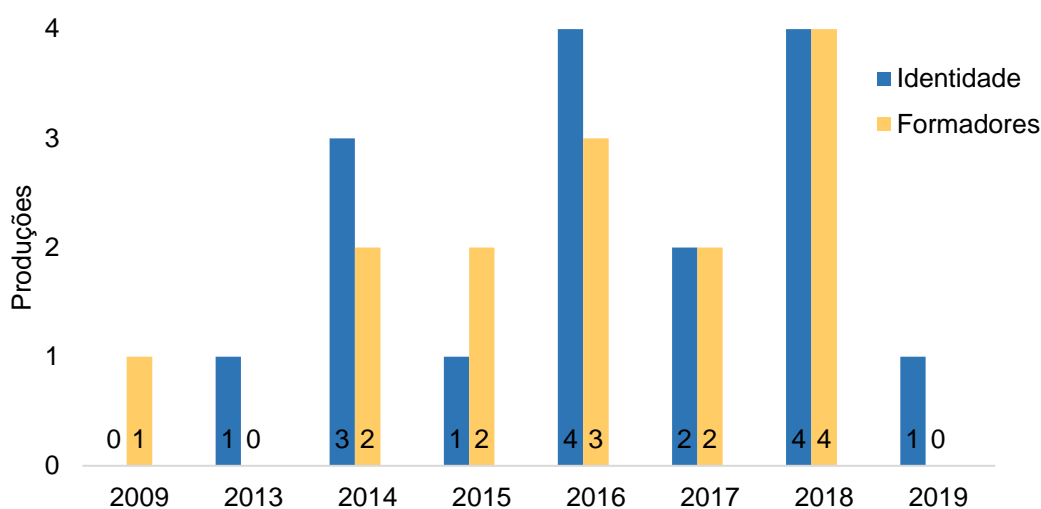
Assim como nos eventos acadêmicos, observa-se que os estudos e pesquisas sobre identidade profissional docente e formadores(as) de professores(as) de Química publicados em artigos científicos ainda são poucas e desenvolvidas a mais de cinco anos. Diferentemente dos trabalhos anteriores, existe uma fundamentação teórica mais robusta, dialogando com diversos(as) autores(as) de perspectivas teóricas distintas ou semelhantes, o que é da natureza desse tipo de publicação.

É evidente que existem estudos e pesquisas publicados em outros periódicos que não estão indexados na *SciELO* e que discutem a construção da identidade profissional. Nesse sentido, é importante a realização de pesquisas do estado da arte e/ou bibliográficas capazes de detalhar e sistematizar ainda mais as produções sobre identidade profissional docente e formadores(as) de professores(as), apresentando um cenário mais amplo e que incentive a realização de um maior número de pesquisas sobre os temas em questão.

## **PRODUÇÃO DISCENTE**

A pesquisa sobre a produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação ocorreu por meio de um levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) utilizando os parâmetros descritos no Quadro 01, acrescido da área do conhecimento (Ensino de Ciências e Matemática) própria da plataforma.

Foram encontradas setenta e seis produções sobre identidade e sessenta e quatro sobre formadores. Após a leitura detalhada, selecionando apenas os trabalhos com um dos descritores no título, a amostra foi reduzida para 30 produções, sendo 16 relacionadas a identidade docente e identidade profissional e 14 relacionadas aos formadores de professores e professores universitários (Gráfico 09).

**Gráfico 09** – Dissertações e teses sobre os temas por ano de publicação.

Fonte: elaborado pelo autor.

Observa-se que pesquisas sobre formadores(as) de professores(as) têm ganhado espaço recentemente, mas pelo volume de trabalhos encontrados, pesquisas envolvendo a identidade de formadores(as) de professores(as) ainda são silenciadas. Dos trabalhos, três encontravam-se indisponíveis, sendo dois sobre identidade e um sobre formadores(as). A Figura 11 apresenta a relação das dissertações e teses disponíveis que foram analisadas.

**Figura 11** – Dissertações e teses sobre identidade e formadores.

| Identidade             | Formadores            |
|------------------------|-----------------------|
| Teixeira (2013)        | Gonçalves (2009)      |
| Costa (2014)           | Cavalcanti (2014)     |
| Garcia (2014)          | Machado Júnior (2014) |
| Pilatti (2014)         | Freire (2015)         |
| Almeida (2015)         | Silva (2015)          |
| Francischini (2016)    | Cardoso (2016)        |
| Hoffmann (2016)        | Fernandes (2016)      |
| Obara (2016)           | Pereira (2016)        |
| Oliveira Filho (2016)  | Vieira (2017)         |
| Araújo (2017)          | Belo (2018)           |
| Guilardi Júnior (2017) | Beltrão (2018)        |
| Martinez (2017)        | Buza (2018)           |
| Redling (2018)         | Silva (2018)          |
| Silva (2018)           |                       |

Fonte: elaborada pelo autor.

Em relação às áreas das produções acadêmicas sobre identidade, predominam as pesquisas desenvolvidas na Matemática, seguidas das áreas de Ciências, Ciências Biológicas, Educação Especial e Química, que discutem a construção da identidade na formação inicial e continuada em educação a distância, nos estágios supervisionados e no PIBID, por exemplo. Já as dissertações e teses sobre formadores(as) de professores(as) e professores(as) universitários(as) são das áreas de Ciências, Ciências Biológicas, Matemática e Química. Nos dois temas existem produções acadêmicas desenvolvidas em mais de uma área.

Sobre identidade destacam-se as pesquisas de Costa (2014), Garcia (2014), Francischini (2016), Hoffmann (2016) e Martinez (2017) e sobre formadores(as) as pesquisas realizadas por Freire (2015) e Fernandes (2016).

Costa (2014) investigou a construção da identidade docente de licenciandos(as) de um curso de Ciências Biológicas oferecido na modalidade a distância em uma universidade particular do estado de Minas Gerais. Foram aplicados questionários a todos(as) os(as) licenciandos(as) e realizadas quatro entrevistas. Dentre os resultados, a autora destaca que o curso teve pouco impacto na construção da identidade docente por diversos fatores, entre eles, a escolha por ser um curso que permite conciliar os estudos com outras atividades profissionais e não por uma escolha de carreira docente, além de uma grande influência do senso comum na percepção dos(as) licenciandos(as) sobre a formação docente e o significado da profissão.

No contexto de Comunidades de Prática, Garcia (2014) investigou a construção e o desenvolvimento de uma comunidade de professores(as) que ensinam Matemática, buscando identificar os elementos da prática que promovem o desenvolvimento da identidade profissional desses(as) professores(as). Assim, foram analisadas a trajetória e as ações da comunidade desenvolvida durante o empreendimento “Estudo do Raciocínio Proporcional” através da observação das reações e comportamentos dos indivíduos em suas narrativas orais e escritas. Em linhas gerais, a participação dos(as) professores(as) na Comunidade de Prática permitiu o “[...] fortalecimento de conhecimentos profissionais, para a negociação do sentido de si (self) como profissional, e para o equilíbrio do sentido de agência frente à condição de vulnerabilidade no exercício da profissão” (GARCIA, 2014, p. 121). Em relação aos elementos que colaboraram para o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as), destacam-se o plano de trabalho aberto, flexível e minimalista, a

negociação dos empreendimentos, dinâmicas e ações, a autonomia para escolher o que e como aprender; o vínculo institucional com a universidade e o apoio financeiro, o intercâmbio entre membros de outras comunidades, entre outros.

A pesquisa de Francischini (2016) teve como objetivo identificar os aspectos da identidade docente dos(as) professores(as) que atuam em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Fundamental de escolas municipais de Itajubá/MG, destacando quais desses aspectos contribuem para o trabalho com alunos(as) com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Considerando os pressupostos da pesquisa qualitativa foram aplicados um questionário com perguntas abertas e fechadas para caracterização do perfil dos(as) professores(as) e realizadas entrevistas semiestruturadas com a finalidade de coletar memórias e histórias de vida. A autora concluiu que as experiências afetivas vivenciadas no percurso de vida escolar e formação acadêmica exercem influências positivas e/ou negativas na escolha docente, que as dificuldades na aprendizagem dos conteúdos específicos podem influenciar na escolha da área de atuação docente, que as dificuldades socioeconômicas e culturais podem influenciar as escolhas pessoais e profissionais, que o processo de identificação e espelhamento atuam como reforçadores para as escolhas de áreas, que os(as) professores(as) apresentam profundo sentimento de realização pessoal e crescimento profissional e que a escolha por trabalhar com alunos(as) com NEE aconteceu de variadas formas.

Hoffmann (2016) investigou as compreensões dos(as) formadores(as) de professores(as) sobre os elementos que influenciaram na constituição de suas identidades profissionais docentes e como esses elementos refletem na efetivação de práticas intercoletivas. Foram entrevistados(as) oito docentes que atuam no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no componente curricular Projeto Integrador, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) campus Realeza/PR. Dentre os resultados observados, emerge uma série de espaços, condicionantes e implicações da formação dos(as) formadores(as) na constituição da identidade docente, marcadamente, a existência de uma tensão entre formação de bacharel(a) e de licenciado(a) em Ciências Biológicas na formação inicial; o Estágio Docência como um importante espaço formativo do(a) futuro(a) docente do Ensino Superior, que precisa ser realizado de forma articulada; que é no cotidiano da prática diária da universidade que o(a) docente(a) vai constituindo sua identidade profissional, que traz pontos em comuns propícios à interlocução com os pares e os eventos e que as

associações contribuem na formação pedagógica dos(as) docentes. Em relação ao papel da Universidade, Hoffmann (2016) também destaca que:

[...] a universidade pode e deve contribuir na constituição da identidade profissional de seus docentes, através de uma multiplicidade de espaços e situações, em que a Intercoletividade seja potencializada. Interações entre docentes de diferentes formações, entre docentes e licenciandos, docentes do Ensino Superior e docentes da Educação Básica, docentes e comunidade, enfim, uma infinidade de opções que podem ser observadas mais atentamente quando forem propostas, por exemplo, atividades de formação continuada e/ou em serviço aos DES (HOFFMANN, 2016, p. 236).

Em relação ao papel do Projeto Integrador na construção da identidade profissional, “os docentes envolvidos ressaltam o quanto a participação nesta iniciativa influenciou o modo de ver e exercer a docência” (HOFFMANN, 2016, p. 256) e, portanto, pode ser caracterizado como um importante espaço de intercoletividade e de desenvolvimento profissional.

Martinez (2017) buscou compreender como a confrontação inicial e a socialização na cultura profissional condicionam e orientam o trabalho cotidiano e os possíveis conflitos de identidade, importantes na construção de uma identidade profissional docente. A pesquisa etnográfica ocorreu com uma professora iniciante, atuante na disciplina de Ciências dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede estadual de São Paulo, que foi acompanhada por um período de catorze meses, sendo realizadas observações de aulas e reuniões, análise de documentos, entrevistas e conversas informais, tanto com a professora como com outros membros da escola. A autora destaca que mesmo diante das desorientações, a professora possui uma identidade segura em relação aos demais profissionais da escola; a existência de conflitos identitários que advém da relação com os(as) alunos(as) ou com os pares e a gestão; a formação continuada, o currículo e os espaços escolares entram em conflito com a real identidade da professora que, por sua vez, produz estratégias identitárias de adaptação e assim:

Todo esse movimento interpretativo inspira uma reflexão sobre a importância da atuação dos formadores de professores nos cursos de licenciatura à respeito da construção, não apenas da identidade, sendo dela também, mas dos conceitos e ideais que permeiam todo o trabalho docente no sentido que colabora com a familiaridade dos processos pessoais de transição de aluno a professor, das apreensões iniciais e íntimas da professora em relação aos processos pedagógicos, e ainda da importância de se discutir a prática docente fora de um ideal imaginário, mas mais próxima das realidades, dificuldades, embates e crises de uma escola comum da capital paulista, no caso. Tratar dos próprios processos de constituição identitária. Quais os

papéis institucionais de cada ator social na escola? Qual a imagem que se constrói dos alunos e qual a identidade que querem formar a partir da sua atuação? (MARTINEZ, 2017, p. 134).

Por fim, a respeito da professora iniciante, têm-se que “[...] a identidade docente que advém desta trajetória e desta socialização profissional é uma identidade de resistência, onde mesmo diante da ausência de apoio se é possível buscar um modelo profissional” (MARTINEZ, 2018, p. 136).

Já Freire (2015) analisou as relações entre a ação formativa dos(as) formadores(as) de professores(as) e os conhecimentos mobilizados por estudantes durante o curso de licenciatura em Química. A pesquisa de estudo de caso múltiplo foi realizada com três licenciandos(as) em Química, dez formadores(as) de professores(as) atuantes em disciplinas das áreas pedagógica e específica vinculados(as) a uma instituição pública do interior do estado do Paraná, além de um professor da Educação Básica, supervisor do estágio supervisionado de um dos(as) licenciandos(as). Foram realizadas análises em materiais avaliativos dos(as) licenciandos(as), um instrumento denominado Representação de Conteúdo, além de entrevistas semiestruturadas e materiais didáticos utilizados pelos(as) formadores(as) em suas práticas.

A respeito dos(as) formadores(as), os resultados evidenciam que eles têm consciência do impacto do seu trabalho na formação do outro, mas entendem de maneiras diferentes o seu fazer pedagógico; que é importante haver uma formação específica para a docência universitária, mas são divergentes quanto ao melhor momento para realização; que compreendem que sua dedicação e preparo contribuem para estabelecer uma marca pessoal em sua docência; reconhecem que precisam aprender mais sobre o curso e sobre como ensinar os(as) alunos(as) a serem professores(as). Sobre os(as) licenciandos(as), eles relevam sofrer influências dos(as) colegas durante a formação inicial e reconhecem que os(as) formadores(as) influenciam na prática de ensino de formas diversas, entre elas:

De modo geral as incorporações advindas da prática docente dos formadores estão fundamentadas na condução das atividades, na gestão do conhecimento em sala de aula, no conhecimento dos estudantes e de suas compreensões sobre os assuntos ensinados, no planejamento e na gestão de classe e nas estratégias instrucionais características da área de ensino de química e ciências, demonstrando certo equilíbrio entre o Conhecimento Pedagógico Geral e o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, com algumas características que apontam para o Conhecimento do Contexto (FREIRE, 2015, p. 307).

Além desses, foi possível identificar que as práticas dos(as) formadores(as) das disciplinas do início do curso influenciaram a prática dos(as) licenciandos(as) desenvolvidas no último ano do curso de Licenciatura.

Por fim, Fernandes (2016) investigou como a interlocução entre a escola e a universidade possibilitada pelo PIBID contribui para com o desenvolvimento profissional dos(as) formadores(as) de professores(as) de Química, analisando as publicações relacionadas ao programa publicadas na revista Química Nova na Escola e no Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ). Dentre os resultados, a autora destaca que o PIBID tem potencial de favorecer o desenvolvimento profissional, mas que esse potencial precisa ser explicitado nos objetivos e nas metas; que existe uma lacuna de trabalhos relacionados ao desenvolvimento profissional dos(as) formadores(as); que é preciso olhar para a escola com outros olhares que não apenas o de repositório de intervenções de professores(as) do Ensino Superior e que possui potencial para aprofundar discussões na área de ensino e de favorecer a circulação intracoletiva de ideias. Mais especificamente sobre os(as) formadores(as) de professores(as):

Entendemos o PIBID como um programa com potencialidades formativas para o licenciando, o professor da escola e o formador de professor. Para este último, a aproximação efetiva com a escola se faz imperativa para a sua atuação no programa e para o exercício da sua docência estar em sintonia com uma formação em contexto. Ou seja, se o espaço de atuação dos licenciandos é a escola, os formadores precisam conhecer em profundidade as dimensões constituidoras desse espaço. Essa aproximação com a escola deve partir de todos os formadores que o atuam em cursos de formação de professores, independente da componente curricular lecionada (FERNANDES, 2016, p. 292).

Além da aproximação “[...] se fazem necessárias políticas públicas que se destinem explicitamente ao formador, bem como ações no âmbito institucional” (FERNANDES, 2016, p. 291) e mais pesquisas sobre o desenvolvimento profissional dos(as) formadores(as) no programa e as repercussões em sua prática docente.

Acompanhando as outras fontes analisadas, são poucas as pesquisas sobre identidade profissional e formadores(as) de professores(as) desenvolvidas na área de Ensino de Ciências e Matemática e, no extrato analisado, não foram encontradas pesquisas que tenham como foco a identidade profissional docente dos(as) formadores(as) de professores(as) de Química.



No conjunto de produções discentes, merecem destaques as pesquisas desenvolvidas por Fernandes (2016) e Hoffmann (2016) que investigaram os elementos envolvidos na construção da identidade profissional de formadores(as) de professores(as) em outras áreas e que lançam olhares preciosos e encaminhamentos para futuras pesquisas. Evidente que pesquisas sobre os temas também são desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação de outras áreas do conhecimento/avaliação da CAPES, mas de igual forma, as pesquisas devem ser pontuais.

## SÍNTESE

Na tentativa de sintetizar as discussões apresentadas anteriormente, são retomados alguns aspectos quantitativos e qualitativos do cenário das pesquisas, num esforço de situar as pesquisas e estudos desenvolvidos ao longo dos anos sobre a identidade profissional docente e os(as) formadores(as) de professores(as) de acordo com as coleções (Tabela 03) e fontes de consulta.

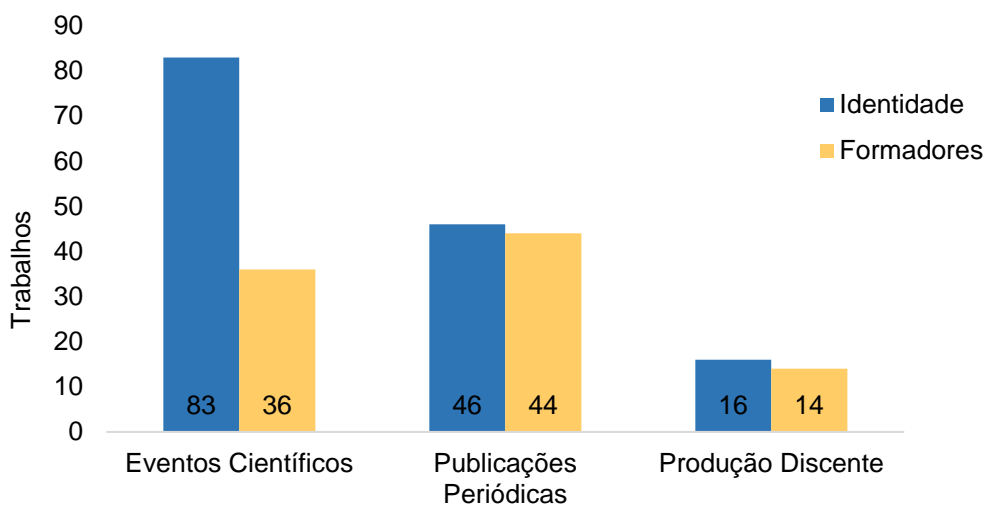
**Tabela 03** – Distribuição das produções de acordo com as coleções.

| <b>Coleções</b>                  | <b>Identidade</b> | <b>Formadores</b> | <b>Total</b> |
|----------------------------------|-------------------|-------------------|--------------|
| ANPEd                            | 08                | 05                | 13           |
| ENDIPE                           | 46                | 16                | 62           |
| ENPEC                            | 15                | 11                | 26           |
| ENEQ                             | 14                | 04                | 18           |
| SciELO                           | 46                | 44                | 90           |
| Catálogo de Teses e Dissertações | 16                | 14                | 30           |
| <b>Total</b>                     | <b>145</b>        | <b>94</b>         | <b>239</b>   |

**Fonte:** elaborada pelo autor.

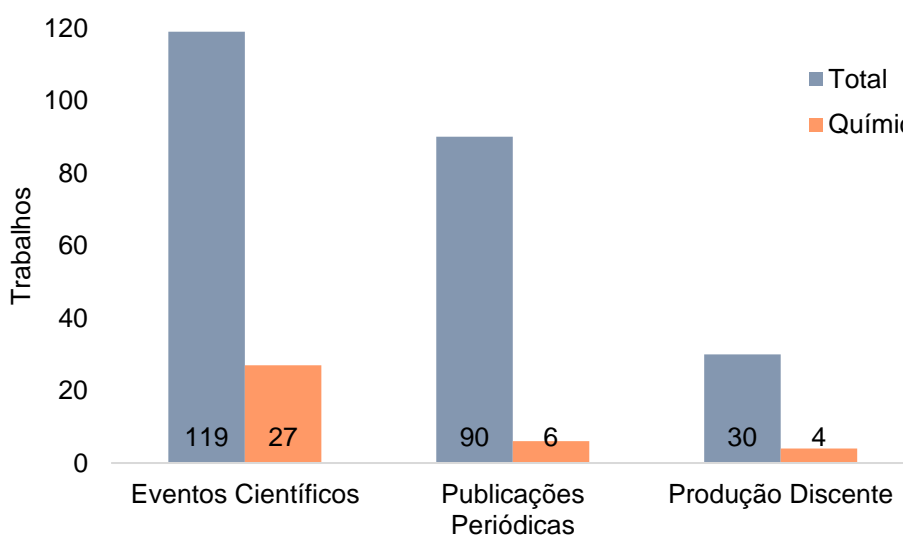
Quantitativamente, foram encontradas 239 produções, sendo 145 sobre o tema da identidade profissional docente e 94 sobre o tema formadores(as) distribuídas as quais possuíam em seu título um dos quatro descritores relacionados as temáticas: identidade docente, identidade profissional, formadores de professores e professores universitários.

Em relação as coleções, as publicações periódicas possuem o maior número de produções, em razão da abrangência dos descritores utilizados, conforme já destacado, seguido dos eventos acadêmicos e da produção discente (Gráfico 10), o que evidencia, novamente, a necessidade do desenvolvimento de pesquisas acadêmicas sobre as temáticas em questão.

**Gráfico 10** – Distribuição das produções de acordo com as fontes de consulta.

**Fonte:** elaborado pelo autor.

Do total de trabalhos, trinta e sete trabalhos estão diretamente relacionados ao Ensino de Química (Gráfico 11), um número relativamente pequeno, deixando evidente o caráter dúbio de emergência e silenciamento de pesquisas sobre os temas na área de Ensino de Química (FRANCISCO; ALEXANDRINO; QUEIROZ, 2015; SILVA; QUEIROZ, 2017).

**Gráfico 11** – Representatividade da Química em relação ao total de trabalhos.

**Fonte:** elaborado pelo autor.

De acordo com alguns autores e autoras, a pesquisa em Ensino de Química tem se caracterizado pelo estudo dos processos de ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos em todos os níveis, sendo predominantes as pesquisas

sobre os(as) estudantes(as) do Ensino Médio (FRAZER; 1982; BEJARANO; CARVALHO, 2000; SCHNETZLER, 2002; SOARES; MESQUITA; REZENDE, 2017). Entretanto, de acordo com os levantamentos realizados evidenciou-se que a ênfase dos estudos e pesquisas está no Ensino Superior, o que é interessante, pois muda-se o olhar do(a) aluno(a) para o(a) professor(a).

Sobre **Identidade Profissional Docente**, as análises conduzidas nos trabalhos dos eventos acadêmicos, das publicações periódicas e da produção discente vão ao encontro de uma série de estudos do estado da arte/estado do conhecimento que concluíram que o tema identidade profissional em alguns períodos é emergente e em outros silenciado (ANDRÉ, 2002; ANDRÉ; ROMANOWSKI, 2002; BRZEZINSKI, 2009; CORTELA, 2015; SILVA; QUEIROZ, 2017).

Observa-se a existência de uma multiplicidade de interfaces nas quais ocorrem as investigações, a adoção de diversos(as) autores(as) como referenciais teóricos e pesquisas pontuais desenvolvidas por pesquisadores(as) em poucos núcleos. Para Diniz-Pereira (2014) é “[...] importante ressaltar que a diversidade de perspectivas teóricas, sob as quais essa questão é abordada, sugere uma tímida articulação entre os pesquisadores e certa fluidez no campo” (DINIZ-PERIRA, 2014, p. 58). O autor ainda complementa e marca a necessidade de novas pesquisas:

A construção da identidade docente constitui-se ainda um tema relativamente novo no campo da pesquisa sobre formação de professores no país e necessitamos, pois, de mais pesquisas para compreender melhor os impactos da crise da profissão docente na construção das identidades (DINIZ-PERIRA, 2014, p. 69).

Também cabe destacar que, infelizmente, foram identificados trabalhos que utilizam indiscriminadamente as expressões identidade profissional e identidade docente sem o devido rigor teórico, ou seja, com ausência de conceituação e referenciais teóricos (em maior número nos trabalhos dos eventos acadêmicos). Em alguns casos, as expressões são encontradas apenas no título do trabalho, sem qualquer outra menção em todo o corpo do texto. Esse dado é preocupante, pois não dá legitimidade aos estudos e aos(as) pesquisadores(as) que de fato dedicam-se a compreender os processos de construção e socialização da identidade profissional docente. De acordo com Faria e Souza (2011) e Giovanni (2019), o conceito sofre uma dispersão semântica, o que suscita problemas de terminologia e definição, colocando-se como um desafio aos campos de pesquisa.

De igual forma, os estudos e pesquisas sobre **Formadores de Professores** estão sendo desenvolvidas, mas ainda é um tema pouco explorado, embora haja esforços de diferentes pesquisadores(as) em diversas regiões do país (BRZEZINSKI, 2006; PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO, 2007; BRZEZINSKI, 2009; BRZEZINSKI, 2014; CORTELA, 2015; FRANCISCO; ALEXANDRINO; QUEIROZ, 2015; FRANCHI; HOBOLD, 2019) que compreendem a importância destes(as) profissionais no processo de formação de futuros(as) professores(as).

Dessa forma, a pesquisa sobre formadores(as) de professores(as) “[...] configura-se um campo amplo a ser abordado e refletido no intuito de fomentar as produções no que se refere a essa área, uma vez que é pouco discutida no âmbito da formação dos profissionais da Educação” (MAGALHÃES, 2016, p. 37).

Para Halu (2014), embora haja uma compreensão da importância dos(as) formadores(as) de professores(as) “[...] eles próprios se encontram em fase de construção inicial enquanto objeto de preocupação de pesquisas no universo acadêmico” (HALU, 2014, p. 162), por consequência, um território a ser explorado (FURLANETTO, 2011). Para Gatti *et al.* (2019):

Ainda se sabe pouco a respeito desse profissional e, portanto, da sua formação, das suas experiências na educação básica e no ensino superior, dos tempos de dedicação, da remuneração e condições de trabalho, das oportunidades disponíveis para o seu desenvolvimento profissional e acadêmico, das suas concepções de educação e de formação e das suas práticas (GATTI *et al.*, 2019, p. 272).

Em outras palavras, para as autoras, o tema “[...] mais obscurecido no bojo das discussões e pesquisas no campo da formação docente é o formador, aquele que não só conduz a formação inicial de professores, como também atua na formação permanente” (GATTI *et al.*, 2019, p. 271).

Logo, é na confluência de campos e temas que se situa a pesquisa proposta, o pensar e analisar a construção da **Identidade Profissional Docente dos Formadores de Professores de Química**.

## **OLHARES SOBRE A DOCÊNCIA**

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA**

Os cursos de Licenciatura têm por objetivo central a formação de professores(as) para atuação, prioritariamente, na Educação Básica. Essa formação deve contemplar uma gama de conhecimentos sobre a profissão e sobre a área de conhecimento que se deseja especializar.

Historicamente, a formação de professores(as) no Brasil ganha espaço após a Independência com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras em outubro de 1827 (SAVIANI, 2009). De acordo com Saviani (2009) a história da formação de professores(as) no Brasil pode ser distinguida em seis períodos: ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890), estabelecimento e expansão das escolas normais (1890-1932), organização dos Institutos de Educação (1932-1939), organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelos das Escolas Normais (1939-1971), substituição da Escola Normal pela habilitação específica do Magistério (1971-1996) e o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006).

De acordo com Diniz-Pereira (1999), os cursos de Licenciatura foram criados na década de 1930, nas antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em razão de uma preocupação com a regulamentação do preparo para o exercício da docência na Educação Básica.

Os primeiros cursos de Licenciatura em Química no Brasil foram criados em 1934, na Universidade de São Paulo (USP) e em 1935, na Universidade do Distrito Federal (UDF) baseados em um modelo de racionalidade técnica (OSORIO, 2009; MESQUITA; SOARES, 2011; LIMA; LEITE, 2018).

Mesquita e Soares (2011) e Lima e Leite (2018) realizaram um resgate histórico dos principais aspectos dos cursos de Licenciatura em Química no Brasil. Para Lima e Leite (2018), “[...] observa-se que os cursos de formação de professores no Brasil (Licenciaturas), ainda convivem com os vestígios históricos e a herança disciplinar dos cursos de bacharelado que estão na origem de sua constituição [...]” (LIMA; LEITE, 2018) e, portanto:

[...] a identidade bacharelesca dos cursos de Educação Superior ainda ocupa grande espaço no seio dos cursos de licenciatura e, no tocante aos cursos de Licenciatura em Química, observa-se que o aumento da oferta do número de vagas não veio acompanhado de uma reestruturação curricular efetiva, de modo que os problemas continuam se avolumando (LIMA; LEITE, 2018).

Dessa forma, para Gauche *et al.* (2008) “certamente, muitos dos dilemas da formação de professores de Química decorrem do modelo curricular dominante, apendicular ao bacharelado” (GAUCHE *et al.*, 2008, p. 29). Por consequência, um número representativo de estudos e pesquisas dedicam-se a compreender o processo de formação de professores(as) de Química por meio do currículo.

No país, a formação dos(as) profissionais da Química, tanto nos cursos de Bacharelado como de Licenciatura, é regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Química. Em relação ao perfil dos(as) formandos(as):

O Licenciado em Química deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na educação fundamental e média (BRASIL, 2001, p. 04).

O documento avança, relacionando uma série de competências e habilidades em relação à formação pessoal, a compreensão da Química, a busca de informação e a comunicação e expressão, ao ensino de Química e em relação à profissão. Em relação a estrutura geral do curso, ele pode ser estruturado em módulos e deve-se “[...] evitar a compartimentalização do conhecimento, buscando a integração entre os conteúdos de Química e correlações entre a Química e áreas afins, objetivando a interdisciplinaridade” (BRASIL, 2001, p. 08).

Sá e Santos (2017) buscaram identificar nos discursos de licenciandos(as) e egressos(as) de um curso de Licenciatura as formas identitárias instituídas pelo currículo ativo. Em linhas gerais, os dados apontam para um “[...] caráter bacharelizante do curso investigado, que acaba por induzir uma formação de uma profissionalização para a pesquisa na área específica de química, desviando-se do propósito de formação para o exercício do magistério de química na educação básica” (SÁ; SANTOS, 2017, p. 333). Dessa forma, o curso possibilita a constituição de duas identidades distintas, marcada pelo embate entre os diversos interesses dos formadores(as) envolvidos “[...] em que professores de disciplinas de conteúdo de química constroem a identidade bacharelizante que devia os licenciandos da carreira

docente, enquanto os professores de ensino de química buscam construir a identidade do professor” (SÁ; SANTOS, 2017, p. 334). A respeito das identidades:

Quando os estudantes ingressam no curso, passam a ser partícipes desse currículo ativo à medida que vão sendo interpelados pelos discursos e práticas dos formadores e dos estudantes veteranos e vão identificando-se e assumindo uma das duas identidades circulantes no curso: o bacharel/investigador em química e o professor da educação básica/investigador em ensino de química. Essa oposição binária entre duas identidades distintas, logo percebidas pelos ingressantes no curso, marca a diferença na formação desses futuros profissionais. Alguns, de acordo com suas subjetividades (identidades biográficas/para si/eu individual), rapidamente assumirão uma ou outra dessas identidades coletivas (relacional/ objetiva/para o outro). No entanto, outros estudantes perceberão que existe uma dicotomia discurso-ação dos formadores e demorarão a assumir uma entre as duas identidades circulantes no espaço sociocultural do curso, ou se evadirão por não terem sido interpelados por nenhuma dessas identidades (SÁ; SANTOS, 2017, p. 333).

Essas duas identidades são atribuídas, pelos autores, às práticas subjetivas dos(as) formadores(as) e a cultura subjacente ao currículo ativo, de forma a perpetuar uma representação secundária da profissão docente, contribuindo para com a sua desvalorização social. Sobre os(as) formadores(as):

Infere-se, ainda, que os resultados evidenciam o papel central dos formadores da área de ensino de química na consecução dos objetivos formativos dos licenciandos em química. Entende-se que a ampliação do número desses formadores seja crucial para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão nesses cursos de licenciatura, pois eles são os profissionais mais habilitados e capazes de revelar as identidades do magistério, demonstrando aos licenciandos que é possível fazer a ponte entre o conhecimento químico e o conhecimento pedagógico (SÁ; SANTOS, 2017, p. 335-336).

Além do mais, Sá e Santos (2017) ressaltam que é importante reforçar que as identidades docentes devem ser valorizadas no curso.

Mourão e Ghedin (2019) avaliaram os projetos dos cursos de Licenciatura em Química com melhor desempenho no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) em 2014, no Conceito Preliminar do Curso (CPC), no Conceito do Curso (CC) composto a partir da avaliação do Ministério da Educação (MEC) e no Índice Geral dos Cursos da Instituição (IGC). Foram analisados os cursos da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Universidade

Federal de Santa Catarina (UFSC) com o objetivo de refletir sobre a lógica curricular dos projetos pedagógicos.

Os autores verificaram que os projetos pedagógicos foram construídos sem a participação dos(as) licenciandos(as), que o projeto da UFPB serve tanto para a Licenciatura como para o Bacharelado, um número maior de disciplinas da química e a fragmentação do conhecimento. A respeito do perfil dos(a) professores(as) formados(as) nesses cursos, Mourão e Ghedin (2019) apontam que está sendo formado(a):

(i) um professor que não participou da elaboração do currículo que o formou, e que não discutiu sobre suas expectativas e necessidades, já que não estava presente na elaboração e avaliação do projeto pedagógico de seu curso, assim pressupomos que estes professores foram aliados dos processos decisórios vinculados a sua formação; (ii) um professor que vivenciou poucas experiências significativas no que diz respeito ao aprender a ensinar química na educação básica, já que as estruturas curriculares descrevem poucas disciplinas que articulem os conhecimentos técnicos da química com os conhecimentos do fazer pedagógico; (iii) e a dificuldade que estes futuros professores poderão ter em constituir suas identidades profissionais de professor devido a forma como estão propostos os objetivos dos cursos, que algumas vezes não distinguem o perfil e papel do professor do papel e perfil do bacharel, assim como a forma em que estão organizadas as estruturas curriculares, que privilegiam os conhecimentos da química em detrimento dos conhecimentos da docência (MOURÃO; GHEDIN, 2019, p. 13-14).

Por fim, os autores entendem que o currículo dos cursos de formação de professores(as) de Química devem decorrer das necessidades dos(as) estudantes e da sociedade de forma a tornar os(as) licenciandos(as) protagonistas de seus processos de aprendizagem e de sua formação.

Por meio de uma pesquisa do estado da questão, Silva e Carneiro (2020) analisaram dissertações e teses disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) na busca por compreender como a Licenciatura em Química tem se apresentado em meio às discussões sobre profissionalização docente. Os autores chegaram à conclusão de que nas dissertações e teses analisadas, “[...] há um consenso de que os cursos de licenciatura em Química ainda funcionam como um espelhamento do bacharelado, não tendo a docência como seu principal eixo norteador” (SILVA; CARNEIRO, 2020, p. 451), demonstrando uma fragilização da formação de professores(as) de Química, uma vez que os “[...] cursos surgiram como apêndices do bacharelado e ainda continuam com essas características, ainda que com uma nova roupagem” (SILVA; CARNEIRO, 2020, p. 451).



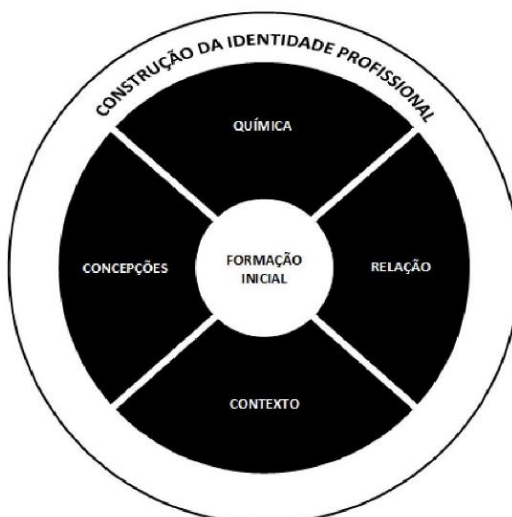
Em sua pesquisa de doutorado, Corrêa (2015) investigou a proposta de formação inicial de professores(as) de Química nos cursos de Licenciatura em Química das IES do estado de São Paulo. Foram investigadas uma universidade federal, duas universidades estaduais, uma universidade privada, um centro universitário e dois institutos federais paulistas por meio da análise da estrutura curricular dos cursos, da realização de entrevista com os(as) coordenadores(as) dos cursos, da aplicação de questionário com os(as) licenciandos(as) e a aplicação de um questionário de representação do conteúdo com os(as) licenciandos(as). A autora destaca que:

As análises realizadas apontam para um perfil de curso que, apesar de ser de Licenciatura, tem como objetivo maior a formação de um profissional capacitado para a atuação em um mercado diversificado, com pouco destaque para a docência. O conhecimento específico de Química é priorizado tanto por licenciandos quanto por formadores que por sua vez dão pouco destaque ao conhecimento pedagógico (CORRÊA, 2015, p. 09).

Além do mais, destaca que existe uma falta de compreensão da importância e do papel do conhecimento que discute a docência, o que faz com que os(as) licenciandos(as) e os(as) formadores(as) possuam uma concepção aplicacionista dos conhecimentos sobre a docência.

Com base nos resultados da pesquisa e das teorias sobre os conhecimentos básicos para o exercício da docência, Corrêa (2015) propõe um modelo formativo para a formação inicial de professores(as) de Química, conforme Figura 12.

**Figura 12** – Modelo formativo de professores(as) de Química.



**Fonte:** Corrêa (2015, p. 144).

No modelo, o eixo central é a formação inicial que está sustentada por quatro dimensões que reúnem um conjunto de conhecimentos, saberes e competências que devem ser trabalhados nos cursos de Licenciatura em Química. A dimensão química relaciona-se ao conhecimento de sua natureza, das formas de ensinar e dos conhecimentos dos currículos e dos programas; a dimensão relação vincula-se às interações que ocorrem no ambiente escolar com diferentes indivíduos; a dimensão contexto relaciona-se ao conhecimento da escola, sua construção política, social e econômica; e a dimensão concepções relaciona-se às experiências de escolarização e atuação dos licenciandos. Por fim, as quatro dimensões são envolvidas pela dimensão prática da formação, denominada de construção da identidade profissional:

A construção da identidade profissional é condição fundamental para o exercício de qualquer profissão e é particularmente importante na formação inicial de professores, pois se relaciona às escolhas profissionais, que no caso dos cursos de licenciatura em Química analisados, geralmente distanciam os licenciandos da docência na Educação Básica. A construção da identidade profissional também se constitui com o envolvimento dos licenciandos em projetos de iniciação à docência, iniciação científica e extensão, tão comuns e importantes nas IES (CORRÊA, 2015, p. 146-147).

Para Corrêa (2015), longe de ser um modelo definitivo, as dimensões buscam direcionar os esforços, assim como apoiar a construção de uma matriz curricular que contribua para com a formação de um profissional ciente de seu papel no exercício da docência na Educação Básica.

Ao discutir a formação de professores(as) de Química, tanto Corrêa (2015) como os(as) demais autores(as) supracitados(as) tocam em um aspecto que merece destaque: a formação dos(as) professores(as) que atuam nos cursos de Licenciatura em Química. Para Schnetzler e Antunes-Souza (2019), os cursos de Licenciatura em Química somente irão mudar se as “[...] concepções de formadores químicos mudarem, principalmente, as relativas ao processo de ensino-aprendizagem de Química, às interações professor-aluno e ao seu papel social como formador de formadores de novas gerações” (SCHNETZLER, ANTUNES-SOUZA, 2019, p. 948).

De acordo com Schnetzler (2002) e Silva e Ferreira (2006), um dos aspectos mais importantes para a mudança no processo formativo passa por discutir, pensar e melhorar a formação dos(as) formadores(as) de professores(as) de Química.

## FORMADORES DE PROFESSORES

Quem são os(as) formadores(as) de professores(as)? Embora a expressão esteja relacionada, ou melhor, possa ser interpretada como sinônimo de professores(as) universitários(as), Vaillant e Marcelo (2001) destacam que existem diferentes significados e conceitos de acordo com as funções que desempenham (VAILLANT; MARCELO, 2001). Para os autores é possível identificar seis acepções: formador(a) como sinônimo de docente, formador(a) como profissional que forma docentes, formador(a) como profissional que participa da formação inicial de docentes como tutor(a) de práticas, formador(a) como mentor(a) que assessora professores(as) iniciantes, formador(a) como assessor(a) e/ou facilitador(a) de formação e formador(a) como profissional que realiza ações formativas na educação não formal. De forma abrangente, tentam formular um conceito:

Puede resultarnos fácil definir al *formador* como toda persona que se dedique profesionalmente a la formación en sus diferentes niveles y modalidades, tal como lo planteamos anteriormente. El formador es un profesional de la formación, y como todo profesional, está capacitado y acreditado para ejercer esta actividad; posee conocimiento teórico y práctico, compromiso con su profesión, capacidad e iniciativa para aprender e innovar en su ámbito. También, en tanto que profesional, pertenece a colectivos profesionales que asumen principios y valores en relación con los clientes de la formación (VAILLANT; MARCELO, 2001, p. 30).

Nesse sentido, o(a) formador(a) é o(a) profissional que realiza a mediação entre os conhecimentos a serem ensinados e os indivíduos que irão recebê-los. De forma mais abrangente, Mizukami (2005-2006) destaca que:

Entendo como formadores todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores. Concebe-se aqui formação do formador como um processo continuado de autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores (MIZUKAMI, 2005-2006, p. 03).

Tomando como base Mizukami (2005-2006) e Freire (2016), Martins (2015) colabora com esta discussão apontando que:

O sujeito formador é, portanto, o professor, o responsável pela formação de professores, aquele que desenvolve várias funções, como a formação, a preparação de professores dentre tantas outras, necessárias para o exercício da docência. Ao mesmo tempo em que forma, se forma naturalmente, construindo sua profissionalização, e assim, influencia diretamente na formação dos futuros professores e na sua profissionalidade (MARTINS, 2015, 90).

Na percepção de Martins (2015), além de formar outros(as) professores(as), os(as) formadores(as) se formam nesse processo, ou seja, além de construir sua profissionalidade o(a) formador(a) está construindo a sua identidade profissional.

Considerando o exposto, serão considerados(as) como formadores(as) de professores(as), na pesquisa aqui apresentada, os(as) profissionais atuantes em cursos de Licenciatura em Instituições de Ensino Superior (IES), no contexto desta pesquisa, os(as) formadores(as) do curso de Licenciatura em Química.

Uma primeira reflexão e discussão diz respeito à formação para o exercício da docência no Ensino Superior. De acordo com o Artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 27839).

Pimenta e Anastasiou (2010) criticam essa visão simplificada da docência, pois consideram que apenas a titulação não prepara o(a) profissional para o exercício da docência nas Instituições de Ensino Superior:

[...] essa lei não concebe a docência universitária como *processo de formação*, mas sim de *preparação* para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*. Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da educação, uma vez que se nota a ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas. Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível, expressa na lei, tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou mesmo a introdução neles de disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 40-41).

Cabe destacar que, apesar das críticas à redação do Artigo 66 da LDB, a redação permanece a mesma na última edição atualizada da Lei apresentada pelo Senado Federal (BRASIL, 2019).

Diversos(as) autores(as) partilham das mesmas percepções de Pimenta e Anastasiou (2010) sobre a formação para a atuação na docência no Ensino Superior.

Para Morosini (2000) a “[...] docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos, na qual as políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo de ensinar [...]” (MOROSINI, 2000, p. 11) e, dessa forma, a formação é realizada indiretamente. Campos (2012) caminha na perspectiva, ao analisar as dimensões cultural, histórica e a legislação:

A formação para a docência ainda acontece de forma tácita e artesanal. Os conhecimentos específicos da docência são considerados desnecessários, pois os saberes da experiência discente são mais valorizados. Portanto, a formação pedagógica é preterida e é um hiato na formação e na profissionalização do professor do ensino superior. Indicam a *fragilidade* na construção e constituição da identidade docente no ensino superior (CAMPOS, 2012, p. 12-13).

Assim, a formação é dependente das iniciativas individuais e dos regimentos dos cursos de pós-graduação (DOTTA; LOPES; GIOVANNI, 2011) que podem ou não ofertar disciplinas voltadas à formação docente.

Além de Morosini (2000) e Campos (2012), Isaia (2006) destaca que “chama atenção a ausência de compreensão de professores e de instituições sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência” (ISAIA, 2006, p. 65). Ainda em aspectos relevantes, Vasconcellos e Sordi (2016) apontam para as políticas de contratação de docentes:

Um aspecto relevante refere-se às políticas institucionais de contratação de docentes, pois a docência é a via de acesso à universidade, e não outra atividade qualquer. Esta via é concretizada objetivamente por meio de concurso público ao contratar profissionais para serem docentes; mas esta atividade não é considerada relevante no momento do julgamento do candidato, priorizando a interface da pesquisa (VASCONCELLOS; SORDI, 2016, p. 409-410).

Na linha de críticas às políticas, Vosgerau, Orlando e Meyer (2017) em discussões sobre produtivismo acadêmico e desenvolvimento profissional de professores(as) universitários(as) destacam que:

A conclusão é de que as políticas públicas voltadas ao acompanhamento e à avaliação dos programas de pós-graduação, embora se pronunciem planos sistêmicos, direcionados à interdisciplinaridade, ainda não consideram a multiplicidade de saberes necessários para uma boa atuação do professor universitário, como se bastasse formá-lo para a pesquisa; como se uma única

disciplina ou algumas horas de estágio em docência fossem suficientes para a formação didático-pedagógica. Se couber a essa fundação pública a formação ou a regulação em relação à formação dos professores universitários, torna-se necessário rever essa lacuna (VOSGERAU; ORLANDO; MEYER, 2017, p. 245).

Reconhecendo que existe uma despreocupação das políticas públicas e um despreparo de profissionais para o exercício da docência no Ensino Superior, Maciel, Isaia e Bolzan (2009) acreditam que esse último pode ser superado “[...] ao longo da trajetória docente, desde que seja possível contar com condições subjetivas e objetivas que favoreçam o desenvolvimento profissional no e para o exercício da docência, ou seja, na ambiência construtiva” (MACIEL; ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 01).

Para Isaia (2006) a “[...] docência superior é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, à dimensão pessoal, a profissional e a institucional. Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor” (ISAIA, 2006, p. 63) e, dessa forma, no longo processo de atuação na universidade, que envolve interações e relações com diferentes profissionais e em distintos espaços é que o(a) formador(a) vai construindo uma identidade profissional docente. Para Vaillant (2003):

A formação de formadores é um território pouco explicado e menos explorado ainda, cujos espaços para reflexão praticamente inexistem na bibliografia pedagógica e nos diversos cenários educativos, públicos e privados. Ocorre com este tema o mesmo que ocorre com o ensino: a crença de que o único que se requer para ensinar é o conhecimento do [que] se ensina – o conteúdo ou matéria a ser ensinado. Esta tem sido uma crença bastante difundida e que foi acompanhada de um déficit de consideração social a respeito do valor e da complexidade que a tarefa de ensinar representa. Pois bem, poderia parecer que qualquer um pode exercer a função de formador de formadores, desde que seja especialista em alguma disciplina (VAILLANT, 2003, p. 28).

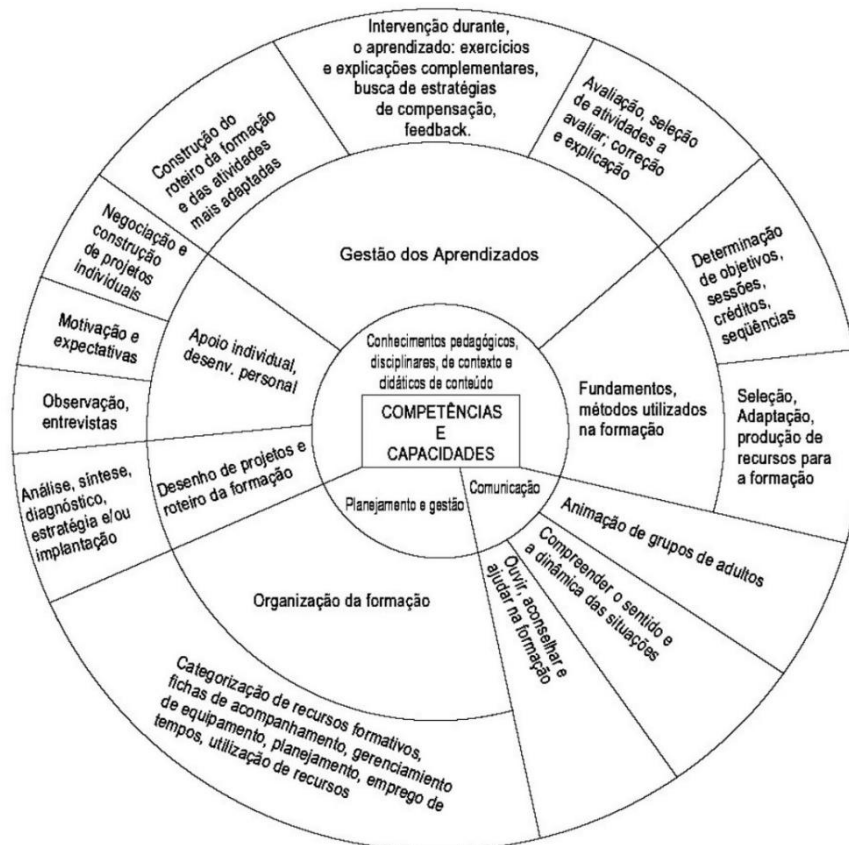
Com base em outros(as) autores(as), Vaillant (2003) apresenta reflexões sobre os componentes que devem ser oportunizados na formação dos(as) formadores(as).

O primeiro componente é uma formação pedagógica que compreenda o conhecimento sobre técnicas didáticas, teorias do desenvolvimento humano, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, fundamental para facilitar a aprendizagem dos(as) licenciandos(as). O segundo é a formação dos conteúdos disciplinares, pois “conhecer a matéria que se ensina, manejar com fluidez a disciplina que se dá é um componente inescapável do ofício docente” (VAILLANT, 2003, p. 29).

O conhecimento dos conteúdos compreende a dois componentes distintos: i) o conhecimento substantivo, relacionado às ideias e os temas que se precisa conhecer e que determina o quê e em que perspectiva os(as) formadores(as) vão ensinar e ii) o conhecimento sintático, que se materializa no domínio dos paradigmas de pesquisa, do conhecimento em relação às tendências, validades, perspectivas e pesquisas no campo (VAILLANT, 2003). O terceiro componente é o conhecimento didático do conteúdo a ser ensinado, elemento central dos saberes dos(as) formadores(as) e que “[...] representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático correspondente ao modo de ensiná-la” (VAILLANT, 2003, p. 30). O quarto é o conhecimento do contexto, no qual os(as) formadores(as) devem conhecer o contexto socioeconômico e cultural, a procedência e os níveis de rendimentos em cursos anteriores dos(as) estudantes.

Vaillant (2003), também com base em outros(as) autores(as), construiu um esquema com competências e capacidades que um(a) formador(a) deve possuir para ser capaz de atuar na formação inicial de professores(as), conforme Figura 13.

**Figura 13** – Competências do formador para atuar na formação inicial.



Fonte: Vaillant (2003, p. 33).

Avançando na discussão, Vaillant (2003) descreve estratégias importantes em dois âmbitos: inserção e exercício profissional. O período de inserção na docência pode ser marcado por dúvidas e inseguranças, em razão das diferentes etapas vivenciadas e a autora considera que esse período deve ser melhor planejado, pois “[...] os formadores devem adquirir adequados conhecimento e competência profissional em um curto espaço de tempo” (VAILLANT, 2003, p. 35). Nessa perspectiva, a autora propõe a implantação de programas de assessoramento ou supervisão por outros(as) professores(as).

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional, “[...] a formação dos formadores deve ser um processo contínuo, sistemático e organizado, além de abranger a carreira total do formador” (VAILLANT, 2003, p. 36) e assim, são necessários mecanismos para o desenvolvimento de uma carreira bem articulada, seja por meio da participação em eventos acadêmicos de atualização pedagógica ou pela oferta de cursos de pós-graduação.

Um outro olhar para a docência no Ensino Superior diz respeito ao trabalho docente e suas especificidades, pois:

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

Além disso, compreender o trabalho dos(as) formadores(as) permite identificar as implicações de suas ações na formação dos(as) futuros(as) professores(as) da Educação Básica, como apontado por Hobold e Menslin (2012):

O trabalho do professor formador é significativo e, ao mesmo tempo, de suma importância para a constituição da profissionalidade dos futuros professores. Ao exercer sua atividade profissional, o formador implica diretamente na formação e concepção pedagógica do futuro professor, pois não só os conteúdos, mas as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados atuam como um referencial na aprendizagem da docência, no desenvolvimento de sua prática na sala de aula e na constituição da profissionalidade (HOBOLD; MENSLIN, 2012, p. 787).

Portanto, o papel dos(as) formadores(as) de professores(as) nos cursos de formação inicial deve “[...] se pautar no estímulo aos futuros professores para a continuidade dos estudos, análises do cotidiano escolar, responsabilidade na



educação das crianças, jovens e/ou adultos, assim como, na reivindicação de melhores condições de trabalho” (HOBOLD; MENSLIN, 2012, p. 789).

Já Ferreira (2010) observou que a atuação no Ensino Superior é marcada por aspectos comuns a qualquer docente, salvo por duas especificidades: i) visa formar um(a) profissional, o que implica na definição de um perfil profissional conduzido por um projeto pedagógico e ii) visa a formação direcionada ao(a) aluno(a) adulto(a), marcada pela autonomia de escolha, que deveria ser ligada ao desejo de formação e de realização profissional.

Por sua vez, Costa (2010) buscou compreender como os(as) formadores(as) compreendem e descrevem a sua docência no curso de Licenciatura, no caso, formadores(as) atuantes nos cursos de Letras e Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A autora destaca que:

Os professores formadores participantes desse trabalho revelaram que, embora carregue suas especificidades, a docência do professor formador apresenta muitos elementos de aproximação com a docência em outros contextos de ensino e formação. É um processo de aprendizagem e desenvolvimento que se realiza ao longo de suas trajetórias de vida e de exercício da profissão. Mescla saberes, conhecimentos e aprendizagens que trazem marcas de singularidade e também do seu pertencimento a um contexto social e cultural dinâmico e complexo (COSTA, 2010, p. 114).

Nota-se a dinamicidade e o processo contínuo de aprendizagem da docência, assim como a construção de uma identidade profissional fruto de um processo biográfico e relacional.

No contexto do exercício da docência no Ensino Superior, Dotta (2010) buscou conhecer e analisar as identidades profissionais docentes de formadores(as) de professores(as) de cursos de Licenciatura que são construídas a partir da organização acadêmica e administrativa das instituições, além de conhecer as formas de recrutamento dos(as) docentes, as contribuições das disciplinas ministradas na identificação com a profissão e semelhanças e/ou diferenças de identidades em relação aos(as) formadores(as) de Ciências Humanas e de Ciências da Natureza. Dentre os resultados encontrados pela autora, tem-se que:

Os sujeitos, portanto, possuem, por um lado, uma identidade de formadores de professores constituída com base na sua formação inicial em cursos de licenciaturas e nos seus formadores; nas dinâmicas institucionais e suas especificidades, segundo os diferentes tipos; nos saberes profissionais, em grande parte baseados no paradigma da racionalidade técnica, adquiridos nos cursos de formação inicial e reproduzidos na prática – vista como espaço

privilegiado de aprendizado da docência, e também a partir da experiência com a docência em outros níveis de ensino; e, finalmente, nas relações de reconhecimento por parte dos familiares, colegas, alunos e sociedade, nessa ordem de significância. Por outro lado, são identidades nas quais estão ausentes saberes fundamentais: saberes sobre que tipo de professor estão formando, sobre as necessidades formativas dos novos professores, assim como sobre a pesquisa como elemento constitutivo da docência (DOTTA, 2010, p. 258).

Além disso, embora não tenha sido um dos objetivos do trabalho, a autora acrescenta que surgiram dois importantes aspectos nas narrativas dos(as) formadores(as): o papel dos(as) alunos(as) nas novas exigências ao(a) professor(a) e a utilização da pesquisa como recurso para a docência. Por fim, ressalta que:

Em síntese, ao alcançar o objetivo deste estudo, foi possível perceber a força do papel da socialização primária e da socialização secundária, especialmente por meio da formação inicial e dos contextos de trabalho, na constituição identitária profissional dos formadores de professores, que nem sempre resulta em identidades coerentes com as necessidades formativas presentes nos novos professores em formação. Tal constatação leva a pensar na necessidade de investimentos em programas institucionais de formação que considerem um projeto de formação de professores bem definido. Programas que tenham como ponto de partida as reais necessidades docentes, assegurando assim, o reconhecimento de sua legitimidade e resultando em processos de rupturas com as antigas identidades de formadores, a caminho de novas identidades que possam atender às necessidades educacionais da atualidade (DOTTA, 2010, p. 261).

Ou seja, é importante pensar em programas e políticas de formação continuada na universidade, independente das áreas de formação e atuação, tendo em vista que os(as) formadores(as) de professores(as) exercem importante papel na construção da identidade profissional dos(as) futuros(as) professores(as).

## **IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE**

Mas, o que significa identidade? Um primeiro movimento possível consiste em analisar os significados apresentados pelos dicionários. O Caldas Aulete (2011) indica que a identidade é o “conjunto de características próprias de uma pessoa, um grupo etc. que possibilitam a sua identificação ou reconhecimento” (AULETE, 2011, p. 472), enquanto no Aurélio Júnior (2011), a identidade é o “conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, etc.” (FERREIRA, 2011, p. 489).

Do ponto de vista da Linguística, as definições dos dicionários são suficientes para conceituar identidade, entretanto, no contexto da Sociologia e da Filosofia, por

exemplo, o conceito de identidade adquire novos significados, que estão baseados nas interpretações de mundo, nos contextos históricos e sociais no qual os estudos sobre o tema se desenvolveram. Ao longo dos anos, estudos e pesquisas foram se apropriando do conceito identidade e muitas vezes, reinterpretando-o e reinventando-o para atender às suas necessidades teóricas e/ou metodológicas.

No contexto de pesquisas sobre formação de professores(as), Faria e Souza (2011) sintetizam que “[...] o conceito de identidade sofre certa dispersão semântica, permanecendo como desafio a todos os campos de conhecimento que se propõem a investigá-lo” (FARIA; SOUZA, 2011, p. 36). Na mesma perspectiva, Giovanni (2019) ressalta que “o conceito de identidade, tal como outros conceitos, tem suscitado problemas de terminologia e definição, conforme sua abordagem” (GIOVANNI, 2019, p. 23).

De forma complementar Almeida, Penso e Freitas (2019) destacam que “[...] apresentar o conceito de identidade fundamentado teoricamente não tem sido uma preocupação de parcela considerável dos autores das publicações localizadas” (ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019, p. 13). As autoras realizaram um levantamento da produção científica sobre identidade docente com o objetivo de identificar os aportes teóricos mais utilizados para fundamentar o conceito de identidade e de identidade docente e quais características tem definido a identidade docente.

Por meio de uma revisão sistemática, as autoras identificaram que dos 52 artigos analisados, apenas vinte e dois conceituaram identidade, sendo que alguns fazem menção, mas não apresentam o conceito. Em relação ao conceito de identidade docente, ele está presente em vinte e nove dos cinquenta e dois artigos.

Em relação aos teóricos que fundamentam o conceito de identidade, o maior destaque é para Claude Dubar, citado por doze pesquisas, seguido de Stuart Hall com citação em oito pesquisas e Antônio Carlos Ciampa em seis pesquisas. Já para fundamentar o conceito de identidade docente, Antônio Nóvoa é o autor de preferência, sendo referência em dezoito pesquisas, seguido de Selma Garrido Pimenta referenciada por onze pesquisas e Maurice Tardif por três pesquisas.

Em relação às características que têm definido a identidade docente nas pesquisas analisadas, encontraram-se quatro identidades: i) missionária, relacionada a transmissão de valores morais, poder e prestígio e cuidado materno; ii) instrumental, forjada pela regulação do Estado como medida de controle social; iii) proletária, relacionada ao trabalho assalariado, desprestígio e desvalorização; e iv)

profissional, sustentada em um conjunto de valores, saberes, competências e pertença.

Para Pimenta (2009) “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2009, p. 18), sendo construída:

[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2009, p. 19).

Pode-se observar que Pimenta (2009) considera uma multiplicidade de fatores como interferentes e contribuintes na construção da identidade profissional que perpassa por diversos campos e contextos e que podem e devem ser analisados em sua complexidade.

A respeito da significação social da profissional, primeiro elemento destacado por Pimenta (2009), Campos, Gaspar e Moraes (2020) com o objetivo de promover reflexões sobre a construção da identidade profissional docente solicitaram aos(as) estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior que desenhassem imagens que expressassem os sentidos e significados atribuídos à profissão docente. As imagens desenhadas representavam diversas perspectivas da profissão docente, como por exemplo, a visão romantizada e virtuosa da profissão; as diversas faces da docência, com a professora no papel de mãe e amiga; um(a) professor(a) humanista, com um perfil dinâmico, responsável, divertido; e a docência como elemento transformador da realidade social. As autoras chegam à conclusão de que “[...] o percurso formativo docente ocorre mesmo antes da sua atuação na sala de aula, pois os acontecimentos pretéritos influenciam diretamente na constituição de sua identidade pessoal e profissional” (CAMPOS; GASPARE; MORAES, 2020, p. 114) e a importância da criação de espaços de formação permanentes, nos quais a formação deve ser orientada por princípios humanísticos, de coletividade e reflexão crítica.

Já Guridi *et al.* (2020) analisaram narrativas orais e escritas e desenhos realizados por estudantes que iniciavam as atividades de práticas de ensino de um curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, objetivando compreender quais são as representações sociais da escola que os(as) licenciandos(as) trazem consigo e a importância dessas representações no processo de construção da identidade profissional docente. No que diz respeito às representações da escola, essas remeteram a ideia de disciplina de corpos com o(a) professor(a) ocupando um papel central na escola, indicando a prevalência de representações vinculadas a um modelo tradicional de escola. As autoras destacam que é preciso refletir sobre os cursos de formação inicial, pois além de outros espaços, eles possuem papel fundamental na construção de uma identidade profissional docente e que, se nas disciplinas forem realizadas problematizações sobre representações equivocadas, é possível desconstruir visões estereotipadas da escola e da profissão docente.

Por fim, destacam que esse é apenas um dos muitos estudos que podem ser realizados sobre representações sociais e seus impactos na construção de uma identidade profissional docente. Essa observação vai ao encontro da fala de Garcia, Hypólito e Vieira (2005):

As possibilidades de investigação das identidades docentes são múltiplas, dada a imensa variedade das condições de formação e atuação profissional desses sujeitos, a diversidade dos artefatos culturais e discursivos envolvidos na produção dessas identidades e a complexidade dos fatores que interagem nos processos de identificação dos docentes com o seu trabalho (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 54).

No contexto do Ensino Superior, Scartezini (2014), em um estudo de múltiplos casos, buscou compreender as mudanças na identidade profissional docente a partir do compartilhamento de representações entre professores(as) e alunos(as) que ocorrem na sala de aula durante um semestre acadêmico em universidades públicas brasileiras. Dentre os resultados, a autora ressalta que existe um sincronismo entre as percepções tanto iguais como contraditórias, que os(as) professores(as) que compartilharam representações com forte carga emocional negativa estavam alheios ao que se passava em seu ambiente de trabalho e que os relatórios produzidos pelos(as) licenciandos(as) são ferramentas capazes de motivar a reflexão por parte dos(as) professores(as) sobre sua ação.

Nessa linha de pensamento, para Garcia, Hypólito e Vieira (2005) a identidade é fruto de negociações entre as representações e as políticas estabelecidas pelos discursos educacionais, entretanto, não podem ser reduzidas:

Por outro lado, as identidades docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são. Elas são mais que meros formadores de cidadãos, como querem as políticas curriculares oficiais. Negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 48).

E complementam que “por identidade docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos” (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 48). A respeito do exercício da docência, deve-se ter em mente que as contribuições podem nem sempre ser positivas:

As condições de trabalho e de desvalorização social da profissão de professor, de fato, prejudicam a construção da identidade dos futuros professores com a profissão e de um quadro de referência teórico-prático que defina os conteúdos e as competências que caracterizam o ser professor. Isto acontece porque a identidade com a profissão diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa. Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa autoestima, são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade profissional. Paradoxalmente, no entanto, a ressignificação de sua identidade – que passa pela luta por melhores salários e pela elevação da qualidade da formação – pode ser a garantia da recuperação do significado social da profissão (LIBÂNEO, 2015, p. 70).

Como estratégia para minimização desses interferentes negativos, Libâneo (2015) destaca que “[...] a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada (LIBÂNEO, 2015, p. 71).

Félix (2015), partindo dos pressupostos da pesquisa sobre história de vida, realizou entrevistas com oito professoras atuantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Poços de Caldas/MG, buscando compreender quais os elementos que contribuem para a formação da identidade profissional docente das professoras iniciantes. Para a autora:

Estar na carreira docente é aceitar a infinidade de possibilidades de aprender, formar e formar-se ao longo dessa jornada. O caminhar pela docência não é linear, o professor vai adquirindo e interiorizando informações, a partir do meio e das pessoas que tem contato, através de várias formas. As relações com os familiares, amigos, com os alunos, com os colegas de trabalho (pares, supervisores, orientadores, diretores, etc.) e com a comunidade escolar. Estes aspectos trazem uma gama de informações que possibilita ao professor estar em constante metamorfose. Vai processando e interiorizando maneiras de ser e de se portar de acordo com as exigências de onde está inserido (FÉLIX, 2015, p. 186).

Logo, os elementos que contribuíram para a identidade profissional das professoras provêm de suas trajetórias escolares, do ambiente de trabalho, das relações afetivas e aspectos positivos e negativos que se desenvolvem nos diversos ambientes nos quais formaram-se e atuam atualmente. A autora aponta para a importância da criação de estratégias e mecanismos que auxiliem os(as) professores(as) no início de carreira, além de políticas públicas que acompanhem a transição da universidade para a sala de aula na Educação Básica.

A respeito da inserção profissional, Furlan (2011) investigou as condições de ingresso na carreira docente, em especial o processo de socialização e construção de identidade profissional dos(as) professores(as) ingressantes em Química na Educação Básica. O estudo revelou que existe um forte impacto da vivência escolar nos(as) participantes, principalmente quando destacam sobre modelos e não modelos de professores(as), a importância de professores(as) do Ensino Médio para a escolha e o aprendizado da profissão, a necessidade de reforçar a socialização secundária para a produção de processos de identificação, a existência de uma cultura instalada e sedimentada em cada organização escolar, as constantes articulações entre os processos identitários relacional e biográfico, as regularidades envolvendo os processos de interação como fundamentais para o sentimento de pertença e as relações intensas e necessárias com os pares. Nessa perspectiva, para Marcelo Garcia (2010):

As identidades docentes podem ser entendidas como um conjunto heterogêneo de representações profissionais e como um modo de resposta à diferenciação ou identificação com outros grupos profissionais. Existem identidades múltiplas que dependem dos contextos de trabalho ou pessoais e das trajetórias particulares de vida profissional. A identidade profissional docente se apresenta, pois, com uma dimensão comum a todos os docentes, e com uma dimensão específica, em parte individual e em parte ligada aos diversos contextos de trabalho. Trata-se de uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve (MARCELO GARCIA, 2010, p. 19).

Pensando um pouco nos contextos, nas trajetórias de vida e as variáveis que influenciam na construção de uma identidade profissional, Quadros *et al.* (2005) analisaram a influência dos(as) professores(as) na escolha do curso de graduação em Química, por meio de entrevistas com estudantes dos dois últimos anos do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os autores destacaram que os(as) professores(as) podem ter influenciado na escolha do curso, pois os(as) professores(as) lembrados(as) eram das disciplinas de Química e Ciências, também identificando que o maior número de características citadas se relacionam a prática pedagógica e que existem características que os(as) estudantes revelam terem sido incorporadas ou são desejadas desses(as) professores(as) e:

Acreditamos que a pesquisa ora desenvolvida serviu não só para pensarmos sobre a formação dos nossos entrevistados enquanto professores, mas, principalmente, para refletirmos, discutirmos e analisarmos a nossa própria formação, não só profissional, como também pessoal. Percebemos que cada um de nós carrega uma imagem ou modelo de professor que é formado durante todo o período de escolarização e que, com o acréscimo de outros saberes obtidos na licenciatura ou incorporados pela própria prática – constroem a nossa identidade como profissionais, fazendo-nos assim professores (QUADROS *et al.*, 2005, p. 08).

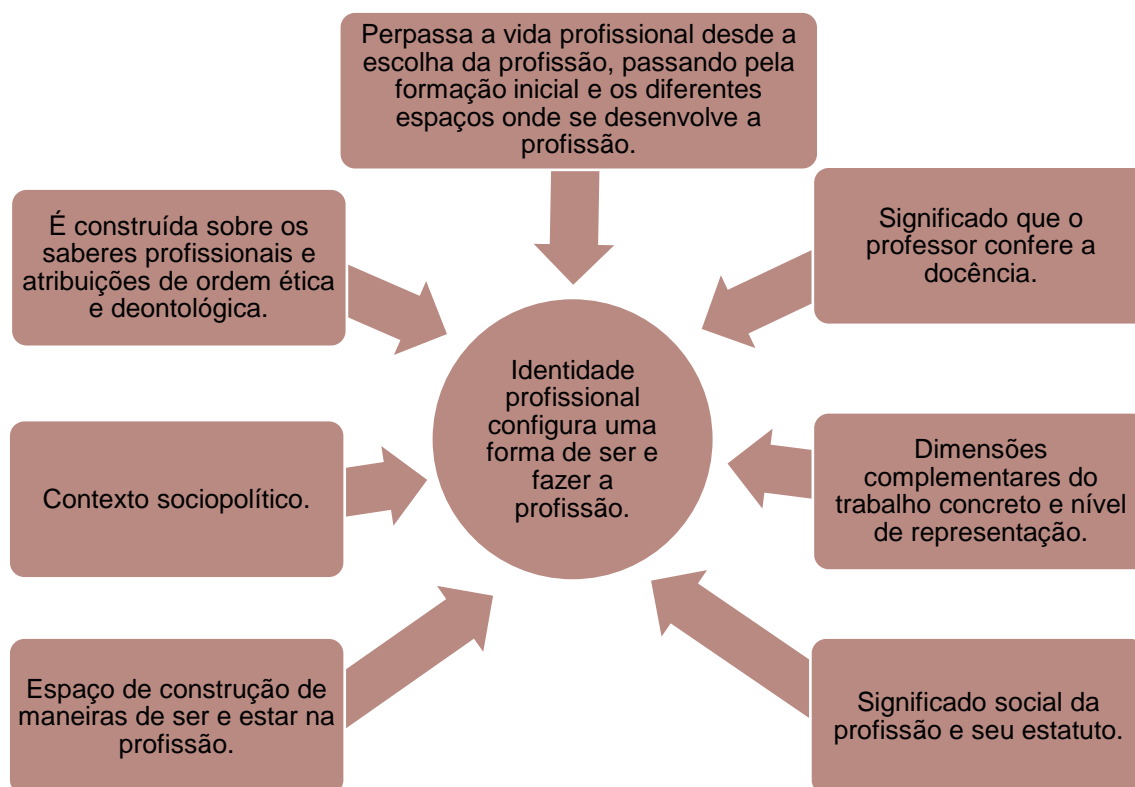
Assim, os autores concluem que a formação e a construção de uma identidade profissional ocorrem durante toda a vida e é influenciada não apenas pela prática docente, mas também pelos(as) professores(as) que fazem parte da memória.

A identidade como construção ao longo da vida é destacada por Veiga (2012):

A identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço (VEIGA, 2012, p. 18).

Ou seja, a identidade não é um produto e não deve ser analisada isolada, mas compreendida dentro das relações e inter-relações que se constroem ao longo da vida, da formação e da carreira profissional. Com base em outros autores, Veiga (2012) apresenta uma síntese da concepção da identidade profissional do(a) professor(a):



**Figura 14** – Concepção de identidade profissional.**Figura:** Adaptada de Veiga (2012, p. 19).

A respeito da formação inicial e dos diferentes espaços onde se desenvolve a profissão, conforme explicitado em uma das dimensões destacadas por Veiga (2012), Freitas e Abreu (2020) estudaram as contribuições da formação doutoral para a construção da identidade docente, entrevistando cinco egressos(as) do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Em relação às contribuições evidenciadas pelas falas dos(as) entrevistados(as), encontra-se que o doutorado permite ao(a) professor(a) reconhecer-se como inacabado, ter humildade diante da construção do conhecimento junto aos(as) alunos(as), permite aprender a ser um(a) professor(a) pesquisador(a) e constituir-se como um(a) professor(a) que reflete na e sobre a prática docente. Por fim, as autoras compreendem que o Doutorado possibilita “[...] contribuições com potencial para a tecitura de si enquanto professor, no sentido de constituir-se um professor inovador, cuja identidade – tanto pessoal quanto profissional – é esculpida no movimento permanentemente dinâmico” (FREITAS; ABREU, 2020, p. 175).

De acordo com Nóvoa (1995b), “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos,

é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995b, p. 34). O autor considera adequado falar em processo identitário, que se ancora em um triplo AAA:

*A de Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, a adopção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens [...].

*A de Acção*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, jogam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e certos métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

*A de Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma acção decisiva da profissão docente, sob pena deste “trabalho de pensar o trabalho” ser assumido por outros actores sociais, transformando o ensino numa actividade proletarizada do ponto de vista de suas funções. A mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes desse pensamento reflexivo (NÓVOA, 1995b, p. 34).

Nessa linha, a identidade profissional está em transformação, é um processo dinâmico que se desenvolve ao longo da vida e é influenciada por fatores emocionais, cognitivos, morais, agentes internos e externos em constantes processos de construção, desconstrução e reconstrução (FAGHANEL, 2012; VEIGA, 2012; IZA *et al.*, 2014; PICK; SYMONS; TEO, 2015; MCNAUGHTON; BILLOT, 2016), portanto:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (MARCELO GARCIA, 2009, p. 112).

Em uma perspectiva sociológica, a identidade é construída nas relações e interações, durante a formação e a trajetória profissional em determinado contexto e época histórica e está, portanto, relacionada aos processos de socialização (BERGER; LUCKMANN, 2020; DUBAR, 2020). Cabe ressaltar que:

[...] o indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade. Por conseguinte, na vida de cada indivíduo existe uma sequência temporal no curso do qual é induzido a tomar parte dialética da sociedade (BERGER; LUCKMANN, 2020, p. 167).

Para os autores, o ponto inicial do processo de socialização é a interiorização, compreendida como a “[...] apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativo para mim [...]” (BERGER; LUCKMANN, 2020, p. 167-168), que constitui a base da “[...] compreensão de nossos semelhantes e, em segundo lugar, da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido” (BERGER; LUCKMANN, 2020, p. 168).

Por meio desse processo, o indivíduo começa a compreender o mundo do outro, construindo sentidos e significados as vivências, as experiências e as situações compartilhadas num processo mútuo de identificação entre os indivíduos. Esse processo no qual o indivíduo se torna membro da sociedade é a socialização, definida por Berger e Luckmann (2020) como “[...] a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (BERGER; LUCKMANN, 2020, p. 169) e que pode ser primária ou secundária.

De forma breve, a socialização primária “[...] é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 2020, p. 169), ou seja, a socialização primária é marcada pelas relações que se desenvolvem no contexto familiar, no qual a criança desenvolve suas primeiras relações sociais, suas leituras de mundo baseada nos valores e conhecimentos que lhe são transmitidos dentro desse contexto, criando seus sentidos e significados. Por consequência, a socialização secundária “[...] é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 2020, p. 169), ou seja, são as experiências e vivências que ocorrem em outros contextos que não familiares, mas espaços de convívios sociais como, por exemplo, a escola, a universidade, a empresa, entre outros. Para Berger e Luckmann (2020):

A identidade é evidentemente um elemento-chave da realidade subjetiva, e tal como toda realidade subjetiva, acha-se em relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais (BERGER; LUCKMANN, 2020, p. 221).

Na mesma linha de abordagem sociológica de identidade, deve-se ter em mente 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, 2020, p. 135) e, nessa linha, para Dubar (2020):

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

A teoria proposta por Dubar (2020) abrange diversos aspectos e justifica-se em razão da pluralidade de relações, de inter-relações e de dimensões as quais os indivíduos vivenciam cotidianamente, pela introdução das dimensões subjetiva, vivida e psíquica no centro da análise sociológica e, portanto, se justifica como forma de:

[...] compreender as identidades e suas eventuais cisões como produtos de uma tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social (entre a ação instrumental e comunicativa, a societária e a comunitária, a econômica e a cultural etc.), e não essencialmente como resultados do funcionamento psíquico e de seus recalques inconscientes (DUBAR, 2020, p. 137).

Nessa perspectiva, o centro do processo de construção identitária é marcado por dois processos heterogêneos, o processo relacional e o processo biográfico, que não podem ser reduzidos a único mecanismo nem compreendidos como mecanismos isolados, pois é na articulação entre os dois processos que ocorre a construção da identidade.

O processo identitário relacional concerne à “[...] **atribuição** da identidade pelas instituições e pelos agentes que estão em interação direta com os indivíduos. Só pode ser analisado no interior dos **sistemas de ação** nos quais o indivíduo está implicado” (DUBAR, 2020, p. 139, grifos do autor), enquanto o processo identitário biográfico expressa “[...] à interiorização ativa, à **incorporação** da identidade pelos próprios indivíduos. Ela só pode ser analisada no interior das **trajetórias** sociais pelas e nas quais os indivíduos constroem ‘identidades para si’” (DUBAR, 2020, p. 139, grifos do autor). Dubar (2020) acrescenta que:

Se o processo biográfico pode ser definido como uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir de categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...) e consideradas a um só tempo acessíveis e valorizadas (transação “subjetiva”), o processo relacional concerne ao reconhecimento, *em um momento dado e no interior de um espaço determinado* de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos

sistemas de ação. A articulação desses dois processos representa a projeção do espaço-tempo identitário de uma geração confrontada com as outras em sua trajetória biográfica e em seu desenvolvimento espacial (DUBAR, 2020, p. 155-156, grifos do autor).

Dessa forma, deve-se ter claro que os dois processos identitários coexistem e a articulação é a questão chave para a compreensão do processo de construção de uma identidade profissional. Dubar (2020) também propõe categorias socialmente disponíveis para pensar e analisar a identidade, conforme expresso no Quadro 02.

**Quadro 02** – Categorias de análise da identidade.

|   |   |
|---|---|
| Processo relacional<br>*  | Processo biográfico<br>*  |
| *   | *   |
| Identidade para o outro<br>*  | Identidade para si<br>*   |
| *   | *   |
| <b>Atos de atribuição</b>   | <b>Atos de pertencimento</b>  |
| “Que tipo de homem ou de mulher<br>você é”                                | “Que tipo de homem ou de mulher<br>você quer ser”                           |
| = dizem que você é  | = você diz que você é   |
| *   | *   |
| *   | *   |
| <b>Identidade</b>   | <b>Identidade predicativa de si</b><br>(pertencimento reivindicado)         |
| – Numérica (nome atribuído)   | *   |
| – Genérica (gênero atribuído)   | *   |
| *   | *   |
| Identidade social “virtual”   | Identidade social “real”  |
| *   | *   |
| *   | *   |
| <b>Transação objetiva</b> entre   | <b>Transação subjetiva</b> entre  |
| – Identidades atribuídas/ propostas                                       | – Identidades herdadas  |
| – Identidades assumidas/incorporadas                                      | – Identidades visadas   |
| *   | *   |
| *   | *   |
| Alternativa entre   | Alternativa entre   |
| – Cooperação – reconhecimento   | Continuidade → reprodução   |
| – Conflitos – não-reconhecimento  | Rupturas → produção   |
| *   | *   |
| *   | *   |
| “Experiência relacional e social<br>do PODER”                             | “Experiência de estratificações,<br>discriminações e desigualdades sociais” |
| *   | *   |
| *   | *   |
| Identificação com instituições consideradas<br>estruturantes ou legítimas | Identificação com categorias consideradas<br>atraentes ou protetoras        |
| *   | *   |
| *   | *   |
| * Identidade social marcada pela dualidade *                              |   |

**Fonte:** Dubar (2020, p. 142).

Entretanto, pode haver um desacordo entre a identidade social “virtual” e a identidade social “real” quando os processos não são coincidentes e, dessa forma, resultam em “estratégias identitárias” que buscam reduzir a distância entre essas identidades. Dessa forma, a transação subjetiva pode levar a uma continuidade entre a identidade visada e a identidade herdada ou a uma ruptura entre a definição de si e a projeção de si no futuro.

As identidades construídas por meio da continuidade são marcadas por um espaço unificado de realização, onde os indivíduos constroem uma identidade profissional projetando-se em um plano de qualificações, reconhecendo profissionalidades e responsabilidades. Já as identidades construídas por meio da ruptura implicam em uma dualidade entre dois espaços e uma impossibilidade de construir uma identidade de futuro.

Por sua vez, a transação objetiva pode levar a um reconhecimento social ou não-reconhecimento, sendo que na primeira a identidade visada é legitimada pela instituição e na segunda, o reconhecimento não é alcançado, no qual o futuro da instituição e do indivíduo não coincidem.

No âmbito profissional, cabe destacar que “a construção das identidades profissionais é, portanto, inseparável da existência de planos de emprego-formação e dos tipos de relação profissional que estruturam as diversas formas específicas de mercados de trabalho [...]” (DUBAR, 2020, p. 327) e ainda é importante saber que:

As identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas impostas de cima, mas sim construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação. Resultados sempre precários ainda que fecundos de processos de socialização, essas identidades constituem formas sociais de construção de individualidades, a cada geração, em cada sociedade (DUBAR, 2020, p. 330).

Considerando, as múltiplas relações que se desenvolvem em diversos contextos de formação e a construção de identidades sociais e profissionais, existem também múltiplas possibilidades de investigação das identidades (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA; 2005) seja sobre professores(as) que atuam na Educação Básica ou no Ensino Superior.

## A PESQUISA

### QUESTÃO DE PESQUISA

Considerando a complexidade que envolve a atuação docente no Ensino Superior, reconhecendo que a formação para o exercício da docência no Ensino Superior possui fragilidades (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010), que a pesquisa sobre a formação dos(as) formadores(as) de professores(as) ainda é um território a ser explorado (FURLANETTO, 2011; GATTI *et al.*, 2019) e com base na revisão dos estudos e pesquisas sobre identidade profissional docente e sobre formadores(as) de professores(as), no referencial teórico (DUBAR, 2020) e no referencial metodológico (CLANDININ; CONNELLY, 2015) é que se insere a pesquisa de Mestrado.

Parte-se do princípio de que os(as) formadores(as) de professores(as), no âmbito da socialização profissional, constroem e (re)constroem suas ações e práticas pedagógicas e, por consequência, sua identidade profissional docente, principalmente por atuarem na formação de futuros(as) professores(as) de Química.

Portanto, a pesquisa busca responder a seguinte questão: **Como ocorre o processo de construção da identidade profissional docente dos(as) formadores(as) de professores(as) atuantes em um curso de Licenciatura em Química?**

### OBJETIVOS

Dessa forma, o objetivo principal da pesquisa consiste em: identificar e compreender como ocorre o processo de construção da identidade profissional docente dos(as) formadores(as) de professores(as) atuantes no curso de Licenciatura em Química, oferecido no campus de Araras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Do objetivo principal, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- ⊕ Identificar elementos da trajetória pessoal e profissional, em relação à formação e as experiências e vivências, durante o processo de construção da identidade profissional.
- ⊕ Compreender a atuação docente no âmbito da socialização profissional, das concepções acerca da docência e das ações que desenvolve na formação dos(as) futuros(as) professores(as) de Química.

## **PRESSUPOSTOS**

Assim, considerando os processos relacional e biográfico situam-se alguns pressupostos:

⊕ Na socialização com os pares acadêmicos, na atuação no ensino, na pesquisa e na extensão e na reflexão sobre sua trajetória e prática docente é que os(as) formadores(as) de professores(as) constroem sua identidade profissional.

⊕ A socialização com os pares, na graduação e pós-graduação, tem importância no processo de construção de práticas pedagógicas, uma vez que durante a maior parte do percurso formativo inicial existe um maior contato, o compartilhamento de experiências e vivências e essa troca favorece a construção de uma identidade profissional.

⊕ A convivência entre formadores(as) de áreas do conhecimento e trajetórias acadêmicas distintas favorece aprendizagens sobre a docência, contribuindo para com o desenvolvimento profissional e a adoção de posturas que visem, essencialmente, a formação de professores(as) no curso de Licenciatura em Química.

⊕ São inexistentes ou raras as ações, programas e/ou projetos de preparação e formação para docentes ingressantes no Ensino Superior.



## FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem adotada na pesquisa é a qualitativa que “[...] incide sobre diversos aspectos da vida educativa [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47). De acordo com os autores, cinco características, em menor ou maior grau, permeiam e definem a pesquisa qualitativa: a fonte de dados é o ambiente natural, a investigação é descritiva, os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos, os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva e o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

De forma complementar, Stake (2011) destaca que a pesquisa qualitativa é interpretativa, pois fixa-se nos significados das relações humanas; é experiencial, pois oferece ao leitor do relatório uma experiência indireta; é situacional, pois é desenvolvida em contextos únicos; é personalística, pois busca compreender as percepções individuais e as singularidades; se bem conduzida, permite que seja bem triangulada e bem informada; e possui opções estratégicas, tendendo mais para uma ou outra. Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa envolve:

[...] uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Logo, a abordagem qualitativa parte da construção social das realidades e aprofunda a complexidade de fenômenos, de fatos e de processos particulares, trabalhando com valores, crenças, representações, hábitos e práticas cotidianas (MINAYO; SANCHES, 1993; FLICK, 2009).

### PESQUISA NARRATIVA

Dentre os procedimentos na abordagem qualitativa, adotou-se a pesquisa narrativa, entendida como uma forma de compreender a experiência dos indivíduos, de caracterizar os fenômenos da experiência humana, sendo apropriada para muitos campos das ciências (CONNELLY; CLANDININ, 1990; CLANDININ; CONNELLY, 2015). Na pesquisa narrativa, parte-se do princípio que os significados se constroem socialmente e que as ações e a atividade humana também estão sujeitas a influências socioculturais, históricas e políticas (GIL; GOODSON, 2015).

Para Connelly e Clandinin (1990) os(as) professores(as) e os(as) alunos(as) são contadores(as) de histórias e a educação é um campo de construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais. Para Cunha (1997), quando um indivíduo conta a sua história, ele está reconstruindo sua trajetória e conferindo novos significados às experiências, inclusive, transformando sua realidade. Para a autora:

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória (CUNHA, 1997, p. 188).

Na mesma linha de pensamento, Galvão (2005) destaca as potencialidades da pesquisa narrativa em três dimensões, nas quais a narrativa é um processo de investigação, um processo de reflexão pedagógica e um processo de formação. Como processo de investigação, a narrativa:

[...] permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar. Concepções, modos de praticar a profissão, conhecimento didático, significado de aprendizagens de formação, elaboração do conteúdo científico, são alguns exemplos de temáticas específicas passíveis de investigação por meio da narrativa, iluminativas de desenvolvimento profissional (GALVÃO, 2005, p. 343).

Já em relação a reflexão pedagógica, a narrativa permite aos(as) professores(as) compreenderem as causas e consequências de sua atuação e a:

[...] criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão. A narrativa é também um processo de interação com o outro, e nessa medida ajuda-nos a compreender qual o papel de cada um de nós na vida dos outros (GALVÃO, 2005, p. 343).

Já a narrativa como processo de formação confronta “[...] saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas” (GALVÃO, 2005, p. 343). Para Reis Júnior (2019):

Por meio das narrativas, é possível compreender e constatar que um professor não se forma de uma hora para outra em universidades, a formação é um contínuo, é uma arquitetura inacabada do ser. Rememorar com os

formadores de professores a história da educação, os paradigmas de formação de professores, bem como as trajetórias significativas de ser um professor de seu tempo é um exercício de reconstrução do passado e projeção do futuro a partir de seus saberes docentes (REIS JÚNIOR, 2019, p. 306).

Portanto, por meio da pesquisa narrativa é possível compreender sobre os diversos elementos relacionados à docência e ao desenvolvimento profissional docente, assim como as questões que envolvem o ensino e a aprendizagem, o currículo e as interações pessoais no ambiente escolar e universitário, fornecendo visões abrangentes e contextualizadas dos fenômenos sociais (LIMA; GESSINGER, 2018) e permitindo “[...] ir além da transmissão de informações ou conteúdo, fazendo com que a experiência seja revelada, o que envolve aspectos fundamentais para compreensão tanto do sujeito entrevistado individualmente, como do contexto em que está inserido” (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 198).

Em seu livro, Clandinin e Connelly (2015) lançam olhares sobre a pesquisa narrativa. Antes de formular uma proposta, os autores destacam as influências históricas que os auxiliaram na formação de uma visão sobre a pesquisa narrativa.

Sua proposta é fortemente influenciada pelo termo *experiência* de John Dewey, destacando que Dewey transformou “[...] o termo comum, experiência, de nossa linguagem de educadores, em um termo de pesquisa e, assim, nos dá um termo que permite um melhor entendimento da vida no campo da Educação” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 30), principalmente por considerar que a experiência é pessoal e social e se desenvolve a partir de outras experiências. Para os autores a “[...] pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 51).

Clandinin e Connelly (2015) propõem pensar a pesquisa narrativa como um espaço tridimensional de investigação, em inglês, *Three-Dimensional Space* (TDS):

Definido esse sentido do lugar fundacional de Dewey em nossa concepção sobre a pesquisa narrativa, nossos termos são *pessoal e social* (interação); *passado, presente e futuro* (continuidade); combinados à noção de *lugar* (situação). Este conjunto de termos cria um espaço tridimensional para a investigação narrativa, com a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira. Utilizando esse conjunto de termos, qualquer investigação em particular é definida por este espaço tridimensional: os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85).

Adicionalmente, seguindo o conceito de Dewey de interação, os autores destacam que para qualquer investigação deve-se pensar nas direções introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva, em que:

Por introspectiva, queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectiva, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por retrospectiva e prospectiva, referimo-nos à temporalidade – passado, presente e futuro. Escrevemos que experienciar uma experiência – isto é, pesquisar sobre uma experiência – é experienciá-la nessas quatro direções, fazendo perguntas que apontem para cada um desses caminhos (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85).

Além disso, de acordo com os autores, ao entrar no campo de pesquisa os(as) pesquisadores(as) “[...] experimentam mudanças e transformações, constantemente negociando, reavaliando, mantendo flexibilidade e abertura para uma paisagem que está sempre em transformação” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 108). Nesse sentido, para os autores, alguns elementos são fundamentais no trabalho com a pesquisa narrativa, entre eles a negociação de relacionamentos, propósitos, transições e de um modo de ser útil, a construção de uma intimidade entre pesquisador(a) e participante e a vivência na paisagem.

Ollerenshaw e Creswell (2002), tomando por base os princípios da *TDS* elaboraram um quadro síntese das dimensões da pesquisa narrativa, conforme explicitado no Quadro 03.

**Quadro 03** – Estrutura da Three-Dimensional Space (TDS).

| Interação   |  | Continuidade   |   |   | Situação/<br>Lugar  |
|---|--|--|---|---|---|
| Pessoal   | Social   | Passado  | Presente  | Futuro  |   |
| Olhar para o interior e revisitar sentimentos, esperanças, reações estéticas, disposições morais. | Olhar para o exterior e pensar nas condições existenciais no ambiente com outras pessoas e suas intenções, propósitos, suposições e pontos de vista. | Olhar para trás e recordar experiências, sentimentos e histórias de épocas anteriores. | Ver as experiências, sentimentos e histórias atuais relacionados às ações de um evento. | Olhar para o futuro, nas experiências implícitas e possíveis. | Observar o contexto, o tempo e o lugar situados em uma paisagem física ou configuração com limites topológicos e espaciais. |

**Fonte:** Traduzido de Ollerenshaw e Creswell (2002, p. 340).

Clandinin e Connelly (2015) criticam o reducionismo existente entre a gravação de entrevistas e a pesquisa narrativa, destacando que, embora os gravadores sejam importantes instrumentos para o registro das histórias, esse procedimento não pode ser associado com toda a abordagem da pesquisa narrativa, pois “[..] a pesquisa narrativa é muito mais do que ‘procurar e ouvir histórias’. A pesquisa narrativa vivida no campo de pesquisa é uma forma de viver, é um modo de vida” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 116). Logo, é importante que o(a) pesquisador(a) conheça seu campo de estudo, esteja imerso nesse espaço e não apenas insira-se pontualmente.

No que diz respeito aos registros, os autores denominam os instrumentos possíveis de utilização na pesquisa narrativa de textos de campo, pois consideram que “[...] são criados, não são encontrados e nem descobertos, pelos participantes e pesquisadores [...]” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 133). Dentre os textos de campo, explora-se o uso de histórias de professores(as), escritas autobiográficas, escrita de diários, notas de campo, cartas, conversas, entrevistas de pesquisas, histórias de família, documentos, fotografias e caixas de memórias.

Nesse sentido, independente dos textos de campo utilizados, a pesquisa narrativa em Educação possibilita inúmeras reflexões sobre a prática, como aponta Vásquez e Arena (2017):

Capturar a experiência vivida em narrativas possibilita o entendimento e a interpretação dos níveis mais profundos da complexa subjetividade humana. Essas narrativas que se constroem na prática educativa revelam uma confrontação existencialista em que os sujeitos se elegem a si mesmos em um tempo e em um espaço por meio da palavra para construir mundos humanos e sociais. A investigação narrativa, com todos seus espaços e todos seus tempos, se converte em uma metodologia que propicia uma rica geração de dados na investigação de natureza qualitativa. Permite que os sujeitos experimentem o mundo por meio de um diálogo entre a memória e a identidade, entre silêncios e histórias, entre essas realidades que estão mortas e que somente tomam vida quando são mediadas pelos pesquisadores, de maneira irrepetível (VASQUEZ; ARENA, 2017, p. 199).

Para Clandinin e Huber (2002), a identidade é uma composição de vida, moldada em lugares e vivida em lugares, no relacionamento com os outros, expressando continuidades e discontinuidades. Para Cunha (1997):

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial

é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo (CUNHA, 1997, p. 189).

Dessa forma, a pesquisa narrativa permite compreender as experiências e interações dos indivíduos, e nesse contexto, permite compreender o processo de construção da identidade profissional docente dos(as) formadores(as) uma vez que “as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 27).

Freitas e Fiorentini (2007) destacam que “[...] a narrativa, por seu caráter formativo, reflexivo e potencializador de produção de sentido à experiência, passa a ter espaço relevante em diferentes contextos, trazendo contribuições à constituição da identidade do sujeito da experiência” (FREITAS; FIORENTINI, 2007, p. 69).

Tomando Dubar (2020) como referencial para uma discussão sobre o uso do método biográfico na investigação das identidades profissionais docentes, Weber (2019) destaca que “a introdução da dimensão subjetiva para a compreensão das identidades faz com que essa temática se aproxime dos métodos biográficos” (WEBER, 2019, p. 46). Para a autora:

A identidade dos professores, ou suas formas identitárias, é construída a partir de suas relações sociais e profissionais. Assim, para conhecer como ocorre esse processo de construção das identidades, o pesquisador precisa conhecer as “trajetórias vividas” (DUBAR, 2005) pelos professores, ou seja, precisa compreender as formas como os indivíduos reconstróem de maneira subjetiva os acontecimentos de sua vida que julgam significativos. Nesse contexto, a investigação biográfico-narrativa se mostra uma metodologia apropriada para esse tema, visto que por meio desta, o pesquisador tem a possibilidade de conhecer os aspectos significativos da vida dos professores por meio de suas próprias narrativas (WEBER, 2019, p. 54).

De forma complementar, Costa e Coelho (2020) destacam que a utilização da pesquisa narrativa possibilita “[...] perceber as nuances que envolvem o processo de construção da identidade e desenvolvimento profissional docente” (COSTA; COELHO, 2020, p. 105) e que seu uso pode contribuir para com novos modos de pensar a formação e atuação docente, ressaltar as relações entre as dimensões profissionais e pessoais e contribuir para a construção de uma cultura de valorização da profissão.

## **CAMPO DE ESTUDO**

Considerando os fundamentos apresentados, tomou-se como campo de estudo o Centro de Ciências Agrárias (CCA) da Universidade Federal de São Carlos localizado na cidade de Araras/SP, que possui uma área de 243 hectares, sendo quase 50 mil metros quadrados de áreas construídas (UFSCar, 2021a).

O CCA foi formalmente criado em 1991, com a incorporação do Instituto de Açúcar e Alcool do extinto Programa Nacional de Melhoramento da Cana-de-Açúcar, sendo integrados à UFSCar os docentes e técnico-administrativos em exercício na unidade incorporada (HENRIQUES; MORAES, 2015).

Em 1993, foi criado o curso de Engenharia Agrônômica, seguindo do curso de Bacharelado em Biotecnologia e do Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural em 2006, e os cursos de Bacharelado em Agroecologia, Licenciaturas em Física, Ciências Biológicas e Química e Mestrado em Agricultura e Ambiente com a adesão da UFSCar ao programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) no ano de 2008 (HENRIQUES; MORAES, 2015).

O CCA está estruturado em cinco Departamentos, sendo eles, o Departamento de Biotecnologia e Produção Vegetal e Animal (DBPVA), o Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação (DCNME), o Departamento de Desenvolvimento Rural (DDR), o Departamento de Recursos Naturais e Proteção Ambiental (DRNPA) e o Departamento de Tecnologia Agroindustrial e Sócio-Economia Rural (DTAiSER). Atualmente, o campus possui trinta e sete laboratórios de ensino e pesquisa, dezenove salas de aula, uma biblioteca, um ambulatório, um anfiteatro, uma quadra, um núcleo de esportes aquáticos e um restaurante universitário e conta com cerca de 175 servidores(as), entre docentes e técnico-administrativos (UFSCar, 2021b).

Atualmente são oferecidos seis cursos de graduação – Engenharia Agrônômica, Bacharelado em Biotecnologia, Bacharelado em Agroecologia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Física e Licenciatura em Química – e quatro Programas de Pós-Graduação – Agricultura e Ambiente, Agroecologia e Desenvolvimento Rural, Educação em Ciências e Matemática e Produção Vegetal e Bioprocessos Associados – além de cursos de especialização.

O curso de Licenciatura em Química foi implantado em 2009 com a adesão ao REUNI, sendo oferecido no período noturno com oferta anual de quarenta vagas por ingresso via Sistema Unificado de Seleção (SiSU), possui duração mínima de quatro e máxima de nove anos em um sistema de créditos. A proposta do curso é:

[...] formar um professor-reflexivo/pesquisador este curso traz uma proposta concreta de interligação entre teoria e prática, bem como dos conhecimentos de Química, Física e Biologia enfocando conceitos ambientais como núcleo integrador dos estudos a serem implementados pelo futuro professor. Neste sentido, este Projeto Pedagógico aparece como inovador e tem o propósito de contribuir para a melhoria da formação dos docentes da área de Química, na medida em que representa uma possibilidade concreta de permear diversas ciências e dar sentido prático-reflexivo aos estudos da Química (UFSCar, 2015, p. 39).

Ou seja, o curso apresenta a perspectiva de formar um(a) professor(a) reflexivo(a) e um(a) pesquisador(a) “[...] com sólida formação nos conteúdos de química, com enfoque ambiental, e nos conteúdos pedagógicos, exercendo a docência de maneira crítico-reflexiva [...]” (UFSCar, 2015, p. 39).

Considerando o perfil profissional a ser formado pela UFSCar e as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Química, o curso de Licenciatura em Química está organizado em cinco núcleos de conhecimento de disciplinas obrigatórias, além de um núcleo com disciplinas optativas (Quadro 04). Os(as) estudantes ainda devem cumprir 14 créditos (210 h) em Atividades Complementares e 14 créditos (210 h) relacionados a Monografia em Química 1 e 2, somando 214 créditos (3.210 h).

**Quadro 04** – Núcleos do conhecimento e respectivas disciplinas.

| <b>Núcleos do Conhecimento</b>                            | <b>Carga Horária</b>  | <b>Exemplos de disciplinas pertencentes ao Núcleo</b>   |
|---|-----------------------|---|
| Núcleo Específico da Química                              | 68 créditos (1.020 h) | Química Geral, Química Experimental, Química Orgânica, Química Inorgânica, Físico-Química Experimental, Análise Instrumental, Eletroquímica.  |
| Núcleo de Educação e Meio Ambiente                        | 20 créditos (300 h)   | Biotecnologia Ambiental, Metodologias do Tratamento de Águas Residuais, Educação Ambiental, Poluição Ambiental, Sociedade, Educação e Meio Ambiente.  |
| Núcleo Pedagógico   | 62 créditos (930 h)   | Filosofia e Sociologia da Educação, Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira, Didática Geral, Introdução à Língua Brasileira de Sinais I, Estágio Supervisionado em Química 1, 2 e 3. |
| Núcleo Básico de Física, Ciências Biológicas e Matemática | 22 créditos (330 h)   | Biologia Geral, Microbiologia Básica, Probabilidade e Estatística, Fundamentos de Matemática, Cálculo I e Física Geral 1.   |
| Núcleo Integrador   | 10 créditos (150 h)   | Introdução às Licenciaturas de Química, Física e Ciências Biológicas, Instrumentação em Química, Física e Biologia e Métodos e Técnicas do Trabalho Acadêmico Científico.                     |
| Núcleo das Optativas                                      | 04 créditos (60 h)    | Física Computacional, Pedagogias Progressistas, Educação e Diversidade, Fundamentos de Educação Inclusiva, Botânica, Formação de Professores: identidade e saberes e outras.                  |

**Fonte:** elaborado com base no PPC (UFSCar, 2015).



A organização curricular do curso de Licenciatura em Química também possibilita o trabalho com as temáticas Educação Ambiental, Direitos Humanos e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena de modo transversal ou em conteúdo específico, por meio de disciplinas obrigatórias e/ou optativas ou por meio das Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE).

De acordo com o PPC, o curso de Licenciatura em Química conta com vinte e cinco docentes efetivos(as), contratados(as) em vagas provenientes do programa REUNI e em regime de dedicação exclusiva, sendo dezenove vinculados(as) ao Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação e os(as) demais ao Departamento de Desenvolvimento Rural.

Um Projeto de Pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar sob o protocolo CAAE 21246819.8.0000.5504 e aprovado em 31 de outubro de 2019 (Anexo A).

## **MAPEAMENTO DOCENTE**

Embora o Projeto Pedagógico do Curso apresente uma relação dos(as) docentes atuantes nas atividades curriculares do curso, observou-se a necessidade de realizar um mapeamento, uma vez que o PPC foi publicado em 2015 e desde esse ano poderia haver rotatividade, seja de docentes ou entre os(as) docentes nas disciplinas do curso de Licenciatura em Química.

Portanto, decidiu-se fazer um mapeamento dos(as) docentes que atuaram ou atuam no curso de Licenciatura em Química desde a sua implantação em 2009. Para tal, foi elaborado um questionário eletrônico, caracterizado por um conjunto articulado de questões abertas e/ou fechadas e objetivas com vistas a conhecer as opiniões sobre um determinado assunto sem a presença do(a) pesquisador(a) (SEVERINO, 2014; MARCONI; LAKATOS, 2017). O questionário foi previamente testado com um núcleo de estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEEdCM) da UFSCar.

Foram encaminhadas mensagens eletrônicas (Apêndice A), por meio do e-mail disponibilizado nas páginas oficiais da Universidade, aos(as) docentes vinculados(as) aos Departamentos do CCA, conforme quantitativos detalhados na Tabela 04.

**Tabela 04** – Lotação dos(as) docentes vinculados ao CCA.

| <b>Departamentos</b>   | <b>Docentes</b> |
|--|-----------------|
| Departamento de Biotecnologia e Produção Vegetal e Animal (DBPVA)          | 14              |
| Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação (DCNME)        | 30              |
| Departamento de Desenvolvimento Rural (DDR)                                | 13              |
| Departamento de Recursos Naturais e Proteção Ambiental (DRNPA)             | 09              |
| Departamento de Tecnologia Agroindustrial e Sócio-Economia Rural (DTAiSER) | 16              |
| <b>Total</b>   | <b>82</b>       |

**Fonte:** elaborada pelo autor.

Nas mensagens, solicitava-se aos docentes que acessassem um questionário eletrônico (Apêndice B) e preenchessem com algumas informações básicas. O questionário era formado por dois blocos, sendo o Bloco A com os campos: a) identificação, b) ano de ingresso na UFSCar, c) Departamento ao qual está vinculado, c) se atualmente ministra disciplinas no curso de Licenciatura em Química e d) se já ministrou alguma disciplina para o curso de Licenciatura em Química. Respondendo negativamente às duas questões finais, o(a) professor(a) poderia encerrar o formulário. Caso a resposta fosse afirmativa, deveria marcar as opções nas questões do Bloco B, que contemplavam: a) núcleo de conhecimento das disciplinas ministradas, b) o interesse e disponibilidade ou não, em participar das entrevistas, c) a disponibilidade em relação aos meses do ano, d) disponibilidade em relação aos dias da semana, e) disponibilidade em relação aos horários e f) nome completo, e-mail e telefone para contato. Os(as) professores(as) poderiam preencher o Bloco A de forma anônima, se assim preferissem.

As mensagens eletrônicas foram encaminhadas em três blocos (Tabela 05). Dos(as) oitenta e dois professores(as) que receberam a mensagem, vinte e nove preencheram o questionário eletrônico.

**Tabela 05** – Mensagens encaminhadas e questionários preenchidos.

| <b>Blocos</b> | <b>Períodos</b>                          | <b>Mensagens Enviadas</b> | <b>Questionários Preenchidos</b> |
|---------------|--|---------------------------|----------------------------------|
| 1             | 20 dias (24/10/2019 a 14/11/2019)        | 82                        | 22                               |
| 2             | 15 dias (18/11/2019 a 04/12/2019)        | 60                        | 07                               |
| 3             | 10 dias (10/12/2019 a 20/12/2019)        | 53                        | 00                               |
| <b>Total</b>  | <b>45 dias (24/10/2019 a 20/12/2019)</b> | <b>195</b>                | <b>29</b>                        |

**Fonte:** elaborada pelo autor.

A taxa de devolução dos questionários foi de 35 %, o que ultrapassou a taxa média considerada por Marconi e Lakatos (2017) que é de 25 %. Dos(as) vinte e nove

professores(as), quinze aceitaram participar da próxima etapa da pesquisa, a entrevista semiestruturada.

Desses(as), catorze formadores(as) estão lotados(as) no Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação e um lotado no Departamento de Desenvolvimento Rural. Ao pensar na representatividade por Núcleo do Conhecimento, existe pelo menos um(a) representante de cada núcleo (Tabela 06). Cabe ressaltar que dois formadores(as) atuam em disciplinas de dois núcleos do conhecimento.

**Tabela 06** – Distribuição dos(as) formadores(as) por núcleo do conhecimento.

| <b>Núcleos do Conhecimento</b>                            | <b>Formadores(as)</b> |
|---|-----------------------|
| Núcleo Específico da Química                              | 02                    |
| Núcleo de Educação e Meio Ambiente                        | 02                    |
| Núcleo Pedagógico   | 04                    |
| Núcleo Básico de Física, Ciências Biológicas e Matemática | 05                    |
| Núcleo Integrador   | 03                    |
| Núcleo das Optativas                                      | 01                    |
| Total   | 17                    |

**Fonte:** elaborada pelo autor.

Dos(as) quinze professores(as) que retornaram os questionários e concordaram em participar da pesquisa, foram realizadas entrevistas com doze formadores(as), em razão da suspensão das atividades presenciais em decorrência da declaração de emergência global de saúde pública por conta da pandemia do *Corona Virus Disease* (COVID-19) (UFSCar, 2020a; UFSCar, 2020b).

Embora entrevistas sejam conduzidas por meio de ferramentas virtuais, a pesquisa narrativa proposta por Clandinin e Connelly (2015) pressupõe uma série de negociações, relacionamentos e transações que devem ser vivenciadas pelo(a) pesquisador(a) e pelos(as) entrevistados(as) em seu campo de pesquisa, portanto, devem ser realizadas no ambiente de atuação profissional dos(as) formadores(as).

## **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Como instrumento para a constituição de dados, optou-se pelo uso de entrevistas, pois possibilitam “[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134), além de ser uma das formas mais comuns na pesquisa narrativa (CLANDININ;

CONNELLY, 2015).

Dentre os tipos de entrevistas, realizou uma entrevista semiestruturada, que permite ao(a) pesquisador(a) modificar o estilo, o ritmo e a ordenação das perguntas, além de possibilitar que os(as) entrevistados(as) forneçam respostas em seus termos, ou seja, na forma como pensam e usam a linguagem, permitindo compreender como os(as) entrevistados(as) percebem o mundo social em estudo (QU; DUMAY, 2011).

Assim, estruturou-se um Guia de Entrevista (Apêndice C), um instrumento que incorpora uma série de perguntas dentro de um tema amplo com o propósito de assegurar que a mesma abordagem temática seja aplicada durante as entrevistas (QU; DUMAY, 2011). As perguntas do Guia de Entrevista foram organizadas em sete eixos (Quadro 05) e elaboradas considerando os fundamentos teóricos e metodológicos adotados na pesquisa.

Inicialmente, foram realizadas duas entrevistas piloto com formadores(as) de professores(as) atuantes no campus da UFSCar em São Carlos no mês de novembro de 2019.

**Quadro 05** – Resumo descritivo dos eixos norteadores do guia de entrevista.

| <b>Eixos Norteadores</b> | <b>Resumo Descritivo</b>  |
|--------------------------|---|
| Perfil                   | Perguntas de cunho pessoal e familiar, características pessoais e profissionais, atuação docente e aprendizagem da profissão.                                   |
| Motivações Pessoais      | Motivações para o exercício da docência, influências familiares e do contexto escolar ou trajetória de vida para o exercício da docência.                       |
| Trajatória Acadêmica     | Formação acadêmica, professores(as) que marcaram a trajetória, influências dos pares, o papel dos cursos de pós-graduação e espaços formativos.                 |
| Trajatória Profissional  | Trabalhos profissionais, caminho percorrido até tornar-se professor(a) no Ensino Superior, atuação na universidade e no curso de licenciatura.                  |
| Ambiente                 | Inserção na universidade, rotina de trabalho, atividades desempenhadas, relações com os pares e aprendizagens no ambiente de trabalho.                          |
| Atuação Docente          | Relações com os(as) licenciandos(as), contribuições da sua área de formação, preparação profissional, dificuldades e superação e prática docente.               |
| Docência                 | Concepções e significados da docência, influência dos(as) formadores(as) na formação do outro, bom professor(a), mudanças na prática docente, ser professor(a). |

**Fonte:** elaborado pelo autor.

As entrevistas com os(as) formadores(as) do CCA foram agendadas de acordo com a disponibilidade e preferência anotadas no questionário eletrônico (mês, dia da semana e período). Assim, no início do mês era encaminhado um e-mail lembrando

suas preferências e iniciadas as negociações para atendê-los(as) da melhor forma.

As entrevistas foram conduzidas nas dependências do CCA, normalmente na sala do(a) docente, e gravadas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D). As reflexões, as impressões e as observações do pesquisador vivenciadas durante as entrevistas foram registrados em um diário de campo.

Considerando os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, entre elas, o reconhecimento da liberdade e autonomia, o respeito aos valores, a garantia de consentimento e a garantia de confidencialidade (BRASIL, 2012; BRASIL, 2016) foram adotados protocolos, recomendações e códigos de ética a respeito da pesquisa qualitativa em todas as etapas da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CRESWELL, 2007; BELL, 2008; FLICK, 2009; BRASIL, 2016; MCGRATH; PALMGREN; LILJEDAHL, 2019) com a finalidade de minimizar possíveis riscos aos(as) formadores(as) de professores(as).

Nesse sentido, os processos de elaboração do guia de entrevistas, de transcrição e de análise dos dados foram desenvolvidos de forma a privar pela confidencialidade e a ética. Assim, também foi adotado um sistema interno de códigos para a identificação dos(as) formadores(as) e nomes fictícios para a exposição das narrativas nas análises subsequentes.

Os arquivos de mídia gerados nas entrevistas foram armazenados para transcrição integral. A transcrição foi realizada numa abordagem naturalista que corresponde a “[...] transcrição minuciosa do que é dito exatamente como é dito e preconiza a preservação dos diferentes elementos da entrevista para além do conteúdo verbal, tais como a linguagem não-verbal [...]” (AZEVEDO *et al.*, 2017, p. 161). A transcrição foi realizada por uma assistente de pesquisa e foram revisadas duas vezes pelo pesquisador, observando-se sempre as questões conceituais, orientações práticas e éticas apresentadas por Gibbs (2009) e Azevedo *et al.* (2017).

Após a transcrição das entrevistas, foi encaminhado um documento com a transcrição completa e revisada para cada um(a) dos(as) formadores(as), de forma que tivessem a possibilidade de refletir, de acrescentar ou retirar trechos, contemplando as disposições do referencial metodológico e estudos correlatos (SZYMANSKI, 2002; GALVÃO, 2005; CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Para Szymanski (2002), que discute sobre a entrevista como prática reflexiva, a devolução para o(a) entrevistado(a) “[...] pode ser considerado como um cuidado

em equilibrar as relações de poder na situação de pesquisa” (SZYMANSKI, 2002, p. 55). A autora ainda considera que o(a) entrevistador(a) e o(a) entrevistado(a) produziram um conhecimento durante a interação na entrevista e que a autoria do conhecimento deve ser compartilhada, além disso, a devolutiva pode consistir em uma forma de estimular a reflexão sobre os temas em discussão.

Finalizado o prazo estipulado para retorno do arquivo com a entrevista, foram recebidas oito respostas, sendo que quatro formadores(as) encaminharam o texto com correções e/ou sugestões de alterações de forma e de essência. Em alguns casos houve a eliminação de vícios de linguagem, a retirada de trechos de caráter mais pessoal e íntimo e também a complementação com novas reflexões. As alterações propostas pelos(as) entrevistados(as) foram aceitas e incorporadas em uma versão final para análise.

De acordo com Gibbs (2009), a discordância com a transcrição pode ocorrer por diversas razões como, por exemplo, os(as) entrevistados(as) mudaram de ideia, não se lembram bem do que foi discutido, eventos podem ter alterado a situação ou sentiram-se constrangidos(as) por dizer aquilo no momento da entrevista.

## **ANÁLISE DO DISCURSO**

Para analisar e interpretar as entrevistas com os(as) formadores(as) de professores(as), optou-se por utilizar a Análise do Discurso (AD) de linha francesa, na qual a linguagem funciona como mediação entre o indivíduo e a realidade social.

Para Gill (2008):

A análise do discurso é o nome dado a uma variedade de diferentes enfoques no estudo de textos, desenvolvida a partir de diferentes tradições teóricas e diversos tratamentos em diferentes disciplinas. Estritamente falando, não existe uma única “análise de discurso”, mas muitos estilos diferentes de análise, e todos reivindicam o nome. O que estas perspectivas partilham é uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social (GILL, 2008, p. 244).

Nessa linha, Marinho (2019) aponta que “[...] os discursos são construções que refletem a visão de mundo tanto daqueles que enunciam quanto da sociedade da qual esses sujeitos fazem parte. Nesse sentido, pode-se dizer que os discursos são construções sociais” (MARINHO, 2019, p. 37-38).

A autora ressalta que o interesse da AD está em “[...] compreender em qual condição de produção um discurso foi gerado e quais sentidos ele pode ter a partir da sua construção, do momento histórico e de como ele se relaciona com a sociedade daquela época” (MARINHO, 2019, p. 44).

De forma complementar, Caregnato e Mutti (2006) destacam que “a AD não é uma metodologia, é uma disciplina de interpretação fundada pela intersecção de epistemologias distintas, pertencentes a áreas da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 680). Para as autoras:

A AD trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido; pode-se afirmar que o corpus da AD é constituído pela seguinte formulação: ideologia + história + linguagem. A ideologia entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de idéias que constitui a representação; a história representa o contexto sócio histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando “pistas” do sentido que o sujeito pretende dar. Portanto, na AD a linguagem vai além do texto, trazendo sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer. Entende-se como memória do dizer o interdiscurso, ou seja, a memória coletiva constituída socialmente; o sujeito tem a ilusão de ser dono do seu discurso e de ter controle sobre ele, porém não percebe estar dentro de um contínuo, porque todo o discurso já foi dito antes (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 680-681).

Além do mais, para as autoras, a Análise do Discurso procura compreender os sentidos manifestados pelos sujeitos e os efeitos de sentido relacionados ao discurso, além de que a linguagem não é transparente, mas opaca (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Para Maingueneau (2015) a palavra discurso pode ser empregada de duas formas: como substantivo não contável, ou seja, o discurso que estrutura as crenças e como substantivo contável, que se refere a acontecimentos:

Tal polivalência permite que “discurso” funcione, ao mesmo tempo, como referindo objetos empíricos (“há discursos”) e como algo que transcende todo ato de comunicação particular (“o homem é submetido ao discurso”). Isto favorece uma dupla apropriação da noção: por teorias de ordem filosóficas e por pesquisas empíricas sobre o funcionamento dos textos (MAINGUENEAU, 2015, p. 23).

Dessa forma, para Maingueneau (2015), o discurso pode ser entendido de várias formas, mas relaciona-se essencialmente com a linguagem para além da palavra. O autor ainda aponta que a noção de discurso entra em ressonância com algumas correntes construtivistas, em especial a sociologia do conhecimento de

Berger e Luckmann (2020).

Para Maingueneau (2015) ao falar de discurso, surge um conjunto aberto de *leitmoven*, nas palavras do autor, de ideias-força. A primeira é que o discurso é uma organização além da frase, ou seja, embora um discurso seja composto por frases, ele mobiliza estruturas de outra ordem. Em segundo, o discurso é uma forma de ação, pois “considera-se que falar é uma forma de ação sobre o outro, e não apenas uma representação do mundo” (MAINGUENEAU, 2015, p. 25). Em terceiro, o discurso é interativo, pois envolve a interatividade entre dois ou mais indivíduos e, por quarto, o discurso é contextualizado, devendo ser compreendido dentro de um contexto. Em quinto, o discurso é assumido por um sujeito:

O discurso só é discurso se estiver relacionado a um sujeito, a um EU, que se coloca ao mesmo tempo como fonte de referências pessoais, temporais e espaciais (EU-AQUI-AGORA) e indica qual é a atitude que ele adota em relação ao que diz e a seu destinatário (MAINGUENEAU, 2015, p. 27).

De acordo com o autor, o discurso indica quem é o responsável. Em sexto, o discurso é regido por normas e, em sétimo, o discurso é assumido no bojo de um interdiscurso, ou seja, ele só adquire sentido no interior de um imenso interdiscurso e, portanto, “para interpretar o menor enunciado, é necessário relacioná-lo conscientemente ou não, a todos os tipos de outros enunciados sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras” (MAINGUENEAU, 2015, p. 28). Por fim, o discurso constrói socialmente o sentido, pois:

Este postulado diz respeito tanto as interações orais entre duas pessoas quanto às produções coletivas destinadas a um público amplo. O sentido de que se trata aqui não é um sentido diretamente acessível, estável, imanente de um enunciado ou um grupo de enunciados que estaria esperando para ser decifrado: ele é continuamente construído e reconstruído no interior de práticas sociais determinadas. Essa construção do sentido é, certamente, obra de indivíduos, mas de indivíduos inseridos em configurações sociais de diversos níveis (MAINGUENEAU, 2015, p. 28-29).

Ao olhar de forma global para a perspectiva, Maingueneau (2015) destaca que cada pesquisador(a) vai colocar em primeiro lugar um ou outro dos *leitmotiven* destacados, mas sem exclusão, pois os outros estarão em segundo plano. Por fim, o autor aponta que:



Quem se considera filiado à problemática discursiva associa intimamente língua (mais amplamente, os recursos semióticos disponíveis em uma sociedade), atividade comunicacional e conhecimento (os diversos tipos de saberes, individuais e coletivos, mobilizados na construção do sentido dos enunciados). Fazendo isso, a análise do discurso se distingue de outras disciplinas, que privilegiam uma só das três dimensões: os sociólogos acentuam a atividade comunicacional; os linguistas privilegiam o estudo das estruturas linguísticas ou textuais; os psicólogos enfocam as modalidades e as condições do conhecimento (MAINGUENEAU, 2015, p. 30).

Nessa linha, é importante compreender que a análise seja conduzida considerando as ideias-forças e as dimensões para uma compreensão da linguagem além da palavra.

Autores(as) chamam a atenção para o papel do analista no processo de interpretação. Para Gill (2008) a análise do discurso não objetiva processos universais nem generalizações, pois “[...] o discurso é sempre circunstancial, construído a partir de recursos interpretativos particulares, e tendo em mira contextos específicos” (GILL, 2008, p. 264). Além do mais, a autora destaca que os(as) analistas devem “[...] estar sensíveis àquilo que não é dito – aos silêncios. Isso, por sua vez, exige uma consciência aprimorada das tendências e contextos sociais, políticos e culturais aos quais os textos se referem” (GILL, 2008, p. 255).

Caregnato e Mutti (2006) completam que “[...] o analista é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências; portanto, a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 682).

Numa tentativa de síntese a respeito da Análise do Discurso têm-se que:

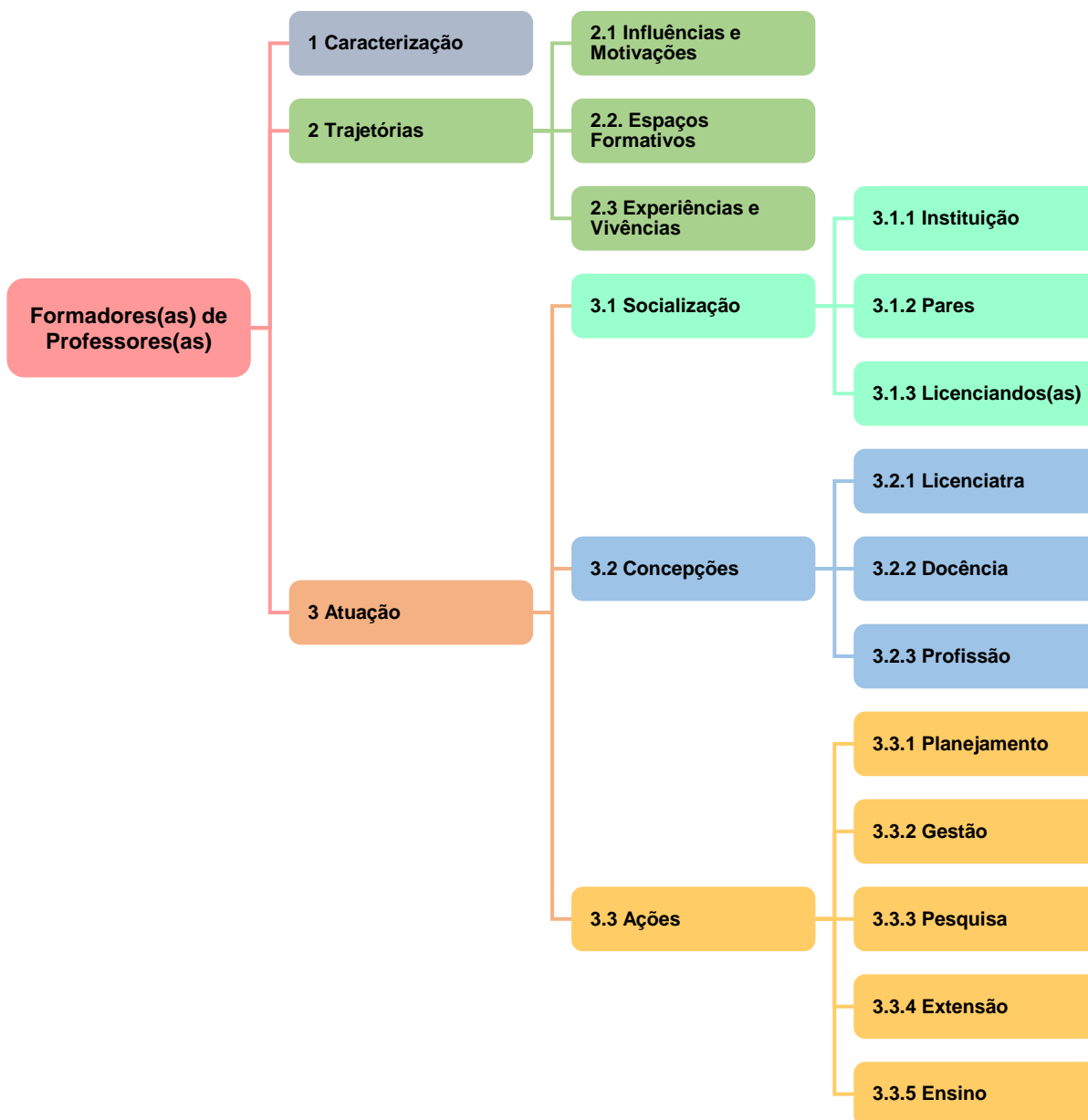
Uma análise de discurso é uma leitura cuidadosa, próxima, que caminha entre o texto e o contexto, para examinar o conteúdo, organização e funções do discurso. Os analistas de discurso tendem a ser pessoas muito humildes que não gostam de afirmações bombásticas, e nunca irão argumentar que sua maneira é a única maneira de ler um texto. Em uma análise final, a análise de discurso é uma interpretação, fundamentada e uma argumentação detalhada e uma atenção cuidadosa ao material que está sendo estudado (GILL, 2008, p. 266).

Assim sendo, as análises das entrevistas com os(as) formadores(as) de professores(as) foram conduzidas com base nas premissas apresentadas e organizadas em torno de eixos de forma a facilitar a apresentação e as discussões.

## EIXOS DE DISCUSSÃO

Considerando os referenciais, foram pensados em grandes eixos para apresentação, análise e interpretação dos discursos que emergiram das entrevistas com os(as) formadores(as) de professores(as), conforme explicitado na Figura 15.

**Figura 15** – Eixos de discussão da identidade dos(as) formadores(as).



**Fonte:** elaborada pelo autor.

Cabe ressaltar que, embora haja uma separação por eixos, os temas abordados na entrevista ocorrem de forma interligada e, no conjunto, permitem compreender o processo de construção da identidade profissional docente dos(as) formadores(as) de professores(as) de Química.

## OS FORMADORES DE PROFESSORES DE QUÍMICA

Antes da leitura das narrativas que se apresentam na sequência, penso ser importante retomar alguns elementos teóricos que devem estar em mente e que possibilitam uma compreensão mais ampla, pois é possível extrapolar as relações, fazer novas observações, olhar por outros ângulos e com outros óculos, e assim, compreender o processo de construção da identidade profissional dos(as) formadores(as) de professores(as) de Química.

Primeiramente, deve-se ter a consciência de que a atuação docente no Ensino Superior é uma atividade complexa (ISAIA, 2006) que exige dos(as) formadores(as) a atuação em diversos âmbitos, o contato com diversas instâncias, com licenciandos(as) e, de modo algum, pode ser compreendida como a mera aula ou fazer pesquisa. Ao lembrar que os(as) formadores(as), muitas vezes, precisam se desdobrar para atender as exigências institucionais, deixamos de julgar e somos capazes de compreender suas concepções e ações com outros olhares.

Em segundo, a identidade é construída por meio dos processos de socialização de indivíduos historicamente situados (PIMENTA, 2009; BERGER; LUCKMANN, 2020; DUBAR, 2020). Os(as) formadores(as) de professores(as) desde a infância até ontem, vivenciaram inúmeras situações, transitaram por distintos espaços, viveram experiências únicas, se relacionaram com outros(as), aprenderam a ser e estar na profissão, ouviram histórias de professores(as) experientes, compartilharam espaços formativos e sociais, ouviram conselhos, refletiram, enfim, vivenciaram incontáveis relações, interações e socializações. Ao ter em mente que todas essas situações vivenciadas são capazes de influenciar e construir quem ele(a) é, passamos a compreender e entender de onde o(a) formador(a) está falando. Não existe certo ou errado, pois a forma como ele(a) se posiciona é fruto de suas vivências, que devem ser compreendidas e respeitadas.

Por fim, a identidade não é um produto (NÓVOA, 1995b), mas é o resultado dos diversos processos de socialização que constroem os indivíduos (DUBAR, 2020) e, portanto, é única. Cada formador(a) possui uma identidade profissional que pode se aproximar ou se distanciar de uma identidade profissional docente.

## 1 CARACTERIZAÇÃO

A partir das informações de natureza pessoal, buscou-se traçar um perfil dos(as) formadores(as) entrevistados(as) (Figura 16) em relação ao gênero e a faixa etária, as origens e a composição familiar, as características pessoais e profissionais e o tempo de docência. Cabe ressaltar que os nomes são fictícios.

**Figura 16** – Identificação dos(as) formadores(as).

|          |       |        |         |
|----------|-------|--------|---------|
| Benjamin | Júlia | Luiza  | Sílvia  |
| Bernardo | Laura | Olívia | Tarsila |
| Ester    | Lucas | Rafael | Úrsula  |

**Fonte:** elaborada pelo autor.

Em relação ao gênero, no contexto deste estudo, observa-se a predominância do gênero feminino. Já em relação a faixa etária, 06 formadores(as) possuem entre 31 e 40 anos, 05 formadores(as) possuem entre 41 e 50 anos e 01 formador(a) possui entre 51 e 60 anos.

De acordo com os dados dos últimos Censos da Educação Superior, existe uma prevalência do gênero masculino na função docente, tanto em IES públicas como privadas. A idade média dos(as) docentes é de 44 anos, sendo que a idade mais frequente varia ao longo dos anos, mas encontra-se na faixa dos 34 aos 36 anos (BRASIL, 2018a; BRASIL, 2018b; BRASIL, 2019; BRASIL, 2020).

No que diz respeito a naturalidade, existe uma predominância de formadores(as) nascidos(as) em cidades do estado de São Paulo (08), mas também formadores(as) provenientes de cidades do estado de Minas Gerais (02) e do estado do Paraná (02). Já em relação a residência, 08 formadores(as) residem integralmente na cidade de Araras/SP, 02 formadores(as) residem durante a semana em Araras/SP e aos finais de semana em cidades próximas e 02 formadores(as) residem integralmente em cidades próximas, em um raio de 80 km. Questões de ordem familiar e/ou profissional fazem com que os(as) formadores(as) prefiram deslocar-se para a

cidade do campus ao invés de fixar residência, o que também é facilitado pela presença de importantes rodovias na região que facilitam o deslocamento.

No que se refere a família, 07 formadores(as) possuem filhos, sendo que cinco formadoras são mães. Todos(as) os(as) formadores(as) possuem irmãos(as), sejam mais velhos(as) ou mais novos(as), sendo que normalmente possuem apenas um irmão ou irmã. Sobre a profissão, apenas 02 formadores(as) possuem irmãos(as) professores(as) e no caso da formadora Júlia, por exemplo, três dos seus quatro irmãos(as) são professores(as) na Educação Básica ou no Ensino Superior em diferentes áreas do conhecimento.

Ainda no âmbito familiar, é equivalente o número de formadores(as) que possuem familiares professores(as), seja por parentesco natural – pais, irmãos(as), avós e primos(as) – ou parentesco civil, em especial, cunhados(as) e concunhados(as). No caso de Júlia, por exemplo, além dos(as) irmãos(as), os pais também eram professores(as).

Quando perguntados(as) sobre como se autodescrevem, os(as) formadores(as) utilizam diversas expressões, com sentenças curtas ou longas, descrevendo-se profissional e/ou pessoalmente. Houve questionamentos sobre qual descrição me referia, entretanto, sugeri que ficasse a sua escolha. Dentre as autodescrições, pode-se destacar:

*Ah (...) sei lá, acho que um cara tranquilo, que tem muita sorte de ter a vida que tenho, eu acho, porque eu acho que consigo fazer as coisas que eu gosto, eu consigo ler as coisas que eu gosto, a universidade me dá a chance de eu ter um tempo para ficar com meus filhos (Bernardo).*

*Me autodescrever? Acho que eu diria que eu (...) gosto de ser independente (...) me considero uma pessoa inteligente que busca sempre fazer o melhor, uma pessoa ética (...) isso eu me orgulho bastante de ser, acho que é isso. É Alegre! Sou feliz da vida (Ester).*

*Hm (...) é, eu sou brincalhona né, gosto de fazer piada assim né, descontraída (risos), acho que (...) sou professora, acho que isso faz parte de mim, não tem como dissociar da minha atuação, é (...) gosto de gente, gosto de estar com pessoas, de interagir, de receber pessoas na minha casa, de conversar, acho que assim, não sei (Júlia).*

*Olha, eu me considero uma pessoa (...) tranquila, eu fico (...) eu procuro manter uma boa relação com as pessoas, às vezes essa relação nem é tão boa assim né, mas isso faz parte do universo das relações humanas, mas eu procuro no geral ser uma pessoa tranquila que busca uma certa relação de trabalho e de nível das amizades com bastante tranquilidade e sinceridade, prezo muito por isso (Rafael).*

As autodescrições apresentadas e outras ressaltam atributos pessoais relacionados a tranquilidade, a determinação e a responsabilidade. Em sua autodescrição Júlia assume ser professora como algo intrínseco, numa impossibilidade de dissociar o eu pessoal do eu profissional, assim como é para Olívia:

*Se alguém perguntasse assim, o que eu sou, “sou professora”. Eu acho que isso acaba vindo antes de qualquer coisa né, a gente acredita, assim, quem é professor tem isso muito arraigado né. Eu acho que é mais em comum assim, outras profissões as pessoas já terem essa relação, “eu sou intrinsecamente professora”, mãe né. Agora essas coisas aparecem muito forte, antigamente o foco era muito na profissão (...), mas de 1 ano e 10 meses para cá, mãe também é bastante forte. Tanto que as minhas descrições sempre são tipo, nas redes sociais, mesmo no Lattes é professora e mãe, apaixonada pelo bebê. Então é onde eu me coloco como apaixonada tanto pela maternidade, quanto pela minha profissão. É fundamental seguir por essas duas coisas, faz parte de mim, então, elas são indissociáveis, elas se retroalimentam. Penso que mudou muito a minha concepção da docência depois da maternidade também e tem muito da docência na minha maternidade e me coloco sempre assim, sou uma pessoa que pensa as relações entre família, entre vida profissional e pessoal (Olívia).*

Além de compreender-se intrinsicamente professora, Olívia acrescenta a maternidade como intrínseca a sua personalidade, que parece não rivalizar com a profissão docente, mas pelo contrário, o discurso revela que tanto a profissão como a maternidade se retroalimentam e se complementam.

Para Haynes (2008), a paternidade e a maternidade são momentos determinantes na vida e “[...] tanto os pais como as mães são potencialmente transformados por esse evento, no que diz respeito as relações entre si e com outros seres humanos, nas relações com emprego e com a sociedade” (HAYNES, 2008, p. 620, tradução nossa)<sup>5</sup>. Para a autora, “a identidade profissional e a identidade materna, portanto, ao invés de serem simplesmente opostas uma à outra, são entrelaçadas; as continuidades e os contrastes entre elas são múltiplos e complexos” (HAYNES, 2008, p. 639, tradução nossa)<sup>6</sup>.

Nesta perspectiva e tendo como motivador o discurso da formadora Olívia e a centralidade na maternidade e paternidade, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas centradas em compreender as continuidades e rupturas nas práticas pedagógicas, as possíveis relações entre a maternidade/paternidade e a docência no

<sup>5</sup> Both fathers and mothers are potentially transformed by such an event, in their relationships between each other and with other human beings, in relation to their employment and within wider society (HAYNES, 2008, p. 620).

<sup>6</sup> Professional identity and mothering identity, therefore, rather than being simply opposed to one another, are entwined; the continuities and contrasts between them being multiple and complex (HAYNES, 2008, p. 639).

Ensino Superior, além de compreender de que forma a maternidade e paternidade são capazes de influenciar na construção da identidade profissional docente, partindo do princípio que a identidade é influenciada pelas relações sociais nos diversos contextos e espaços vivenciados pelos indivíduos.

Em relação a forma como as outras pessoas o(a) descreveriam, as expressões também são múltiplas e, em alguns momentos, aproximam-se das autodescrições, em outras distanciam-se levemente ou são completamente opostas:

*(Risos) péssima (risos). Ah assim, como eu sou muito correta, eu não gosto das coisas que são feitas de forma errada ou então, dando um jeitinho (...) então, isso eu sei que não agrada todo mundo né, não são todas as pessoas que (...) veem isso como legal ou como uma característica boa né, eu sei que a maioria das pessoas provavelmente não gostam muito de mim (Ester).*

*Hm, não sei, acho que às vezes meio crica pra algumas coisas porque eu (...) eu não sou de não dar minha opinião, entendeu? (Júlia).*

*Ah, pessimamente (risos) teimosa, é (...) bom, isso é fato o que as pessoas costumam falar na minha cara né, então, teimosa é o problema e acho que isso é fato (Olívia).*

*Já descreveram, já me descreveram como sonhadora. Aí eu fiquei pensando, porque essa pessoa está falando isso né, aí eu acho que tem a ver com um pouco de otimismo, de ser otimista e (...) aí como ver as coisas nos aspectos positivos das coisas, aí eu acho que pode levar um pouco como visão meio otimista e sonhadora das coisas, assim (Úrsula).*

*(Risos) é difícil porque normalmente as pessoas não descrevem né, como nós somos. Eu já percebi alguns alunos me descrever depois que eles já deixaram de ser meus alunos, como uma pessoa sensata, uma pessoa honesta uma pessoa que procura desenvolver bem o seu trabalho e tal, e alguns colegas também comentam isso, que eu tenho essa característica da, do comprometimento com o trabalho, da honestidade e tal (Rafael).*

As descrições das formadoras Júlia e Olívia são opostas, assim como da formadora Laura, que se descreve como “*determinada*”, mas que acredita ser descrita pelas pessoas que convive como “*sargentão*”. As descrições do formador Rafael parecem ser complementares e, inclusive, baseada em conversas com seus ex-alunos(as) e pares do Departamento.

Dubar (2020) concebe a identidade como resultado da socialização numa dualidade entre os processos relacional e biográfico, sendo que a identidade para si e para o outro são inseparáveis, pois a identidade para si é correlata a identidade para o outro e ao seu reconhecimento. Dessa forma, “[...] nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro” (DUBAR, 2020, p. 135) e “eu nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim mesmo coincida com minha identidade para o outro” (DUBAR,

2020, p. 135).

Nessa linha, é natural que a autodescrição não coincida com a descrição pelos outros, sendo que as descrições podem ser recusadas para a criação de nova identidade.

Já em relação às características pessoais e profissionais (Figura 17), aquelas que destacam ao contar sobre quem são, na maioria dos casos, as características são as mesmas, complementares, consequências ou desdobramentos da característica pessoal que foi a primeira a ser questionada.

**Figura 17** – Características pessoais e profissionais dos(as) formadores(as).

| Características Pessoais |                         | Características Profissionais |                       |
|--------------------------|-------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| <b>Animação</b>          | <b>Envolvimento</b>     | Atenção                       | Empatia               |
| Comprometimento          | <b>Humor</b>            | Cooperatividade               | Empenho               |
| <b>Dedicação</b>         | <b>Perfeccionismo</b>   | <b>Curiosidade</b>            | <b>Engajamento</b>    |
| Detalhismo               | <b>Persistência</b>     | <b>Dedicação</b>              | <b>Perfeccionismo</b> |
| <b>Determinação</b>      | <b>Receptividade</b>    | Detalhismo                    | Pontualidade          |
| <b>Empatia</b>           | <b>Responsabilidade</b> | Determinação                  | Praticidade           |
| Engajamento              | Sinceridade             | Diálogo                       | <b>Seriedade</b>      |

**Fonte:** elaborada pelo autor.

Algumas características foram mais frequentes (em negrito) nos discursos dos(as) formadores(as) e sempre são acompanhadas de justificativas, seja ressaltando a importância dessas características para lidar com situações cotidianas ou a importância das características para a atuação docente.

Oliveira e Araújo (2013) buscaram analisar a docência universitária a partir das expressões e tipificações de professores(as) universitários(as) em diferentes fases da carreira docente por meio da análise das respostas a um questionário. A primeira dimensão analisada foi a identificação com a atividade docente, na qual perguntou-se “Quem é você?”. A comparação entre os(as) professores(as) em distintas fases revelou:

[...] um processo progressivo de interiorização do que é ser professor para os participantes desta pesquisa. Acompanhando cada segmento, é como se as características apresentadas falassem de aspectos mais externos e fossem, aos poucos, sendo internalizadas, aderindo e compondo a identidade profissional (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2013, p. 50).



Em outras palavras, pode-se dizer que algumas características pessoais passam a ser incorporadas às características profissionais de forma a uma identificação com a profissão. Dentre as expressões mais frequentes no estudo de Oliveira e Araújo (2013) encontravam-se, por exemplo, dedicado, responsável, perseverante, amigo e esforçado.

Na sequência foi solicitado que os(as) professores(as) universitários(as) diferenciassem as características pessoais das características do(a) professor(a) universitário(a), sendo observado que “[...] as características citadas por eles sobre quem são, compõem o perfil necessário para o professor universitário” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2013, p. 56). Para as autoras “a identidade profissional é uma construção subjetiva, que tem como elementos básicos as características do indivíduo e as características de uma determinada atividade de trabalho” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2013, p. 56).

Nota-se que as considerações das autoras são observadas neste estudo, uma vez que as características pessoais também foram destacadas como profissionais pelos(as) formadores(as) de professores(as), características que podem ter sido incorporadas a suas identidades profissionais ao longo dos anos.

As características profissionais destacadas pelos(as) formadores(as) também se aproximam das representações sociais da profissão docente e são semelhantes às encontradas por Sales (2012) e Ribeiro e Lima (2017). Sales (2012) analisou as representações de licenciandos(as) quando da utilização do indutor “docência no ensino superior é”, encontrando no núcleo central termos como aprendizagem, competência, compromisso, conhecimento, dedicação e responsabilidade. Já Ribeiro e Lima (2017) analisaram as representações de professores(as) universitários(as) quando da utilização do indutor “profissão de professor”, encontrando no núcleo central termos como dedicação, formação, responsabilidade, trabalho e amor.

Por fim, analisou-se os níveis e o período de atuação docente (Tabela 07). Algumas formadoras destacam que o tempo de docência ultrapassa a questão do formalismo profissional, compreendendo que são professoras desde muito antes:

*Nossa, Renan! Sabe que é uma pergunta difícil? Porque eu comecei a dar aula, acho que eu estava na quinta série. Eu precisava tirar uma graninha, aí eu colava uns cartazinhos assim, no bairro que eu ajudava, dava aulas particulares e eu consegui o emprego. Eu devo ter trabalhado uns três dias até a mãe do garoto perceber que eu não tinha paciência nenhuma (risos) para trabalhar com ele. Foi o meu primeiro teste, mas aí sempre assim, minha*

*vida sempre foi pautada de alguma forma pela docência, assim. Porque mesmo quando eu estava no Ensino Médio, eu ajudava muito meus colegas, eles falavam que eu tinha facilidade para ensinar então, às vezes em vez de procurar professor, eles vinham tirar dúvida comigo, sabe? (Olívia).*

Apesar desse entendimento, na sequência formalizam o ingresso na docência, marcado pela contratação em uma instituição de ensino da Educação Básica. Em alguns casos não estava claro o período de atuação em um dos níveis.

**Tabela 07** – Tempo de docência dos(as) formadores(as).

| <b>Formadores(as)</b> | <b>Educação Básica</b> | <b>Ensino Superior</b> |
|-----------------------|------------------------|------------------------|
| Benjamin              | 00                     | 05                     |
| Bernardo              | 00                     | 14                     |
| Ester                 | 05                     | 10                     |
| Júlia                 | *                      | 22                     |
| Laura                 | 00                     | 12                     |
| Lucas                 | 00                     | 11                     |
| Luiza                 | 00                     | 05                     |
| Olívia                | *                      | 11                     |
| Rafael                | 11                     | 13                     |
| Sílvia                | 05                     | *                      |
| Tarsila               | 04                     | 09                     |
| Úrsula                | 02                     | 10                     |

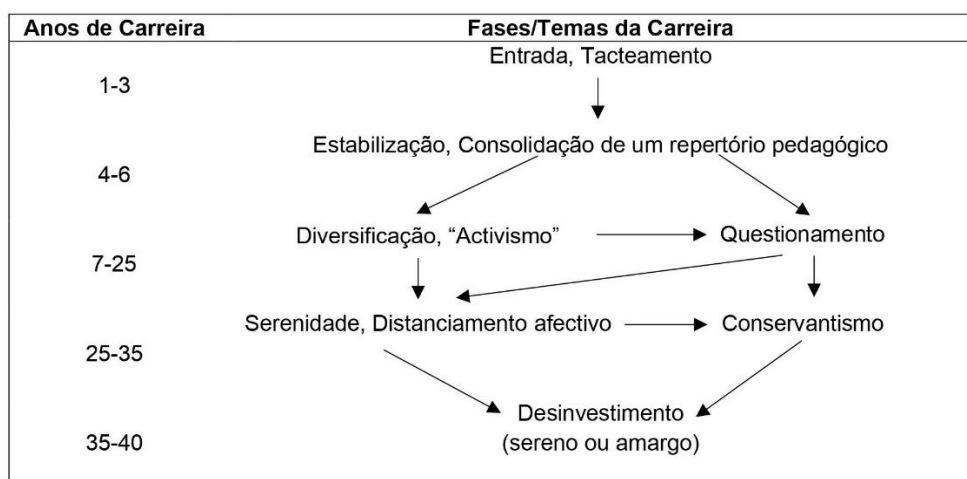
\*Não estava explícito o período de atuação no nível de ensino.

**Fonte:** elaborada pelo autor.

Nota-se que sete formadores(as) atuaram por um período na Educação Básica, seja como professor(a) eventual ou concursado.

Um dos estudos mais difundidos para a compreensão do ciclo de vida docente é o de Huberman (1989, 2000) que encontrou uma sequência de fases relacionadas aos anos de carreira.

Huberman (2000) propõe cinco fases: *entrada na carreira*, de 01 a 03 anos de docência, marcada pela descoberta, a exploração e a sobrevivência; *estabilização*, de 04 a 06 anos de docência, marcada pelo sentimento de pertença a um corpo profissional, liberdade e emancipação; *diversificação*, de 07 a 25, marcada pela diversificação, motivação e empenho; *serenidade*, de 25 a 35 anos de docência, marcada pelo distanciamento afetivo ou conservadorismo; *desinvestimento*, dos 35 aos 40 anos, marcada pelo investimento de tempo com si mesmo(a) e mais reflexões sobre sua prática. O ciclo de vida dos professores proposto por Huberman (2000) encontram-se na Figura 18.

**Figura 18** – Ciclo de vida profissional dos(as) professores(as).

**Fonte:** Adaptado de Huberman (2000, p. 47).

Ao olhar para a carreira dos(as) formadores(as), nota-se que um maior número se encontra na fase denominada de *diversificação* por Huberman (2000), no qual os(as) professores(as) “[...] lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modelos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.” (HUBERMAN, 2000, p. 41), em que seriam os(as) mais dinâmicos(as), motivados(as) e empenhados(as).

Entretanto, Huberman (2000) destaca que essa sequência pode não ser vivida na mesma ordem pelos(as) professores(as), uma vez que diversos elementos pessoais, profissionais, contextuais e sociais influenciam no desenvolvimento profissional, sendo assim:

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidade. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise económica) (HUBERMAN, 2000, p. 38).

Além do mais, deve-se ter claro que as fases/temas elaboradas por Huberman (2000) tiveram como base a Educação Secundária no contexto europeu, o que difere de diversas formas da realidade educacional brasileira, além de não considerar as especificidades da docência no Ensino Superior. Nessa linha de pensamento, é interessante o desenvolvimento de pesquisas buscando compreender e definir a existência ou não de ciclos/fases característicos da docência no Ensino Superior.

## 2 TRAJETÓRIAS

O segundo eixo de discussão apresenta elementos da trajetória pessoal e profissional dos(as) formadores(as) com um olhar voltado para as motivações e as influências, os espaços formativos e suas relevâncias, além das experiências e vivências que contribuem para com a sua atuação na docência no Ensino Superior.

**Figura 19** – Eixos de discussão das trajetórias pessoal e profissional.



**Fonte:** elaborada pelo autor.

### 2.1 INFLUÊNCIAS E MOTIVAÇÕES

A respeito do pensamento em ser professor(a), as justificativas são diversas, mas a resposta primeira gira em torno de um “sim” ou um “não” categórico. Um número representativo de formadores(as) afirma, de forma imediata, que nunca pensou em ser professor(a):

*Não, não. Isso era uma coisa que eu tinha certeza (Bernardo).*

*Não (...) não, sempre não, é (...) o que eu tenho de memória de (...) profissão é cientista. Isso eu tenho na memória desde da infância, de que queria ser cientista (Lucas).*

*Não. Porque quando a gente é pequena, a gente quer ser tudo né (risos) (Luíza).*

Em alguns casos, nota-se que embora tenham dito “não” enfaticamente, a docência surgiu como possibilidade de profissão em determinada fase da formação profissional, ao aproximar-se do exercício da docência por meio do contato com a escola nas disciplinas de Estágio Supervisionado ou após o ingresso na docência no Ensino Superior:

*Porque na realidade na carreira acadêmica a gente não sabe para qual caminho exato seguir né, então a gente vai tentando várias possibilidades e a que der certo a gente acaba seguindo (Benjamin).*

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

*E aí quando eu entrei em contato com as pedagógicas e fui pra escola fazer Estágio, falei “ai, é aqui que eu quero ficar, não tem jeito” (risos) (Júlia).*

*Então, eu comecei a fazer os cursos de graduação e já comecei a me interessar pela docência, mas previamente, não, antes da graduação não, eu tinha mais o foco do cientista puro (Lucas).*

Os discursos expressos vão ao encontro dos achados de Fleck, Silva e Machado (2020) que entrevistaram e construíram uma árvore genealógica profissional (genoprofissiograma) de docentes da Universidade Federal do Pampa. Buscando identificar a influência da família na escolha da carreira docente, as autoras encontraram que “[...] nenhum dos entrevistados planejava, inicialmente, tornar-se um docente, todavia os caminhos para a docência se formaram a partir da aproximação com o mundo acadêmico” (FLECK; SILVA; MACHADO, 2020, p. 42).

Outros(as) formadores(as) como, por exemplo, Laura, Olívia e Rafael destacam que sempre pensaram em ser professores(as):

*Sim, mas não de Educação Básica, sempre pensei em ser professora da universidade porque eu queria ser cientista junto (Laura).*

*Sempre. Minha mãe fala que quando era pequena e perguntava o que eu queria ser, eu falava “cientista louca”, de alguma forma isso também tinha que ser professora, mas sim (Olívia).*

*Pensei, isso apareceu no Ensino Médio. Eu tive um professor de Matemática chamado L., que era muito tranquilo para dar aula, né? Ele tinha uma calma, uma habilidade muito boa com as palavras, explicava muito bem, tinha uma lousa perfeita e era uma pessoa muito comprometida e eu me inspiro muito nele para me tornar professor. Foi naquele momento, no segundo ano do Ensino Médio que eu decidi que seria professor (risos) (Rafael).*

O pensamento sobre ser professor(a), no caso do formador Rafael, surgiu durante o Ensino Médio ao ter contato com um professor de Matemática que marcou sua trajetória formativa. Dessa forma, observa-se a influência dos(as) professores(as) na escolha da carreira profissional, o que também foi observado no estudo desenvolvido por Quadros *et al.* (2005) sobre os professores(as) e a identidade profissional, destacando que “parece evidente, para nós, que somos cativados por

professores e que acabamos por assumir a postura de alguns destes professores que nos cativam” (QUADROS *et al.*, 2005, p. 08).

Também cabe mencionar que alguns formadores(as) chegaram à docência por meio de um processo de descoberta ou de aderência à profissão, seja por meio das vivências durante a formação inicial ou no ingresso do exercício profissional. Mury (2011) ao investigar as vivências de um grupo de professores(as) de escolas privadas, destacou que a docência para o grupo em questão é marcada por uma aderência a *posteriori*, ou seja, uma escolha dentro das possibilidades de atuação, que é marcada por singularidades, vivências e contextos que marcam a inserção no mercado.

Além da necessidade de inserção no mercado de trabalho, outros fatores podem influenciar na escolha pela docência como professores(as) marcantes e familiares, por exemplo. A esse respeito, os(as) formadores(as) foram questionados sobre as influências dos contextos familiares e escolares para a escolha da docência.

Apenas as formadoras Júlia e Laura destacam que foram influenciadas no contexto familiar para o exercício da docência, respectivamente de forma positiva e negativa:

*Sim, assim, o meu pai era professor universitário né, então, a relação que ele estabelecia com os alunos, por exemplo, ele dava uma disciplina (...) ele era antropólogo, ele trabalhava com folclore e com antropologia da religião né, então todo final de semestre, de ano, ele fazia uma festa em casa e minha mãe fazia pipoca, fazia uma festa meio que (...) caipira né, pros alunos (risos), então, essa relação, também de ver como os alunos eram próximos dele, de estar agregando, fazendo umas discussões em outro âmbito, que não só dentro da universidade também era, foi uma coisa que me influenciou e sempre pensei muito nisso. Eu acho que (...) depois que eu, defini que eu ia pra Educação eu sempre quis estar na universidade, acho que é um espaço que eu sempre pleiteei, assim (Júlia).*

*[...] influência negativa, quando eu tive a opção de ir pra Ciências Biológicas né, a primeira coisa que os meus pais me perguntaram, “mas você vai ser professora?” né (...) foi uma coisa bem, assim, impactante pra mim porque até então eu não tinha noção de que a profissão do professor era tão desvalorizada, eu sempre gostei muito dos meus professores, eu sempre meio que idolatrei professor, assim sabe? (Laura).*

No caso de Benjamin, mesmo possuindo um familiar professor, ele foi categórico ao afirmar que esse familiar não exerceu nenhuma influência. Já Lucas e Tarsila destacam que, embora tivessem familiares professores(as), eles não exerceram influência para a escolha da profissão, mas influenciaram de outras formas:

*Embora a minha mãe seja professora, acho que não muito, por incrível que pareça (...) porque são áreas muito diferentes. Minha mãe é professora, mas em outra área, bem diferente, então eu acabei indo para a área de Exatas. Eu nunca pensei “ah minha mãe é professora, então vou querer seguir o mesmo caminho”. Claro que (...) a forma dela atuar como professora me influenciou, mas não de forma muito consciente (Lucas).*

*Não, nunca. Eu acho que, obviamente, minha vó foi, mas aí, eu nunca presenciei minha vó em sala de aula, quando eu era maiorzinha, ela já não atuava mais, então, eu tinha histórias, sempre tive histórias da vida dela, ela e a irmã dela, minha tia, foram professoras a vida toda, então, é aquela coisa da história familiar que vai vindo e vai te mostrando algumas coisas (Tarsila).*

Embora sem influências familiares, tanto Bernardo como Rafael afirmam que sempre tiveram apoio familiar em suas escolhas profissionais, independente da profissão escolhida. O estudo de Fleck, Silva e Machado (2020) também revelou que o “[...] quanto a família se configura em um dos principais fatores que auxiliam ou obstaculizam como a escolha da carreira é realizada, uma vez que todos os indivíduos pertencem a uma família, que possui características distintas e uma história singular” (FLECK; SILVA; MACHADO, 2020, p. 42).

Já sobre possíveis influências para a escolha do exercício da docência no contexto escolar, os(as) formadores(as) destacaram influências positivas e negativas:

*Não que isso me fizesse (...) querer ser professor, mas eram pessoas que conseguiam (...) mostrar que dar aula podia ser interessante né e (...) em contraponto com aquela professora que eu tive, que eu achei que eu nunca mais ia aprender Matemática, então assim, eu falava “não, tem gente, que dar aula pode ser interessante”, então são alguns professores que marcaram e hoje eu percebo que coisas que eu faço nas minhas aulas tem a ver com essa minha formação toda (Bernardo).*

*Hum, só se fosse contra (risos). Eu tive um professor de Física né, da época do Colegial que ele apostou comigo que até o final do ano ele fazia eu desistir da ideia de ser professora, porque professor sofria muito e eu falei para ele que ele não ia me fazer desistir da ideia, que eu iria prestar vestibular, que eu ia sim ser professora (risos), mas tirando isso assim, não (...) não teve (...) nem na escola assim, nada (...) eu que fui mesmo, com vontade e fui (Ester).*

*Sim, sim. Eu tive influência de é (...) foram acho que quatro professores que marcaram bastante minha vida no Ensino Médio (...) dois foram de Biologia, um de Física e um de Matemática, eles marcaram no sentido de, teve o professor de História também, professor de História foi mais no conceito de filosofia, de ver o mundo né, e esses professores da área de Biológicas, Física e Matemática foram de me fazer encantar mesmo (Laura).*

No mesmo contexto de formação acadêmica, um conjunto de questões possibilitou aos(as) formadores(as) recordarem-se de professores(as) que marcaram sua trajetória acadêmica, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior.

Todos(as) os(as) formadores(as) lembraram de professores(as) que marcaram sua trajetória, novamente, positiva e/ou negativamente. Sobre os(as) que marcaram positivamente:

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

*Eu tive professores que eram um pouco às vezes mais distantes, mas extremamente comprometidos com o ensino e isso a gente também reconhecia, principalmente no Ensino Médio né, a gente reconhecia que era característica daquele professor não ser tão expansivo, mas que ele era um professor dedicado, que cobrava, que queria que a gente apresentasse, é (...) que a gente fizesse exercício, que a gente se dedicasse, então tinha todo o empenho. Eu tive uma boa professora de Química, de Biologia, é (...) de Língua Portuguesa, então, assim, no geral eu tive muito bons professores (Júlia).*

*Lembro, eu lembro de um professor da (...) quinta a oitava, professor de Inglês, eu lembro de dois, um que eu amava e um que eu odiava (Tarsila).*

*É porque eu me lembro de muitos (...), por exemplo, me lembro da professora de Matemática, e na verdade, eu tinha medo dela (...), mas eu gostava dela (risos). É bem interessante isso porque ela era muito exigente né, e eu achava que tinha que ser assim na sala de aula, então, eu achava que tinha que ser exigente, porque ela tinha que colocar ordem na sala de aula (Úrsula).*

Infelizmente, existem professores(as) que marcaram negativamente a trajetória escolar a ponto de deixar marcas pessoais nos(as) alunos(as), como nos casos do Benjamin e da Olívia.

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

*Então eu me lembro assim, de uns dois professores muito machistas, um que me acusou de ter colado em uma prova só porque eu tinha tirado a nota maior da sala, mas tipo, eu tinha estudado muito, ele foi incapaz de reconhecer competência né. Inclusive, ele me acusou de ter colado do meu namorado, “ela é mulher e colou de homem, ela não pode ir (...) ela não pode (...)”. O contrário não podia ser verdade para ele. Isso foi marcante! Ele me acusou disso na frente da sala toda, fiquei muito envergonhado porquê de um modo geral eu não colava, assim né. Sabia que tinha que estudar. E outra por conta disso, mesmo foi um machismo explícito (Olívia).*

Embora dois professores marcaram negativamente, a formadora Olívia também destaca professores(as) que marcaram positivamente e influenciaram tanto pessoal como profissionalmente:



*Mas também tive exemplos muito bons que foram a L. e o W. que são um casal de professores que são, eu sou do grupo de pesquisa deles até hoje, então os dois me influenciaram, a L. muito pela questão da empatia, da formação de professores, eu acho que assim ela foi a minha professora de estágio na universidade durante o curso de licenciatura então, a sensibilidade que ela tratava as questões da escola para mim são muito marcantes. E a L. é um marco para mim, justamente por dar conta tanto na graduação, quanto na Pós-Graduação e da escola, então ela forma professores nesses três âmbitos e ela cuida disso muito bonito. Quem me dera um dia me aproximar desse cuidado que ela tem na formação de professores(...) (Olívia).*

Sem exceção, todos(as) os(as) formadores(as) recordam-se de professores(as) que foram marcantes em sua trajetória escolar, desde os(as) professores(as) da Educação Infantil até os(as) professores(as) do Ensino Superior. Revisitar o passado por meio da narrativa possibilitou aos(as) formadores(as) reviver situações que foram marcantes e significativas, uma vez que deixavam transparecer expressões de ternura e afeto ao lembrá-los(as).

Embora não seja e nem se esperava que fosse unanimidade, os(as) professores(as) também são capazes de deixar marcas negativas como observado nas falas dos(as) formadores(as) citadas anteriormente. De acordo com Freire (2016):

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 2016, p. 64).

Ou seja, todos(as) os(as) professores(as) podem deixar lembranças. De acordo com Castanho (2009), as lembranças dos bons professores(as) superam as lembranças de maus professores(as) e:

As características que tornam marcantes tais professores são várias, destacando-se, em todas elas, a profunda inter-relação entre aspectos profissionais e pessoais. É possível perceber que a dimensão pessoal e a dimensão profissional se entrelaçam, fazendo um todo indivisível e responsável por uma postura admirável como professor (CASTANHO, 2009, p. 155).

A autora ainda complementa acrescentando seis características de professores(as) marcantes, destacando que o(a) professor(a) marcante: ensina bem, conhece bem sua área; não dá apenas aulas expositivas, por melhores que sejam; geralmente alia características positivas do domínio afetivo às do domínio cognitivo; planeja suas aulas; embora possa até desconhecer, usa, em sua prática,

pressupostos da teoria interacionista; articula posições teóricas na disciplina que ensina com postura política clara. Castanho (2009) reflete que “não há receitas” e finaliza destacando que:

Vivemos contextos em que é difícil ser esse professor. O presente texto é um convite para que cada um busque tornar-se um professor marcante e inesquecível na vida de seus alunos. A palavra tem poder. Um poder a ser usado para promover pessoas e torna-las melhores e mais felizes numa sociedade emancipada (CASTANHO, 2009, p. 162).

E nesse processo de lembrar os(as) professores(as) marcantes, a narrativa constitui-se como processo de reflexão pedagógica e de formação (GALVÃO, 2005), contribuindo para com que os(as) formadores(as) reflitam sobre suas experiências e sobre sua prática pedagógica, uma vez que podem refletir sobre as marcas que deixaram/deixarão nos(as) professores(as) em formação.

Além de marcantes, de que forma os(as) professores(as) influenciaram na prática docente dos(as) formadores(as) atualmente?

*Acho que da Educação Básica, não muito, não, não me recordo assim nem gostar demais de algumas aulas e não nem desgostar de algumas. Acho que era uma (...) acho que era tudo mais ou menos a mesma receitinha né, estava na escola, tinha que seguir o livro né, não tinha muito o que fazer né. Agora, na faculdade sim, teve alguns que eu sabia “não quero ser assim” (risos), sempre tem né (Ester).*

*Eu acho que mais quando eu comecei, vii Renan. É (...) aos poucos a gente vai adquirindo a nossa forma mesmo de trabalho e (...) os estudos sabe, o referencial teórico que a gente tem vai tomando conta da gente, assim (risos) então (...) eu acho que não dá pra dizer assim, eles me influenciaram? (Júlia).*

*Sim (...) do Ensino Básico sim, principalmente a de Ciências Biológicas, a M., mas do Ensino Superior não (risos), porque se eu fosse dar aula igual o (segmento de áudio incompreensível) dava aula pra gente, assim, coitado dos alunos, assim sabe? (Laura).*

*Então influenciaram, mas eu acho que a maior parte da influência Renan, não é nem a consciente, por incrível que pareça, é a parte mais inconsciente do processo, porque como eu falei para você, na minha opinião os exemplos são muito fortes. Então, pelo bem ou pelo mal, talvez você esteja repetindo coisas ou fazendo coisas baseado nessa experiência, nessa aprendizagem e muitos desses processos não são muito conscientes, foi aquilo que você vivenciou né e não necessariamente você tava refletindo sobre (...) a forma como o docente estava dando a aula, mas você estava refletindo mais sobre o conteúdo e então, não estava consciente sobre o processo de aprendizagem (Lucas).*

*Saber o nome do aluno, de receber o aluno na minha sala com uma xícara de café, um copo de água, um abraço, se precisar, isso sem dúvida foram bons exemplos que eu tive. E porque (...) e que eu tive ao longo da vida, porque na graduação, no fim das contas talvez estes dois docentes que eu*

*digo que são exemplos (...) tem uma relação um pouco mais distante do aluno. Então assim, eu não me lembro, eu não tive um professor na graduação a qual eu fosse próxima na vida pessoal, mas eu permito, eu gosto que meus alunos sejam próximos nesse âmbito também. Então isso é uma junção de todas as pessoas que eu tive. Por conta disso que eu falei, não dá para você ser professor da porta para dentro da sala ou de uma orientação, às vezes você precisa, aluno precisa sentar aqui e desabafar, então até por orientar em outros âmbitos como uma extensão ou cursinho e tal, então isso sem dúvida acaba sendo de uns professores que eu tive (Olívia).*

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

Observa-se que existem professores(as) que influenciaram na forma como ser e não ser docente. Interessante notar que Ester, Laura e Olívia apontam que os(as) professores(as) do Ensino Superior influenciaram na forma como não ser e essa questão é importante, pois revela que seus(suas) formadores(as) exerceram influência na sua formação a ponto de serem lembrados como não exemplos.

Olívia avança destacando que por conta de suas experiências na graduação, busca aproximar-se dos(as) licenciandos(as), num processo de humanização e horizontalização das relações professor(a)–licenciando(a) na Universidade. Essa nova visão sobre as influências e as relações podem ser frutos das suas vivências, do seu processo formativo e da sua atuação profissional, uma vez que ao longo do seu processo de desenvolvimento profissional, ela foi capaz de refletir criticamente e adotar posturas distintas. Júlia caminha na mesma perspectiva, destacando que ao longo do processo foi adquirindo sua própria forma de trabalho.

No mesmo conjunto, os(as) formadores(as) também narraram sobre a contribuição dos pares, da graduação e da Pós-Graduação em sua prática docente. Um maior número de formadores(as) indicou que os pares não influenciaram na prática docente, mas destacaram que foram importantes no processo formativo, por exemplo, na resolução de exercícios, em grupos de estudos para as disciplinas, no compartilhamento de formas diferentes de pensar, nas discussões dos conteúdos, no compartilhamento de experiências de vida:

*[...] elas poderiam contribuir comigo de alguma forma com experiências delas, acho que é muito mais isso, experiências de vida que poderiam contribuir comigo como pessoas e influenciar o meu trabalho, mas isso assim (...), mas não “nossa, aquela pessoa me ajudou muito em tal coisa”, acho que não, não consigo lembrar (Tarsila).*

Compreendendo que durante a graduação e a Pós-Graduação, existe uma convivência mais intensa entre os(as) estudantes, principalmente nas disciplinas e nos demais espaços universitários (bibliotecas, restaurantes, intervalos e outros), esperava-se que fossem destacadas influências, seja no compartilhamento de atividades desenvolvidas nos estágios supervisionados, na participação em programas de iniciação à docência, entre outras possibilidades de convívio e troca de experiências. Embora seja um processo constante de socialização, as contribuições são mais amplas e não relacionadas à prática docente.

Essas observações vão ao encontro de outros estudos sobre a socialização que ressaltam que os vínculos com os pares favorecem o sentimento de pertença ao atuam como importante fonte de apoio emocional e companheirismo durante o curso de Pós-Graduação (GARDNER, 2010).

Gardner (2010), Fior, Mercuri e Silva (2011), Santos, Perrone e Dias (2015) apontam para a necessidade do desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre o processo de socialização e interação com os pares em razão das características, das culturas sociais, dos contextos, das realidades, das estruturas curriculares e dos programas ofertados por diferentes IES. Na mesma linha, ressalta-se a importância do desenvolvimento de pesquisas sobre a Pós-Graduação, em especial, as contribuições das diferentes vivências na construção da identidade profissional.

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

*Para mim é uma profissão que muda o mundo. Muda o mundo, muda as pessoas e as pessoas mudam ele (risos) e sem dúvida viu Renan, penso às vezes assim, não que as outras profissões não tenham o potencial de transformação, acho sim, tipo o lavrador, o agrônomo, todas essas pessoas podem pensar, mas todos eles também passam por professores, não é? Então essa é a minha motivação sempre, pensar que a docência (...) eu não conseguiria viver sem. Essa é minha profissão, eu não consigo me ver em outro lugar assim, por conta disso né, a gente está sempre em formação, o que a gente faz em termos de pesquisa é se formar, minhas pesquisas dão alimentadas pelo o que eu faço também enquanto práticas de pesquisa e vice-versa, as leituras e então, é isso para mim, não tem outro caminho (Olívia).*

Outras motivações, apresentadas no Quadro 06, relacionam-se à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional dos(as) futuros(as) professores(as),

em sua maioria. Em alguns casos, ao expressar sua motivação, os(as) formadores(as) expressavam um apreço grande pela profissão, evidenciado pela entonação de voz, que também era capaz de expressar a importância que os(as) formadores(as) atribuem a sua profissão, reconhecendo seu papel na sociedade.

**Quadro 06** – Motivações para o exercício da docência.

|   |   |
|---|---|
| <p><i>Ai, ah (suspiro) (...) a minha motivação parece aquele trabalho de formiguinha sabe? Você sabe que tem um pequenininho ali que precisa né, tem aquele grãozinho que você precisa carregar lá né (Ester).</i></p> <p><i>Eu gosto (...) o que me dá mais prazer aqui e na verdade é o meu objetivo na sala de aula é quando surgem aquelas perguntas que você fala “Hã, olha só onde essa pessoa foi parar”, que você nem, que nem você mesma tinha pensado sobre aquele assunto e aí quando essas perguntas vem nas aulas eu me sinto (...) eu acho que eu cumpro meu papel porque eles foram além, então, é nessas horas que realmente me sinto muito realizada “Nossa! Não, preciso pensar para responder, vamos pensar juntos?”, sabe? Eu acho essa a melhor parte (Luiza).</i></p> | <p><i>[...] ver os olhinhos brilhando dos alunos, essa é a minha (...) quando eu tô dando uma aula e eu vejo que os alunos ficam encantados com aquilo que eu tô falando, assim, e que eu tô eu mudando um pouquinho o conceito deles com relação a algum assunto, isso é uma grande motivação pra mim (Laura).</i></p> <p><i>A principal motivação para o exercício da docência é que o outro aprenda ou conheça aquilo que te deixou, que te engrandeceu que (...) foi positivo para você, entendeu? (Lucas).</i></p> <p><i>A minha motivação? (...) eu gosto de estar na aula né, eu gosto de dar aula, eu gosto de estar com os alunos e acho que essa questão de aprender, aprender coisas novas, acho que é uma coisa bem (...) que me interessa, eu me envolvo né, eu me envolvo com a turma e acho que essa é uma motivação (Úrsula).</i></p> |
|---|---|

**Fonte:** elaborado pelo autor.

Entretanto, existem também as exigências atreladas ao exercício profissional, como fica claro na narrativa de Benjamin, que destaca que a motivação para o exercício da docência está relacionada a exigência institucional da atuação em sala de aula:

*É na realidade, na verdade a carreira acadêmica exige isso né, é um pouco ambíguo porque às vezes a gente é treinado para fazer uma coisa muito específica que não necessariamente está relacionado à aula né, está relacionado ao treinamento mais voltado para área de pesquisa que não seja a pesquisa na área de Educação (...) (Benjamin).*

O discurso de Benjamin deixa transparecer que a docência está atrelada ao cargo de professor no Ensino Superior, não como opção, mas como consequência.

## 2.2 ESPAÇOS FORMATIVOS

Em relação à trajetória acadêmica, observa-se que um maior número de formadores(as) estudou tanto na rede particular como na rede pública durante a Educação Básica, trocas que foram motivadas por diversos aspectos.

Em razão das particularidades do campus e visando a confidencialidade, optou-se por não relacionar diretamente os(as) formadores(as) aos cursos de graduação e Pós-Graduação realizados por eles(as). O Quadro 07 apresenta, de forma geral, às áreas dos conhecimentos dos cursos realizados pelos(as) formadores(as),

**Quadro 07** – Áreas dos cursos realizados pelos(as) formadores(as).

| <b>Graduação</b>   | <b>Mestrado</b>  |
|--|--|
| Ciências Biológicas<br>Física<br>Fonoaudiologia<br>Matemática<br>Química   | Ciências Biológicas<br>Educação<br>Educação Científica e Tecnológica<br>Educação para as Ciências<br>Física<br>Matemática<br>Química |
| <b>Doutorado</b>   | <b>Pós-Doutorado</b>   |
| Ciências Biológicas<br>Educação<br>Educação Especial<br>Educação para as Ciências<br>Ensino de Ciências<br>Física<br>Química | Educação<br>Física<br>Química  |

**Fonte:** elaborado pelo autor.

Em linhas gerais, quase a totalidade de formadores(as) realizaram seus cursos de Graduação (Licenciatura e/ou Bacharelado) e Mestrado em universidades públicas das esferas federal, estadual e particular. Todos(as) realizaram seus doutorados em universidades públicas federais ou estaduais e, cinco dos(as) doze formadores(as) realizaram estudos de Pós-Doutorado em instituições nacionais ou internacionais.

Do rol de IES, encontram-se IES de diferentes unidades federativas como, por exemplo, a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade Estadual Paulista (UNESP), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Universidade Federal de Viçosa (UFV), a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

No contexto dos cursos de Pós-Graduação questionou-se sobre a presença de discussões sobre a docência e as respostas, em determinada medida, são

relacionadas aos Programas cursados. No caso de Benjamin e Laura, os PPGs cursados ofereciam uma disciplina voltada à formação docente:

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

*Não, nenhuma, nenhuma, eu não tive nenhuma disciplina voltada para a docência. Bom, ó, pra não falar que eu não tive nenhuma, eu fiz uma que, assim, não era obrigatória, na verdade não era nem disciplina, era um PED, que a gente chamava, que era Programa de Ensino à Docência, alguma coisa assim, que é no Doutorado e os alunos faziam se quisessem e, assim, tinha uma bolsa atrelada a ele (Laura).*

No caso do Benjamin e também do Lucas, os(as) estudantes deveriam cursar uma disciplina como exigência para receber uma bolsa da CAPES, entendida pelos PPGs e pelos(as) formadores(as) como uma disciplina voltada a área de Educação.

Embora o Estágio Docente seja uma atividade importante no processo formativo, ele não pode ser entendido unicamente como uma formação pedagógica, mas como um espaço de aproximação com as questões que envolvem a docência no Ensino Superior. Para Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013), “o estágio docente, da forma como tem sido desenvolvido em parte das instituições de ensino superior, está baseado apenas no saber prático, e não há como pautar a formação de professores somente na prática pela prática” (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013, p. 354).

Vieira (2013) realizou um mapeamento dos artigos publicados na Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG) sobre Estágio Docente e identificou que:

*Naqueles artigos que, ao tratarem de outras questões, mencionam o Estágio de Docência, fica evidenciada uma percepção de que o mesmo se trata de uma iniciativa ainda tímida no que toca à formação pedagógica do mestrando ou doutorando. Isto porque, não raro, o pós-graduando prepara e ministra aulas no curso de graduação sem o acompanhamento do docente-orientador, o qual, em alguns casos, não valoriza ou prioriza o ensino e concebe o estágio como cumprimento de mais uma obrigação legal prescrita pela CAPES (VIEIRA, 2013, p. 99).*

Ou seja, o Estágio Docente é uma atividade tímida realizada pelos(as) estudantes apenas com a finalidade de cumprir as exigências estabelecidas pelos PPGs ou pelas agências de fomento. Vieira e Maciel (2010) apontam que é possível alterar esse cenário, desde que seja possível:

Articular a formação pós-graduada para a pesquisa à formação para a docência no ensino superior é uma necessidade no contexto atual. O estágio de docência na graduação poderá oportunizar essa articulação, desde que seja reavaliado, revisto e reconsiderado no processo de formação do pós-graduando. Assim, tal prescrição da CAPES poderá, quiçá, rumar para uma efetiva formação para a docência no magistério do ensino superior (VIEIRA; MACIEL, 2010, p. 62).

Já Bernardo e Luiza destacam não ter cursado nenhuma disciplina, pois o Programa de Pós-Graduação era da área específica e não das áreas de Educação ou de Ensino. De acordo com Vosgerau, Orlando e Meyer (2017), para os professores universitários “[...] o conhecimento pedagógico é considerado secundário em relação ao domínio de sua especialidade, e repete-se o autodidatismo questionado desde a constituição das primeiras universidades” (VOSGERAU; ORLANDO; MEYER, 2017, p. 233).

As visões expressas por Bernardo e Luiza podem demonstrar um desconhecimento das normativas nacionais que regulamentam que a formação para a docência no Ensino Superior deve ocorrer em Programas de Pós-Graduação (BRASIL, 1996; BRASIL, 2019) ou expressam uma visão de senso comum que atribui, exclusivamente, aos PPGs das áreas de Educação e Ensino a formação para a docência, pois:

Os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, segundo a legislação, acabam priorizando as pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações ou teses), pouco, ou nada, oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência. Assim sendo, reproduzem, mesmo não intencionalmente, uma situação em que atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado e acabam perpetuando a noção de que, para ser professor, basta conhecer a fundo um determinado conteúdo (DOTTA; LOPES; GIOVANNI, 2011, p. 573).

Bolda e Biavatti (2016) caminham na mesma perspectiva, destacando que a formação pedagógica não ocorre na Pós-Graduação porque “[...] há um interesse direto em formar profissionais especialistas em suas áreas, dotando-os de formação específica e científica” (BOLDA; BIAVATTI, 2016, p. 44-5). De igual forma, Campos (2012) destaca que “[...] a formação pedagógica é preterida e é um hiato na formação e na profissionalização do professor do ensino superior. Indicam a fragilidade na construção da identidade docente no ensino superior” (CAMPOS, 2012, p. 12-13).

Já em PPGs de Educação e Ensino, as discussões sobre a docência eram mais frequentes ou permeavam as disciplinas, conforme observa-se nas narrativas:



*Sim, bastante. Bastante, mesmo. Eu tive um Mestrado e Doutorado, Mestrado mais forte do que o Doutorado porque no Mestrado você fica mais próximo dos seus colegas, tem mais disciplinas e tal. E sim, estava muito ligado (...) até porque no ensino, pelo menos no programa que eu cursei, as pessoas tinham noção e foi uma outra época também né Renan? A gente tinha mais certeza que a gente ia cursar o Mestrado e o Doutorado, a gente ia conseguir um concurso em uma instituição do Ensino Superior (Olívia).*

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

*Sim (...) eu não sei (...) não consigo pensar se teve um contexto específico, assim ou se foi um (...) é porque como eu fiz o Ensino então já perpassava né, as discussões é (...) eu não me lembro de uma discussão específica, de uma disciplina específica sobre formação de professores e tal, eu lembro que tinha, mas eu não fiz (Úrsula).*

O formador Rafael ainda ressalta que os programas que conhece e/ou atuou não possuem discussões sobre a docência:

*Acho que os nossos programas de Mestrado, eles poderiam ser um pouco mais focados na área de formação docente, mesmo, mas, independente disso, queira ou não queira ele contribui para que o aluno que passa por um Programa de Pós-Graduação alcance outros níveis de conhecimento. Acho que essa é uma contribuição bastante importante que os programas têm dado tanto no Mestrado quanto no Doutorado (Rafael).*

Importante ressaltar a reflexão de Rafael sobre sua formação e sobre a formação dos(as) futuros(as) profissionais, a qual percebe que está carente de discussões sobre a docência. Corroborando com a reflexão de Rafael, as autoras Soares e Cunha (2010) apontam:

*[...] ser urgente a reflexão sobre o que significa, efetivamente, a formação do professor da educação superior na pós-graduação stricto sensu, incluindo os saberes e as atividades fundamentais para a sua profissionalização, na perspectiva de responder aos desafios contemporâneos. Essa reflexão poderia ser estimulada e valorizada pela Capes, induzindo à valorização dos saberes da docência (SOARES; CUNHA, 2010, p. 599).*

Correa e Ribeiro (2013) também apontam para a necessidade de induzir e incentivar que a formação pedagógica esteja nos critérios de avaliação dos PPGs e nas diretrizes das políticas para o Ensino Superior, pois entendem que “[...] deve ser construída, coletivamente, uma cultura (um discurso) de valorização da docência na universidade, de modo que o ensino não seja visto como um fardo, mas, ao contrário,

como um dos pilares da universidade, uma de suas razões de ser” (CORREA; RIBEIRO, 2013, p. 332).

Ainda a respeito do papel da Pós-Graduação na formação dos profissionais que no futuro podem se dedicar à docência no Ensino Superior, as narrativas dos(as) formadores(as) destacam alguns aspectos:

*Olha, eu acho que (...) é muito importante porque na graduação a gente sai com certas entre aspas falhas né, porque muitas vezes um conteúdo não é muito bem explorado porque realmente só é visto que ele quer, é necessário para o estudante de graduação né, e vai ser na Pós-Graduação a gente vai tentar aprofundar os conceitos e nesse aprofundamento corrigir essas falhas naquela área que o estudante acha que se identifica melhor porque (...) a Pós-Graduação é na área que a pessoa mais se identifica (Benjamin).*

*[...] eu acho assim, o Mestrado e o Doutorado vão trazer informações importantes de compreensão (...) das teorias, do estudo mais dinâmico, de como funciona pesquisa, de como se organizar com os temas, de como se organizar dentro dessa teoria toda, de trazer informação suficiente e te dar base para você buscar novas, de conhecimento mesmo, acho importantíssimo, o profissional vai se capacitando cada vez mais com conhecimentos e experiências acadêmicas (...) de escrita, de busca de outra informação, de parcerias, (...) o bacana do Mestrado, e do Doutorado, é que você vai encontrando parcerias e outros afins, aí você vai trocando informações e descobrindo outras coisas, dando oportunidade de descobrirem outras que você possa também colaborar em outras áreas, acho isso bacana, e acho que é importante a pesquisa, a divulgação das coisas, acho que muito mais pra isso, muito mais para isso (Tarsila).*

*Então, eu vejo essa diferença, vejo o Mestrado e o Doutorado como o percurso de você construir sua autonomia como pesquisador e que a pesquisa é algo assim, que deveria sempre ser intrínseco na profissão docente, embora a gente sabe que não é né, não, acontece, mas (...) então, eu vejo essa relação assim, nos dois (Úrsula).*

*Quem não pesquisa não tem docência, quem não pesquisa, replica, você pega um livro e bota na lousa e você segue os manuais, quem pesquisa tem docência. Então para mim, a pós-graduação é fundamental nesse processo. O fato de a pessoa não exercer a docência depois, seja um dia, que seja depois, o que for, se ela conseguir concurso, a pessoa às vezes faz Mestrado e não segue Doutorado (...) ela produziu conhecimento, ela conhece o processo da produção do conhecimento. Se isso não modificar a vida da pessoa, ela não aprendeu, não houve formação, essa é a teoria que eu trabalho (Olívia).*

Entre os aspectos relevados destaca-se a Pós-Graduação como espaço de privilegiado de especialização em determinada área do conhecimento, como espaço para o conhecimento de teorias, do funcionamento da pesquisa, da aquisição de autonomia, da produção da ciência e da formação por meio da aquisição de conhecimentos científicos, visão que corrobora com os estudos sobre a Pós-Graduação como locus de formação para a pesquisa (PACHENE, 2007; PIMENTA;

ANASTASIOU, 2010; SOARES; CUNHA, 2010). Para Dotta, Lopes e Giovanni (2011):

Assim, os programas e cursos de pós-graduação têm seu papel formativo reconhecido, embora não se trate de uma formação voltada para a docência, nem mesmo para o desenvolvimento de saberes que envolvam a utilização da pesquisa como elemento constitutivo da docência. Portanto, são construídas identidades profissionais de formadores de professores, nas quais permanece ausente o reconhecimento da pesquisa como elemento importante no desenvolvimento da docência (DOTTA; LOPES; GIOVANNI, 2011, p. 588).

Assim sendo, compreende-se e concorda-se com Zanchet *et al.* (2012) que passou da “[...] hora dos Programas de Pós Graduação assumirem a preparação para a docência, em paralelo à formação para a pesquisa, favorecendo a inserção profissional dos jovens docentes (ZANCHET *et al.*, 2012. p. 157).

Ampliando as discussões e reflexões sobre o processo formativo, questionou-se sobre quais espaços vivenciados foram fundamentais para a formação e a atuação docente. Alguns formadores(as) conseguiram pontuar os espaços:

*Tá, bom (...) bom, sem dúvida a Pós-Graduação serviu para que eu ganhasse experiência na parte que eu gostaria de trabalhar, de ter experiência né, agora, no Pós-Doutorado, eu acredito que foi onde eu pude interagir mais com pesquisadores em eventos científicos (Benjamin).*

*Eu acho que a graduação, mesmo. Acho que só a graduação. Porque o Mestrado e o Doutorado não contribuíram muito não, mas na graduação, sim. A gente tinha bastante discussão nas disciplinas pedagógicas (Ester).*

*Em primeiro lugar foi na sala de aula mesmo. Segundo lugar, através do convívio com colegas, os trabalhos extraclasse, fora do horário de aula (...) e terceiro lugar, mas não menos importante foi as trocas com os orientadores (...) (Lucas).*

Outros(as) formadores(as) não conseguiram realizar uma escolha pontual, pois cada um, dentro de sua especificidade foi capaz de trazer elementos que colaboram para com sua atuação docente:

*Quais foram fundamentais? Ah (...) eu acho que não tem. Eu não consigo ver uma formação, se ela não tiver passado por todas essas fases sabe? (Bernardo).*

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

Em geral, todos os espaços vivenciados pelos(as) formadores(as) foram considerados como importantes, com predominância de um ou outro em determinados discursos. Bernardo, por exemplo, ressalta sobre o potencial e a importância da biblioteca:

*Se eu pensar dos espaços como espaços físicos como lugares, eu acho que biblioteca é um lugar fantástico. Até hoje eu tenho ligação com o pessoal da biblioteca, aqui tem o projeto que eu desenvolvi na biblioteca (...) por curiosidade também, mas eu desenvolvi ali na biblioteca. Eu acho que (...) são essas pequenas idas às bibliotecas o tempo todo, tem curiosidades e coisas que moldam a gente [...]* (Bernardo).

*[...] se for pensar no espaço físico, eu acho que pelo convívio, pela maneira de você conhecer outras pessoas, de você conhecer outras coisas, eu acho a biblioteca que é essencial e é uma das coisas que eu costumo falar com o pessoal da biblioteca, não sei se isso tem a ver com a entrevista, eu falo com o pessoal da biblioteca que eu acho que “uma biblioteca boa é uma biblioteca vazia”. Eles olham para mim com uma cara falando, “nossa, mas uma biblioteca vazia?”, e eu falo “é, vocês têm que mudar o esquema de biblioteca, eu não posso pegar só cinco livros, os alunos não podem pegar só cinco livros, os alunos deveriam ter o direito de renovar os livros o quanto eles quiserem”, o aluno precisa ter um sistema que simplesmente diga “você quer o livro, você reserva”, na próxima renovação do aluno, ele é obrigado a devolver, porque eu falo que não faz sentido o livro ficar na prateleira parado [...]* (Bernardo).

*O conhecimento tem que estar na mão da pessoa, ela tem que ter interesse. Então, é nesse sentido que eu acho que a biblioteca, a biblioteca traz um papel importante e deveria ser mais utilizada por todo mundo, não só dentro da Universidade, como fora também* (Bernardo).

Dentre todos os espaços e momentos formativos, não foram destacados explicitamente os espaços de convivência cotidiana na Universidade como, por exemplo, as reuniões dos colegiados. Pouco também sobre a importância dos eventos acadêmicos e científicos como espaços de troca de experiências e aprendizagem da docência, salvo Benjamin, que destacou que durante o Pós-Doutorado pode interagir com pesquisadores(as) em eventos científicos. Nessa linha, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas para aprofundar as discussões sobre os eventos acadêmicos e científicos como espaços formativos.

Numa reflexão final, os(as) formadores(as) destacaram se fariam algo de diferente com relação a sua trajetória acadêmica, sendo expressos que:

*Então, eu acho que não, eu acho que eu não mudaria nada porque eu tenho certeza que provavelmente eu não estaria aqui, eu não estaria fazendo o que eu gosto, eu estaria batendo carimbo em algum canto, por exemplo e eu não estaria muito feliz não* (Ester).

*Ah, se a gente volta lá no começo né, quando a gente começou a ser professor eu faria muita coisa diferente né (risos), porque, é realmente a gente é muito inseguro no começo, então às vezes a gente é autoritário (Júlia).*

*Não (...) não (...) não, porque foi um caminho que não foi traçado assim, sabe? Não foi uma coisa planejada, foi uma coisa que foi acontecendo, uma coisa que foi vindo (Tarsila).*

Foram destacadas questões formativas relacionadas a titulação e questões relacionadas a própria prática docente, respectivamente, na escolha de outras linhas de pesquisa e na postura em sala de aula. Também não se nota uma mudança na área do conhecimento ou na escolha de outra profissão que não relacionada ao exercício da docência, demonstrando que os(as) formadores(as) encontram-se satisfeitos com sua profissão.

### **2.3 EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS**

No contexto de trabalhos profissionais que não envolvem a docência, nenhum dos(as) formadores(as) atuou em outros contextos, como por exemplo, na indústria.

Benjamin, Bernardo, Lucas e Luiza tiveram uma trajetória linear numa sequência de formações acadêmicas que culminaram com o ingresso em Instituições do Ensino Superior, logo após o Doutorado ou enquanto realizavam o Pós-Doutorado.

Bernardo e Rafael ingressaram na docência no Ensino Superior por meio de concursos em universidades públicas em outros estados, ao passo que Júlia, Laura, Sílvia e Tarsila ingressaram em universidades particulares. Após concursos e/ou redistribuição de vagas, os(as) formadores(as) inseriram-se na UFSCar.

Sete formadores(as), como Ester, Júlia, Rafael, Sílvia, Olívia, Tarsila e Úrsula, atuaram por um período em escolas da Educação Básica, seja na função de professor(a) eventual ou professor(a) efetivo(a). A respeito das contribuições da experiência na Educação Básica destacam:

*Ah, influencia (...) eu acho que faz toda diferença o professor que já deu aula no Ensino Básico e vir dar aula no Ensino Superior, acho que a visão é muito diferente. Porque de qualquer forma, eu estou formando alunos que vão atuar lá, então, eu acho que a gente saber como que é o contexto de sala de aula do Fundamental, do Médio, tudo mais, faz diferença quando você está ensinando e faz toda a diferença (Ester).*

*Olha, a graduação foi fundamental porque me deu todo o conhecimento teórico que eu precisava né, a escola, eu acho foi o espaço formativo de maior grandeza para minha formação, eu considero que a escola é uma grande (...) escola mesmo (risos), uma grande escola de formação porque você ali, vivencia uma diversidade de necessidades, de dificuldades, de expectativas*

*e de modos de aprender e você tem que ser muito diverso naquele espaço e você tem contato com várias faixas etárias (Rafael).*

*[...] o Ensino Fundamental é um lugar que a gente tem que passar né, necessariamente (...) a Educação Básica é (...) não dá para você ser professor de estágio (risos) sem passar pela Educação Básica, levar uns sustos então assim, desde o estágio né, entender esse processo mesmo da inserção do jovem professor na (...) passa pela experiência na escola, isso é fundamental, me sinto muito a vontade de ser professora de estágio pelo fato de ter tido um bom trânsito na Educação Básica enquanto professora e agora como pesquisadora (Olívia).*

Observa-se a importância legada pela formadora Olívia a atuação na Educação Básica e de que forma ela colabora com a sua prática na universidade, principalmente por ser formadora nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Rafael também destaca a importância da Educação Básica e o que ela é capaz de proporcionar aos(as) formadores(as) dos cursos de Licenciatura.

Os(as) formadores(as) investigados(as) por André e Almeida (2017) caminham na mesma linha, pois “[...] enfatizaram sua experiência e ensino na escola básica como um fator importante na docência dos cursos de licenciatura, justificando que isso favorece a articulação teoria-prática” (ANDRÉ; ALMEIDA, 2017, p. 209).

Em seu estudo, Fragelli (2016) buscou compreender como a experiência na Educação Básica pode contribuir para com a atuação em cursos de Licenciatura, encontrando que:

*A experiência na educação básica é importante, mas não determinante para qualificar a docência universitária em cursos de formação de professores, dado que a docência é compreendida como um eterno movimento de reconstrução. Se a experiência não é ressignificada não lhe é atribuído o valor necessário para caracterizá-la como parte constituinte da docência. Apesar de contribuir para a formação da identidade profissional, a experiência precisa ser partilhada, refletida, analisada para possuir um significado perceptível na estruturação dos conhecimentos próprios da docência. Para isso, é preciso antes atribuir-lhe tal valor na formação dos professores universitários (FRAGELLI, 2016, p. 140).*

A autora ainda aponta que se encontrou num impasse, pois os(as) professores(as) por ela entrevistados(as) não demonstraram importância ou afirmaram que não apenas a Educação Básica contribuiu para com sua atuação, ressaltando que “[...] um professor que não possui esta experiência consegue sim ser um bom professor universitário na área de formação de professores” (FRAGELLI, 2016, p. 127).

As narrativas apresentadas também vão ao encontro dos achados de Oliveira e Cruz (2017) que entrevistaram professores(as) ingressantes em uma Faculdade de Educação de uma universidade pública:

No que se refere à docência na Educação Básica, esse dado se relaciona com o que foi defendido por muitos entrevistados sobre a importância da passagem dos docentes por esse nível de Ensino. A necessidade desse contato e atuação dos professores fica evidenciada na fala dos sujeitos, no que toca à importância da experiência na educação básica para o exercício da docência no ensino superior em caso de cursos de licenciatura. Os entrevistados apontam que a vivência na educação básica constitui um percurso formativo fundamental para facilitar o processo de inserção profissional no Ensino Superior; coloca-se como pré-requisito para o exercício da docência no ensino superior, levando em consideração o contexto de uma Faculdade de Educação e a finalidade dos cursos de licenciatura de preparar professores para atuarem na Educação Básica; é compreendida como pré-condição de um bom desenvolvimento profissional na docência universitária, como forma de aproximação da realidade escolar; e como um aspecto da constituição identitária dos professores universitários que os legitima e os vincula ao compromisso social da universidade de estabelecer parceria com a educação básica pública, promovendo um ensino de qualidade (OLIVEIRA; CRUZ, 2017, p. 06).

Evidente que diversos espaços e experiências contribuem para com o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) e colaboraram para com a construção da identidade profissional docente, entretanto, parece contraditório afirmar que mesmo desconhecendo o contexto e a realidade da escola da Educação Básica, a formação possibilitada aos(as) licenciandos(as) seja realmente pautada na formação crítica de um profissional que atuará nesse nível de ensino.

Ao contrário do estudo de Fragelli (2016), os(as) formadores(as) que atuaram na Educação Básica a reconhecem como importante e contributiva para com a sua atuação na Universidade, possivelmente, por serem capazes de refletir criticamente sobre sua própria formação e sua atuação em um curso de Licenciatura.

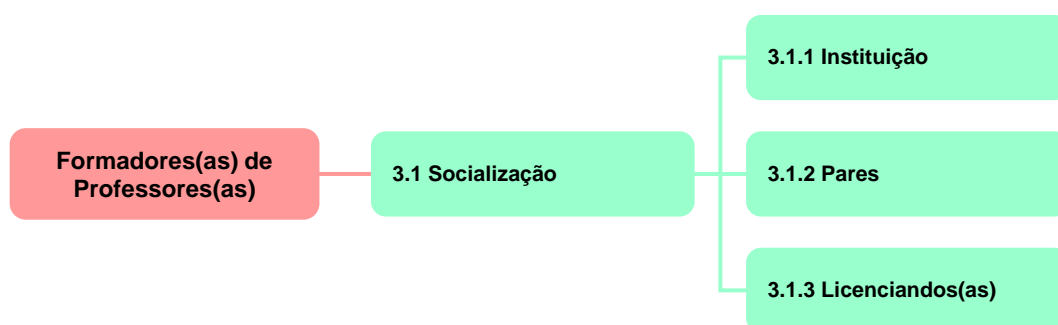
### **3 ATUAÇÃO**

O terceiro eixo de discussão divide-se em três subeixos e apresenta os elementos da atuação profissional no que diz respeito a socialização, as concepções e as ações dos(as) formadores(as) na formação dos(as) futuros(as) professores(as).

### 3.1 SOCIALIZAÇÃO

Em relação a socialização exploram-se as questões que envolvem a Instituição, em especial a escolha por atuar no CCA, o acolhimento e a preparação oferecidos. Em seguida, aborda-se as relações no ambiente de trabalho com foco na convivência com os pares, o reconhecimento profissional e as aprendizagens e, por fim, exploram-se as relações com os(as) licenciandos(as).

**Figura 20** – Eixos de discussão da socialização profissional.



**Fonte:** elaborada pelo autor.

#### 3.1.1 INSTITUIÇÃO

Além de compreender as motivações para o exercício da docência, faz-se importante compreender a forma como ocorreu o ingresso no Centro de Ciências Agrárias da UFSCar e os fatores que levam a permanência na Instituição. Percebe-se pelo discurso dos(as) formadores(as) que além do ingresso ocorrer por meio de um Concurso Público - em alguns casos, o primeiro concurso ainda sem a conclusão do Doutorado - que questões de ordem familiar influenciaram na escolha pelo CCA.

Os(as) formadores(as) Bernardo, Ester, Júlia, Rafael e Úrsula ingressaram na docência no Ensino Superior via concurso público em IES públicas de outros estados e, quando da oportunidade, prestaram o concurso público novamente e ingressaram na UFSCar, salvo Rafael, que veio para a Universidade por redistribuição de vagas.

As formadoras Júlia e Laura atuaram como professoras substitutas na UFSCar, assim como Olívia que atuou como professora substituta na UNESP antes do ingresso no cargo efetivo no CCA. As formadoras Júlia, Sílvia e Tarsila também atuaram em IES particulares antes do ingresso na UFSCar. Já Benjamin, Lucas e Luiza ingressaram na UFSCar logo após a conclusão dos cursos de Doutorado e/ou Pós-Doutorado, ou seja, no primeiro concurso.



Em todos os casos, a escolha pelo campus de Araras da UFSCar foi influenciada pela proximidade da cidade com cidades onde seus familiares possuem residência. Outras motivações podem ser observadas nos trechos:

*É uma excelente pergunta. A princípio são duas coisas que eu achava interessante aqui nesse campus. Primeiro, aqui havia cursos novos. Essa possibilidade de você estar começando junto com o curso, te dá mais perspectiva e possibilidades de áreas de trabalho do que se você entrar direto numa instituição mais estabelecida. Então, esta liberdade acadêmica maior de áreas a se pesquisar, áreas a investigar, foi uma das coisas que mais me interessou. O outro motivo foi a localização, a proximidade de centros em que eu me formei, principalmente em São Carlos. E familiar também, por possuir parentes em Araraquara. Tudo isso conta (Lucas).*

*Hum (...) primeiro porque eu queria ficar em São Paulo, embora eu tenha detestado São Paulo a princípio, enfim, mas por que São Paulo? Porque aqui é muito mais fácil fazer pesquisa do que qualquer outro Estado e quando eu percebi que os meus alunos que gostavam de Físico-Química né, não é todos, mas muitos gostam e eu falei “gente, eu estou no lugar certo”. Então eu acho que se eu estivesse em outro lugar maior, com muito mais cursos eu não teria essa interação maior com os discentes, então não daria tanta satisfação pessoal se fosse maior, eu acho (Luiza).*

Além de questões familiares, algumas particularidades do campus foram atrativas para a escolha por ingressar no CCA, como observa-se na narrativa de Lucas, que destaca para a facilidade da realização de atividades de pesquisa. Luiza e de Benjamin apontam para outras particularidades:

*Bom, aqui eu acredito que aqui eu consegui encontrar (...) o ambiente no qual eu posso desempenhar não só (...) as atividades da docência, porque eu vejo colegas que estão em outros locais que é difícil conseguir desempenhar todas as atividades, tanto de pesquisa quanto extensão, então, muitas vezes colegas que estão sempre em centros mais longe, mais distantes, tem mais dificuldade para atuar em pesquisa ou na extensão e aqui (...) estou conseguindo fazer cada uma dessas (...) linhas né, famoso tripé da universidade (Benjamin).*

*Eu adoro ter araras em volta do campus, eu tenho várias fotos, eu adoro ser tranquilo, eu adoro sair para caminhar por aqui sabe, eu acho que (...) e depois que eu tava aqui, depois que eu passei (...) eu fui convidado a prestar um outro concurso em São Carlos, eu fui convidado a me mudar para lá por transferência de vaga e falei “não, não saio daqui” porque eu acho agradável (...) eu gosto do jeito que é e eu acho que o CCA tem uma cara de (...) apesar de ser um Centro de Ciências Agrárias, ter um diretor, uma prefeitura de campus, de toda infraestrutura, toda a (...) vamos dizer assim, todo um organograma de uma administração como tem no CCET em São Carlos, como tem no CCBS, no CECH, aqui tem uma coisa muito mais de proximidade, você conhece professores de diferentes cursos, você está sempre em reunião com gente (Bernardo).*

As relações de trabalho também foram destacadas pela formadora Júlia, principalmente pela possibilidade de desenvolver um trabalho sem, necessariamente, estar presa a tradições departamentais:

*Eu acho que a gente construiu um grupo né, muito parceiro de trabalho, é (...) a gente faz, eu sinto que aqui a gente faz diferença. Se eu fosse pra UFSCar de São Carlos porque ele é grande, toda, eu ia ser mais uma né? (risos contidos). E eu acho que aqui a gente tem isso sabe? A gente escreve projeto junto, a gente não fica sobre a sombra de ninguém, então as estruturas que tão mais consolidadas muitas vezes você tem dificuldade de espaço né, dificuldade pra, pra submeter projeto de pesquisa, de fazer outras coisas porque as pessoas entendem que você tá chegando você tem que assumir as aulas e teu papel é meio que subalterno assim né, acontece (Júlia).*

De acordo com Nóvoa (1995a) “o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho (NÓVOA, 1995a, p. 36) e, o CCA, parece ser o espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional dos(as) formadores(as).

Na mesma linha caminha a fala da formadora Olívia que reconhece que após um período de atuação e devido às conquistas, sente que o CCA é o local mais adequado para o desenvolvimento de seu trabalho:

*Foi primeiro concurso, fiz, passei assumi e estou aqui até hoje. Obviamente depois que eu conheci o campus, depois que tive aqui, veio toda a parte do encantamento etc. (...) a pós-graduação é uma coisa que a gente conseguiu recentemente, isso me deixou muito feliz. Aí agora não é mais coincidência, agora é realmente uma opção (Olívia).*

Em linhas gerais, pode-se dizer que a escolha e permanência no CCA relaciona-se as perspectivas e possibilidades de desenvolvimento de um trabalho autônomo, a possibilidade de desenvolvimento profissional, a localização privilegiada e seu ambiente natural, além da proximidade com os(as) docentes e com os(as) licenciandos(as), possíveis em razão do campus da UFSCar Araras ser formado por apenas um Centro, o CCA, o que facilita a interação entre a comunidade universitária.

O campus de Araras possui uma área de 243 hectares (Figura 21), sendo quase 50 mil m<sup>2</sup> de área construída e é relativamente pequeno quando comparado ao campus sede de São Carlos que possui uma área de 645 hectares de extensão e 196 mil m<sup>2</sup> de área construída. Em termos organizacionais, o campus sede está organizado em 34 Departamentos, em que estão lotados 930 docentes, enquanto o

CCA está organizado em 05 Departamentos, que contam com 80 docentes (UFSCar, 2018; UFSCar, 2021a; UFSCar, 2021b). Apenas por meio dessas comparações é possível confirmar quais os motivos que levaram os(as) formadores(as) a inserirem-se no campus e nele permanecem atuando.

**Figura 21** – Imageamento georreferenciado do campus Araras.



**Fonte:** Zenero *et al.*, 2017.

O Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação, ao qual estão vinculados os(as) formadores(as) entrevistados(as), apresenta um corpo docente multidisciplinar, com professores(as) das áreas de Química, Física, Ciências Biológicas, Matemática, Psicologia, Educação Especial e Educação, que possuem formações em múltiplos temas dentro de suas áreas de conhecimento.

A respeito do processo de inserção no CCA, as narrativas variam de uma inserção acolhedora à complicada, em razão do contexto que a universidade vivenciava no momento do ingresso dos(as) formadores(as) no campus. O Quadro 08 apresenta as narrativas sobre os processos de inserção.

Quadro 08 – Inserção no CCA após ingresso na UFSCar.

| Receptiva/Positiva   | Conturbada/Negativa   |
|--|---|
| <p><i>Eu cheguei, eu fui muito bem recebida, não posso assim, sabe assim, pela (...) a pessoa que tava na chefia do Departamento foi meio estranha, foi meio estranho, mas ok, mas a E. já tava aqui que é uma professora que a gente trabalha muito junto hoje, então eu me senti super acolhida né, e logo depois começaram a chegar os outros colegas que também é, a gente é assim, a parte do, de ensino de, Ensino de Química, Ensino de Física, Ensino de Biologia, a gente meio que chegou tudo junto né, então acho que a gente se acolheu assim e (...) foi muito bacana, foi muito bom, assim, não tive grandes problemas, não (Júlia).</i></p> <p><i>Foi muito fácil Renan, até ontem eu estava conversando com uma professora que vai vir para cá, é foi muito tranquilo porque assim, a gente entrou em muitos professores iniciantes juntos né, em concursos próximos, então, principalmente esses professores da área de ensino que atuam nas licenciaturas aqui, a gente entrou muito junto. Então assim, os nossos inícios de contratos são separados por dias ou meses, então como estava mundo mesmo barco e tocar esse barco junto eu me senti muita acolhida (Olívia).</i></p> <p><i>Bom, para mim foi (...) acolhedora, eu me senti bem acolhida. O fato de estar chegando com um monte de gente, então, eu não era a única chegando né, então, as outras professoras da área de ensino estavam chegando na mesma época de quando eu cheguei, mesmo quem tava era só a E., se eu não me engano, a F. né, do Ensino de Ciências, especificamente, era só (...) era só a E. e eu já conhecia a E., então, me senti bem acolhida, assim e (...) a gente começou no começo de trabalhar todo mundo muito junto então, a gente tava ali sempre (...) não era um processo solitário (Úrsula).</i></p> | <p><i>Foi difícil hein (...) foi difícil. Foi difícil porque (...) eu cheguei com a primeira leva de professores num programa chamado REUNI, de reestruturação universitária e foi um programa que foi colocado aqui, mas que os outros professores, muitos, principalmente os mais antigos não queriam e aí como eles não queriam que esses, que esses professores do REUNI viessem, tinha todo um preconceito (Bernardo).</i></p> <p><i>Quando eu cheguei aqui, era uma particularidade né, o campus, porque éramos muito poucos e o curso tinha começado em 2009 e eu cheguei em 2010. E era tudo muito precário aqui, ainda né, então, a gente não tinha a iluminação, aos alunos tinham aula no Bloco C, que nem chamava ainda Bloco C, todo mundo falava que era lá embaixo na Diretoria e os alunos desciam a pé no escuro, não tinha ônibus que entrava no campus então, era assim (Ester).</i></p> <p><i>Foi um contexto de poucos professores. A gente tinha uma carga horária maior do que a atual. Tinha muitos substitutos, por que foi pelo programa da Reestruturação das Universidades Federais, o REUNI que começou no governo do Lula. Quando eu entrei já estava no governo Dilma. Então, esse programa iniciou de forma muito rápida, talvez, então foram contratando professores, começando as aulas em prédios emprestados, e aí só depois começou a se construir as edificações definitivas, salas de aulas novas e tal. Então foi meio conturbado no começo, mas todo mundo sabia disso e se esperava que se normalizasse com o tempo (Lucas).</i></p> <p><i>[...] no início aqui as condições eram bastante precárias né, porque os cursos de Licenciatura eram novos, isso foi em 2010 quando vim para cá, nem toda estrutura estava pronta, nós ficávamos numa única sala com sete docentes juntos (Rafael).</i></p> |

Fonte: elaborado pelo autor.

Bernardo destaca que o processo decorreu de forma tranquila e que foi se adaptando ao ambiente do CCA. O mesmo foi destacado por Júlia, Olívia e Úrsula, por exemplo, que ressaltaram que essa receptividade e tranquilidade no ingresso deve-se ao contexto vivido pela universidade, principalmente por terem ingressado

juntamente com outros(as) formadores(as), o que facilitou os processos de inserção e integração. Para Oliveira e Cruz (2017) “[...] a tensão inicial de chegada é mais facilmente superada com o acolhimento da instituição e dos pares, cujas estratégias de mobilização tendem a favorecer o estabelecimento de uma relação de pertença com a instituição e seu coletivo” (OLIVEIRA; CRUZ, 2017, p. 21).

Laura destaca que passou por dois processos de inserção, um enquanto professora substituta e outro como professora efetiva, sendo o primeiro conturbado por ter ocorrido após a implantação do REUNI e o segundo mais tranquilo. Bernardo, Ester e Rafael, por exemplo, também ingressaram após o REUNI e relatam a precariedade das condições oferecidas pela instituição.

Por fim, Tânia ingressou em um outro contexto, o de disputa por salas. A formadora ingressou após a construção do Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação (DCNME) ao qual está vinculada e todas as salas estavam distribuídas, sendo acolhida na sala da chefia. Ela destaca que após um bom período, quando da desocupação de uma sala, houve a transferência de titularidade para ela, mas que esse processo ainda foi complicado. Entretanto, nem todos(as) os(as) formadores(as) sentem-se inseridos no CCA:

*Não, não estou inserida ainda, não acho. Eu acho que por eu ser muito introvertida, eu sou muito na minha e então, essa parte de me sentir inserida é mais demorada, mesmo (Luíza).*

Por essa e por outras narrativas, nota-se que assim como na Educação Básica, o ingresso no Ensino Superior pode ser marcado por conflitos e confrontos de culturas e tradições institucionalizadas. De acordo com Oliveira e Cruz (2017):

[...] o processo de inserção profissional é fortemente afetado pela cultura institucional. Se de um lado, observa-se a força advinda do prestígio conferido à instituição de atuação e à condição de autonomia que permeia o trabalho docente no ensino superior; de outro, sente-se o peso da lógica departamental que predomina na universidade, a pressão da lógica produtivista que impera na academia e os limites da lógica da precarização que afeta cada vez mais as condições estruturais de trabalho (OLIVEIRA; CRUZ, 2017, p. 21).

Já Santos e Sordi (2020) apontam que, uma vez que a iniciação à docência universitária é uma fase de dificuldades, dilemas, tensões e aprendizagens, é importante e necessária a:

[...] adoção de estratégias institucionais de acompanhamento sistemático e processual do trabalho pedagógico dos professores, sobretudo na fase de iniciação à docência e, conseqüentemente, da constituição de canais de diálogo e reflexão, nos quais os professores possam compartilhar suas experiências, dúvidas e incertezas (SANTOS; SORDI, 2020, p. 17).

Portanto, considerando que o ingresso na docência no Ensino Superior é um processo que demanda determinados olhares e cuidados, questionou-se se houve uma preparação oferecida pela Instituição. Aparentemente, o preparo oferecido pela universidade foi mínimo, ou melhor, não teve um impacto significativo:

*Houve, houve (...). Eu fiz (...) na minha tentativa de tentar entender o que é dar aula e do que é estar em uma sala de aula (...) e relembrando os professores que eu tive na graduação e tudo mais e (...) quando nós entramos, foi uma leva muito grande de professores que entraram na universidade. Eu lembro que na época a Pró-Reitora de Graduação elaborou encontros para que tópicos fossem discutidos e o problema desses encontros é que aqui era um curso noturno e esses encontros aconteciam à noite porque em geral os cursos de São Carlos eram diurnos (Bernardo).*

*Ah, teve. Tem um negócio de aí (...) nem lembro mais o nome daquilo, mas é um negócio de recepção que eles faziam, eu tinha que ir lá para São Carlos (...) para fazer um raio de um curso que já nem lembro mais, já fazem uns de 10 anos (risos) coisa boa a gente grava, coisa ruim que não serviu para muita coisa (Ester).*

*Não, a gente teve que fazer um curso, na verdade, foi um curso on-line de formação continuada que foi dado pra todos os professores ingressantes que inclusive era a G. M. que organizou esse curso que a gente fez. Era pra ter vários módulos, mas teve um módulo só né, e acho que foi a única coisa que a gente teve, mas assim, é (...) a secretária do nosso Departamento, que é uma secretária maravilhosa, assim, ela, ela explicou o que a gente tinha que fazer (Júlia).*

*Houve, mas eu achei que não foi muita coisa. Foram na verdade na forma de palestras (Lucas).*

*Não. Não existe isso em lugar nenhum do Brasil eu acho (risos). Não sei, eu penso que não (risos), eu acho que não, que eu saiba não existe isso em lugar nenhum, aqui não, com certeza (Luiza).*

*Olha, eu lembro que teve algum (...) teve um curso EaD, alguma coisa do tipo, de preparação para a docência, eu não me lembro exatamente se foi quando eu cheguei, ou se foi ali naquele período (...) mas acho que depois olhando o Lattes você vai ficar sabendo o curso, não lembro a época que foi (...) eu lembro especificamente desse curso, assim e era um curso sobre docência (Úrsula).*

*Eu acho que (...) quem não tem preparo nenhum, continua sem preparo nenhum (...) como eu já estava vindo de uma instituição, lá nem teve nada, para você ter uma ideia (Ester).*

Os(as) formadores(as) ao mesmo tempo que ressaltam a existência de ações de acolhimento, destacam que as ações não foram significativas.

Dado o ano de ingresso do(a) formador(a), a preparação oferecida pela UFSCar foi diferente. Alguns formadores(as) assistiram palestras, outros participaram de cursos on-line e outros de encontros presenciais. Em linhas gerais, os(as) formadores(as) não guardam boas lembranças e/ou percebem que o acolhimento teve potencial para influenciar sua atuação e sua prática na universidade.

Os impactos positivos, por exemplo, podem ser observados nas falas das formadoras Júlia, Tarsila e Úrsula:

*É, eu acho que ajudou a aproximar alguns professores também, na época né, que eu acho que fizemos eu, o A., o E., a gente fez tudo na mesma época então algumas questões a gente levou pra discussão é, fora do ambiente lá, do Moodle né, e isso eu acho que sempre é bacana né, sempre é importante, mas (...) o fato de ter sido só um módulo sabe, muito curto, muito rápido embora tenha sido intenso, eu acho que fica uma coisa muito pontual né, parou, acabou, então né, o impacto fica reduzido (Júlia).*

*Foi, foi sim, era tipo um cursinho a distância que a gente tinha que fazer, a gente teve que fazer, não era algo tipo “você escolhe, não”, a gente teve que fazer. Foi, foi sim, a gente tinha que discutir texto, tinha que discutir abordagens, falando mesmo das questões das formações, acho que foi sim, mais informação para poder selecionar depois e pensar “é isso, não é isso” sabe? Mas acho que todo tipo de (...) informação, por mais que você ache que “ah já sei tudo” é sempre super relevante, vai te trazer a pensar em outras coisas, a se relacionar com outras pessoas, por mais que fosse on-line esse curso, a gente tinha troca de fóruns e tudo mais, então acho que foi sim, foi super válido sim (Tarsila).*

*Hum (...) para mim, eu achei que foi interessante porque eu aprendi essa questão (...) porque era o primeiro curso à distância que eu tinha feito, nunca tinha feito outros, gostei por isso (...) achei que tivesse interação, porque eu já tinha feito outros cursos, mas sem interação, achei interessante por isso, achei interessante por conhecer as outras perspectivas porque tinha vários professoras fazendo (...) mas assim, em termos de conteúdo, o curso, não era nada (...) muito longe do que eu já tinha visto ou escutado em algum momento, então, em termos de acrescentar por exemplo, um referencial novo, não (...) foi muito na questão do conhecimento da (...) o conhecimento docente, dos saberes docentes, nesse sentido, assim. Então, não foi nada que eu nunca tivesse lido, claro, a gente relê e a gente sempre vai aprender uma coisa nova, assim né, não vai ser uma coisa assim, totalmente que eu tinha visto isso e não foi (Úrsula).*

Observa-se que os impactos estão mais relacionados às relações sociais e de trabalho estabelecidas durante as atividades formativas do que, essencialmente, aos impactos em suas práticas pedagógicas.

A respeito do desenvolvimento profissional, Vaillant (2003) aponta que “[...] a formação dos formadores deve ser um processo contínuo, sistemático e organizado,

além de abranger a carreira total do formador” (VAILLANT, 2003, p. 36) e deve se configurar em torno de três dimensões que se desenvolvem simultaneamente: dimensão informativa do contato com os conteúdos disciplinares e pedagógicos, a dimensão prática para a compreensão e resolução de situações e a dimensão de apropriação pessoal, responsável por transformar o conhecimento gerado nas dimensões anteriores em aprendizado significativo.

Bernardo vivenciou uma situação inusitada em um dos cursos de formação oferecidos pela Universidade e que vale a pena a narrativa integral:

*No começo éramos eu e uma outra professora de Física, então a gente dava aula para todos os cursos (...) nós éramos o coordenador de curso e o vice, porque não tinha mais ninguém para ser coordenador e nós tínhamos essas atividades administrativas e a Pró-Reitora criou esses encontros e nós (...) nós íamos então, às vezes e a gente (...) e ali os encontros eram, acho que quinzenais, um dia numa segunda, um dia na terça, um dia na quarta, mas fomos aos encontros (...) mas era assim, às vezes a gente saía às sete da noite, às seis da tarde, chegava uma da manhã para dormir no dia seguinte às oito estar dando aula (...) e eu participava, eram às vezes (...) às vezes o conteúdo era vago, às vezes o conteúdo era muito bom e valia muito a pena (...), mas um dia nós pedimos para a professora, para a Pró-Reitora que os encontros pudessem ser à tarde, por exemplo, porque a gente saía daqui e ia lá, voltava para chegar sei lá que horas, onze e meia, meia noite e chegava aqui tarde e não tínhamos como ficar liberando os alunos, porque os alunos não tinham outros professores, não tinham outras atividades, era o primeiro ano, ou éramos nós dando aula ou não tinha ninguém. Aí ela virou e falou assim “não esse (...)” eu lembro direito das palavras que a professora falou “não, mas se eu fosse vocês eu daria graças a Deus, por esse curso de entrada na universidade e vocês tem que ir largar mesmo os alunos lá para poder vir assistir esses cursos” e eu olhei para professora e falei “nós somos docentes e o importante da docência é estar com o aluno, entender as dificuldades do aluno e conversar com o aluno e apresentar os conteúdos para o aluno, como que eu largar os alunos (...) quatro vezes no mês para vir aqui pode ser mais importante do que isso?”. Eu acho que o mais importante era tentar encontrar horários alternativos, ou então, leva essa palestra para ser dada à tarde em São Carlos, em Araras, mas a gente tinha que sair daqui para ir para lá e aí depois que ela falou isso, eu escolhi a dedo as palestras que eu fui assistir porquê (...) não me fazia sentido uma Pró-Reitora de graduação dizer “não, passa uma lista de exercício e vem”, eu falava “não, não é por aí” e aí isso foi então (...) eu assisti boa parte das palestras (...) eu fiz bastante anotações, isso realmente ajudou, algumas muito pouco e aí eu comecei a selecionar porque era algo ao longo de um ano praticamente (Bernardo).*

Esse trecho em destaque ressalta a importância, não só apenas de uma recepção e preparação oferecida pela universidade, mas a importância e o impacto que os discursos dos(as) gestores(as) possuem na atuação de um(a) professor(a) universitário(a), independente da área do conhecimento.



De acordo com Behrens (2007), os(as) gestores(as) acreditam que a oferta de pequenas ações são capazes de impulsionar transformações na docência universitária, mas na verdade são apenas provocações. Para a autora, “os gestores teriam que considerar que a entrada dos professores na carreira empreende promover um encontro consigo mesmo, com seus pares, com a administração e com os alunos” (BEHRENS, 2007, p. 449).

A formadora Olívia faz uma reflexão interessante sobre o processo de inserção na docência e o papel da instituição na recepção e preparação inicial:

*A instituição, ela te (...) qualifica no concurso e te joga aqui (...) não tem, não tem nenhuma (...) Como eu falei, por exemplo, a docência que te falei, eu fiz uma trajetória que pensava na docência, eu cheguei aqui para dar aula, ok, agora você começa a cuidar de processos, com termos burocrático igual eu falei, a tramitação da oferta de disciplina no sistema, oferecer um projeto de extensão, isso tudo a universidade, ela poderia te acolher melhor (...) em como lidar com tudo isso, é como te falei, por exemplo, quando a gente pega um cargo administrativo como é a coordenação de curso (...) poderia ver uma recepção maior, a gente poderia ter uma especialização em (...) administração pública mesmo Renan, mesmo a gente, lidar com o dinheiro público, dinheiro de projeto, dinheiro de coordenação de curso e etc., a gente não tem formação para isso. Trabalhar com dinheiro público é muito sério. Então, isso é uma coisa que as instituições poderiam cuidar, quando estava já no segundo ano aqui na UFSCar, teve um curso ofertado pela ProGrad, de formação dos professores no ensino superior e eu fiz o curso (...) era totalmente online e (...) vinha bastante convite assim para a gente participar, não sei se algum entrevistado chegou a citar este curso. Eu fiz, eu fiz o curso integralmente tal, numa perspectiva teórica que eu odiava, que para mim é superada. Acabei fazendo pela obrigatoriedade dele (...) não vou mentir, não me enriqueceu em nada. Eu fui lá com a mente aberta, “vou estudar isso aqui”, mas minimamente quando você olha as teorias de formação de professores, eu tava estudando teoria ultrapassada de formação de professores dentro de um curso de formação de formadores. Então assim, isso deveria ter mais atenção, eu entendi, foi um grupo específico de pessoas da universidade que prepararam esse curso e eles prepararam dentro da concepção que eles traziam enquanto pesquisa e (...) ignoraram o fato de existir outras, então foi um curso banal, eu achei que ficou complicadíssimo eles quererem vestir a instituição toda com a roupa de um grupo. Então, eu fiz pela obrigatoriedade. Não, a formação da universidade foi irrisória em termos de prática (Olívia).*

O discurso da formadora Olívia situa-se no que Isaia (2006) denomina de solidão pedagógica:

Solidão Pedagógica: sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. Notas: os professores ingressam no Ensino Superior, passando a exercer a docência respaldados apenas em pendores naturais, saberes advindos do senso comum, da prática educativa e da experiência passada como alunos do Ensino Superior. (ISAIA, 1992, 2003a). Como docentes, assumem desde o início da carreira inteira

responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes e espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor (ISAIA, 2006, p. 373).

Os sentimentos expressos por Olívia acompanham o que está exposto na literatura, que destaca que os(as) professores(as) universitários(as) “[...] são acolhidos pela administração da instituição de ensino no início do ano letivo, recebem as boas-vindas e depois são deixados sozinhos. Recebem pouca ajuda para construir sua profissão docente” (BEHRENS, 2007, p. 449).

No que diz respeito ao papel da Instituição, as ações desenvolvidas pela UFSCar para a formação docente estão estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (UFSCar, 2013) que estabelece diretrizes específicas para processos de formação docente. Entre eles, pode-se citar:

Ampliar as oportunidades e os espaços institucionais voltados à reflexão, ao diálogo e ao compartilhamento de experiências relacionadas aos processos de formação, promovendo a integração entre as diferentes áreas do conhecimento e considerando as demandas do corpo docente da Universidade (UFSCar, 2013, p. 06).

Desde o ano de 2006, a Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad), em parceria com outras instâncias iniciou o Programa de Formação Continuada de Docentes da UFSCar que reúne uma série de atividades como: o Seminário de Ensino de Graduação; o Programa Ação Docente na UFSCar: compartilhando experiências e construindo caminhos que teve três edições; o Congresso de Ensino de Graduação, realizado bianualmente desde 2011; a Formação em Gestão Acadêmica: fomentando a eficiência dos processos na graduação, ofertado a técnicos-administrativos e o Espaço de Desenvolvimento Docente, ambiente virtual que objetiva subsidiar os(as) docentes em período inicial (UFSCar, 2018).

Considerando demandas da comunidade universitária, a ProGrad constituiu uma Comissão de Trabalho, organizada em subgrupos, para a elaboração de diretrizes para a elaboração de Políticas Institucionais de Formação Continuada de Docentes da UFSCar.

Antes da elaboração de diretrizes, o grupo de trabalho realizou um diagnóstico das atividades formativas realizadas entre os anos de 2012 a 2017 por diferentes instâncias da UFSCar, o que coincide com o período de ingresso de alguns formadores(as) na Universidade. Em relação aos tipos de atividades, no período,

foram realizados seminários, congressos, semanas, encontros, cursos, workshops, colóquios, ciclos de debates e reuniões com maior frequência nos últimos dois anos da análise, respectivamente, 24 atividades em 2016 e 27 atividades em 2017. Os gráficos analisados mostram uma baixa participação dos(as) docentes da UFSCar.

Embora não seja possível identificar, exatamente, as atividades as quais os(as) formadores(as) entrevistados(as) participaram, fica claro que as atividades realizadas no período foram pontuais e condizem com as narrativas dos(as) formadores(as).

A partir das discussões que foram realizadas com base em questionários aplicados aos(as) estudantes e aos(as) docentes, além do estudo de propostas e programas de outras IES, a Comissão de Trabalho elaborou princípios e atividades voltadas ao desenvolvimento profissional docente. Em relação as ações de formação continuada, essas deverão ser estruturadas em três Programas: Programa para Docentes Iniciais, com questões que envolvem a organização, cultura e história da UFSCar; Programa para Melhoria Contínua das Práticas Sócio-Educativas, que abordará questões referentes às práticas docentes com ações com foco na didática do Ensino Superior, a construção da identidade profissional docente e a formação pedagógica dos(as) docentes; Programa de Avaliação da Graduação, com vistas a coletar dados para melhoria dos programas de formação docente (UFSCar, 2018).

Para a concretização das ações, a Comissão de Trabalho destaca a necessidade de atrelar as ações à progressão, a promoção e os esforços dos(as) docentes por meio de normatização nas resoluções que definem progressão e promoção funcional, uma pontuação diferenciada para os(as) docentes que publiquem textos voltados ao ensino na graduação e ainda:

É necessário também ações paralelas nas pós-graduações, entendidas como locus de formação de futuros professores da IES, para que se alcance a efetivação das Políticas Institucionais de Formação Continuada de Docentes aqui propostas. Como exemplos destas ações, destaca-se: disciplinas de didática do ensino superior em todos os programas de pós-graduação da UFSCar; estágios de docência para doutorandos; ampliação da participação nas atividades do PESCD para alunos não bolsistas; outros tipos de bolsas para docência, dentre outras possibilidades. Estas ações devem ficar a cargo da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (ProPG) em conjunto com a Prograd (UFSCar, 2018, p. 62-63).

Além do mais, a Comissão apontou para a necessidade de “[...] fomentar pesquisas que retroalimentem as ações de formação propostas aqui. Essas pesquisas devem ser contínuas e devem ser feitas com alunos e docentes da UFSCar,

participantes ou não dos programas de formação continuada” (UFSCar, 2018, p. 63) e que “[...] o processo seletivo para contratação de docentes, amplie o foco da dimensão didática do fazer docente e propicie a participação de alunos no processo de seleção” (UFSCar, 2018, p. 63). Helmer e Galizia (2019) salientam que:

[...] fazer um curso, ou ao menos frequentá-lo, não significa necessariamente ser um docente melhor, mas é sim uma possibilidade de municiar o professor para melhor desenvolver a docência. Nesse sentido, as atividades formativas permanentes voltadas ao desenvolvimento docente constituem uma contribuição essencial da instituição para a criação de espaços reflexivos, contribuindo, assim, com o aumento da qualidade do ensino (HELMER; GALIZIA, 2019, p. 368).

Nessa linha de pensamento, as ações e programas de inserção e desenvolvimento profissional dos(as) docentes do Ensino Superior devem ser pensadas de forma integrada, articulada e contínua, visando uma gama de dimensões e aspectos profissionais que não apenas a diversificação e uso de estratégias didáticas em sala de aula, mas também, por exemplo, a formação para a orientação.

De acordo com Nóvoa (2019):

[...] os primeiros anos como professores iniciantes ou principiantes são os mais decisivos na vida profissional docente, pois marcam, de muitas maneiras, a nossa relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. É o tempo mais importante na nossa constituição como professores, na construção da nossa identidade profissional (NÓVOA, 2019, p. 199).

Se a fase é tão importante, as atividades de inserção e preparação dos(as) ingressantes no Ensino Superior devem ser pensadas como um processo que vise o desenvolvimento profissional e que considere as diversas dimensões.

Ainda no contexto Institucional, os(as) formadores(as) destacam que atuar no curso de Licenciatura em Química, em alguns casos, não foi uma opção, mas uma exigência da Instituição, geralmente, por serem as disciplinas do concurso público ou em razão da estrutura curricular.

Existem disciplinas nos cursos que são integradas, em que tanto os(as) licenciandos(as) como os(as) formadores(as) dos cursos de Ciências Biológicas, Física e Química compartilham as disciplinas. Além do mais, os(as) licenciandos(as) podem realizar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com qualquer professor(a) vinculado(a) ao CCA, assim, os(as) formadores(as) do curso de Química podem orientar licenciandos(as) da Física e das Ciências e vice-versa.

Dessa forma, alguns formadores(as) atuam no curso de Licenciatura em Química, exclusivamente, por esse motivo:

*Eu confesso para você que não foi uma opção e em minha opinião a maioria dos professores preferem atuar nos seus cursos de formação. Os três cursos são muito interligados, então, em geral, os professores gostariam mais de dar aula para os seus cursos. Mas, embora não tenha sido uma opção, eu acho uma experiência relevante porque a oportunidade que eu tenho de estar vendo os outros cursos, de estar me relacionando com outros alunos, a forma de pensar dos alunos que vieram das outras opções por Biologia, por Química eu acho muito enriquecedor, embora seja normalmente no contexto de disciplinas iniciais e com muitos alunos, então, embora não tenha sido uma opção eu acho positivo (Lucas).*

Além da exigência institucional e da estrutura curricular, o formador Benjamin destaca outros elementos para justificar sua atuação no curso:

*O concurso ele envolve que a gente atue não só no curso de Licenciatura em Química (...) a área da Química né, como um curso, está aí claro que a gente atua no curso, mas você pode atuar ou não necessariamente só nesse curso, mas assim, a questão do porquê (...) na realidade desde quando (...) eu estava no Ensino Médio, sempre foi essa questão de valorização do profissional, de fazer com que as pessoas valorizem mais o professor em sala de aula né, então acredito que essa seja um papel importante de ser desempenhado, não só chegar em sala de aula e falar sobre o conteúdo da aula (risos) da minha disciplina, mas também tentar despertar de alguma forma como que o docente é importante na vida das pessoas, então (...) eu pelo menos tento em algum momento fazer isso. Não sei se ainda estou fazendo da maneira correta (...), mas na medida do possível eu tento fazer (Benjamin).*

O mesmo formador retoma a realidade do Ensino Médio para justificar o porquê se sentia preparado para atuar no curso de Licenciatura em Química:

*Olha, é (...) acredito que sim tá? Porque não só como experiência adquirida na Pós-Graduação e no Pós-Doutorado, eu também vim da escola pública né, então eu tinha essa noção das dificuldades que muitas vezes os estudantes têm, como estudam na escola pública que nem aula de Química direito eles têm (...) então e a tendência da situação só foi, muitas vezes, piorando para a maioria das escolas públicas, pelo menos, então, como eu sempre tive isso em mente, na hora de ir trabalhar com eles não tive tanta dificuldade nisso (Benjamin).*

Já Rafael destaca que o preparo e a convivência com os(as) licenciandos(as) em Química é tranquila por ter realizado um curso Técnico em Química e que isso lhe permite um bom trânsito em sua disciplina:

*Agora curiosamente, meu Ensino Médio foi um Curso Técnico e eu fiz Química no curso técnico, então eu fico bem tranquilo com os alunos da Química, procuro sempre buscar uma relação daquilo que eu estou ensinando com alguns conceitos que eu já aprendi na química né e acabo fazendo algumas brincadeiras com eles (Rafael).*

Já as formadoras Ester, Tarsila e Úrsula destacaram que se sentiam preparadas por já terem atuado em cursos de Licenciatura em outras instituições de ensino, sendo necessário apenas conhecer os(as) licenciandos(as), a estrutura curricular e a realidade, por exemplo, para direcionar as atividades das disciplinas que lecionam. Por fim, Laura e Luiza destacam que não se sentiam preparadas:

*Imagina, não sou preparada até hoje, não sou, de jeito nenhum. Aliás, eu acho que eu não sou preparada pra ser docente até hoje, assim, de (...) tem muitas situações que acontecem na sala de aula que eu não sei lidar, não sei lidar, principalmente, assim situações novas (Laura).*

*Imagina! Não! Nenhum professor está, eu acho (risos), eu não estava preparada (Luiza).*

Esse sentimento de despreparo pode relacionar-se com diversos aspectos que vão desde a formação inicial, passando pelo suporte institucional, além das características pessoais que podem influenciar na atuação profissional.

### **3.1.2 PARES**

No que diz respeito ao ambiente de trabalho, todos(as) os(as) formadores(as) destacaram aspectos positivos na convivência e socialização com os(as) pares:

*A convivência tem sido das melhores tá, nunca tive problema relacionado a nenhum tipo de (...) convivência assim tá, discordar sobre algo relacionado ao curso isso vai existir em qualquer lugar então, mas tudo (...) pode ser discutido pode ser conversado e decidido da melhor forma possível (Benjamin).*

*Ai, eu acho que as interações são muito boas sabe assim, entre os professores. A gente tem atritos, tem um outro professor que no final das contas a gente não tem, como é que eu vou (...) afinidade, acho que é isso, de trabalho, de discussão (...) não sei, as coisas vão se organizando de uma forma também, que a gente se aproxima mais das pessoas que a gente tem né essa (...) afinidade né, que tem possibilidade de diálogo e a gente vai se distanciando de outras pessoas que nem tanto né, mas eu acho que o nosso ambiente de trabalho é muito agradável (Júlia).*

*(...) eu as considero elas muito boas (...) principalmente quando a gente ouve outros casos de outros departamentos. Não sei se é porque o nosso departamento não é tão antigo, mas eu considero um ambiente muito bom,*

*respeitoso, em geral, muito respeitoso e (...) eu acho que depende de cada um aproveitar trocar experiências com outras pessoas e aproveitar essas experiências dos colegas né (Lucas).*

*Assim, é bem tranquilo a minha relação com (...) ao menos eu tento ser bem tranquilão, não que isso seja na unanimidade né, porque a gente sabe que tem gente que não vai com a cara da gente né, isso não me preocupa muito não (Bernardo).*

*[...] eu acho que o DCN/(DCNME) ele ainda é fácil, assim, até com relação aos outros Departamentos aqui do campus, dos meus colegas que estão em outros departamentos, a gente é mais tranquilo assim, a gente é muito diverso entre ideias etc., mas acho que essas ideias convivem bem. Tem problemas, muitos né, isso às vezes acaba acarretando desentendimento (...) desligamento de determinadas atividades, mas isso é processo comum (Olívia).*

*[...] a gente trabalha em um corredor que todo mundo se vê, a gente fica aqui com as portas abertas, um para o outro, conversa, faz pergunta e interage, com alguns faz projetos juntos né, no momento de reunião a gente troca informação. Tem alguns professores que a gente acaba tendo convívio fora, como amizade, outros com projetos, dependendo das áreas em comum a gente troca também, faz parcerias, mas acho que no geral assim, pra mim, é tranquilo, eu, assim (...) eu sou tranquila com as pessoas aqui, eu gosto de me relacionar bem com as pessoas e gosto de ter um ambiente saudável né, então se de repente não está bem naquele dia, fecha a porta (risos) é isso, ninguém precisa ver sua cara só de mau humor, não precisa reclamar com ninguém, mas todo mundo fica certinho quieto né, mas assim na medida do possível, as questões sociais de convivência são tranquilas (Tarsila).*

Sobre a convivência no ambiente de trabalho, alguns aspectos chamam a atenção, em especial as afinidades por área e/ou pessoal, o que é de se esperar e acaba sendo natural no contexto de trabalho universitário em que formadores(as) da mesma área desenvolvem maior número de atividades colaborativas.

Outro aspecto que merece destaque é o tamanho do DCNME, o maior Departamento do campus, mas pequeno quando comparado aos departamentos do campus sede. Essa característica foi citada pelos(as) formadores(as) como um dos aspectos que favorece a permanência na instituição, uma vez que favorece a integração. Outro aspecto já destacado pelos(as) formadores(as) é a entrada em concursos próximos, o que facilita as interações e relações.

Os(as) formadores(as) também destacam que existem discordâncias, principalmente em relação às questões de estrutura e objetivos do curso, mas que entendem e respeitam os posicionamentos e não costumam levar as discordâncias para o lado pessoal.

Em relação a identificação com o corpo docente do curso em que atuam, todos(as) os(as) formadores(as) destacam que se identificam e justificam que são por motivos variados:

*Eu acho que assim, a grande maioria dos professores que eu tenho contato pelo CCA estão preocupados com o ensino né, e isso é fundamental e acho que isso foi uma postura e foi uma batalha (Júlia).*

*Me identifico mais com o pessoal da área mais técnica, (...) muitas vezes por ignorância minha, minha ignorância mesmo, de (...) abrir um pouco a mente e tentar entender um pouco mais do lado pedagógico, entendeu? Precisaria fazer isso, isso é uma falha muito grande minha né, muitas vezes, assim, de pensar que algumas coisas pedagógicas podem ser empecilhos pro encaminhamento melhor de disciplinas técnicas, entendeu? Mas isso é pura ignorância minha, pura ignorância, acho que eu precisaria abrir mais a mente pra isso (Laura).*

*Me identifico, bastante assim (...) é posso dizer com certeza que a gente é da mesma área (risos). Teorias bem diferentes (segmento de áudio incompreensível), mas isso é comum né, as linhas, as percepções, as ideias, ok, mas eu trabalho naquele grupo para o qual foi formada para trabalhar e muitos dos meus colegas também, da mesma assim, eu me identifico, acho que estamos no Departamento correto (Olívia).*

*[...] no geral eu me identifico com o grupo por conta dessa responsabilidade pela pesquisa, pelo ensino, pela extensão, pelas atividades acadêmicas de uma forma geral né, tem alguns probleminhas ligados às atividades administrativas, que alguns querem e outros não né, com certas rusgas, mas de certo modo eu me identifico bastante com eles com relação às responsabilidades acadêmicas (Rafael).*

Algumas identificações são possíveis porque os(as) formadores(as) possuem uma preocupação em comum com a formação de professores(as), compartilham uma mesma visão sobre o ensino e a educação, por exemplo.

A formadora Laura destaca que se identifica mais com professores(as) de disciplinas técnicas e reconhece que essa identificação é motivada pelas características das disciplinas que ministra, o que é natural no contexto universitário.

Uma vez que os(as) formadores(as) se identificam entre si, então como é o processo de reconhecimento profissional. Alguns dizem que o reconhecimento profissional não é importante:

*Ah, nenhum (risos) não (risos). Eu assim (...) eu acho (...) o que acontece por exemplo, as pessoas dão muito valor a publicações, então "ah, o Fulano publica um monte" eu não estou (...) eu não dou (...) talvez eu deveria dar um (...) uma (...) uma importância maior para isso sabe, se eu tenho poucas publicações, são publicações relevantes (...) existe a possibilidade de ter uma publicação importante de novo agora, mas eu não acho que isso é o importante. Eu acho que a universidade é um conjunto. Publicar é importante, é legal que se publique, que se faça, mas tem como objetivo extensão, tem como objetivo o ensino, tem como objetivo é (...) tantas outras coisas e eu acho que o conteúdo vale a pena (Bernardo).*



*Não, não faz diferença nenhuma pra mim. Se sou reconhecida, sou reconhecida no (...) não faz diferença nenhuma (risos) eu sou muito quieta na minha (Ester).*

*Não. [...] Ai (...) se eu for (...) eu acho que tem a ver com a minha vivência. Eu acho que se eu for, se eu ligar para que o outro pensa do que eu sou, daquilo que eu sou capaz, eu não estava aqui. Eu ligo assim, se eles vierem dar uma crítica construtiva (Luiza).*

Entretanto, outros(as) formadores(as) consideram que o processo de reconhecimento é importante e que ele ocorre de diversas formas:

*Tem, tem importância sim. Eu acho que a (...) eu acho que ninguém quer trabalhar num lugar em que você não é reconhecido como um bom profissional né, e acho que isso é até imobilizador né, não é bom. O (...) e o reconhecimento acho que acontece por conta da realização das parcerias né, quando você vai propor pra algum professor e ele topa trabalhar com você significa que ele sabe que você, ele reconhece seu trabalho né, e isso é legal e o reconhecimento da área também é importante né (Júlia).*

*Então eu acho que, assim, existe o reconhecimento sim, óbvio né, um reconhecimento, o respeito pelo que você faz, tudo, mas, assim, eu acho que o reconhecimento, ele se torna mais visível quando você está trabalhando com pares que são da mesma área que você (Laura).*

*Sim, eu considero importante. Eu acho que os pares eles nos alertam sobre algumas possibilidades que nós temos ou algumas dificuldades que podemos vir a ter né, se bem que na nossa sociedade, a gente não ouve muito bem a crítica sobre aquilo que você não faz bem né, a gente deveria ouvir mais isso. Alguém vir dizer “olha, não faz bem tal coisa, poderia melhorar em tal e tal aspecto”, a gente não ouve muito isso diretamente, às vezes a gente ouve indiretamente né, mas, eu acho que se nós fossemos sobre o ponto de vista cultural, mais transparente seria melhor, mas, de uma forma geral eu acho que a gente tem uma certa possibilidade de trabalho que nos levam ao crescimento (Rafael).*

*Sim, sim, eu acho e até porque a gente acaba tendo parcerias, então acho que isso é o melhor reconhecimento né, se a pessoa te convidar pra fazer um texto, de você participar do grupo, de você participar do cafezinho né, de você (...) ser colocado a par dos projetos e participar de um ou de outro, acho que isso vai mostrando que você também está sendo reconhecido por aquilo que você está fazendo (Tarsila).*

*(...) eu considero importante em termos assim, de (...) de assim, se você trabalha com pessoas e você não considera o que ela faz importante, você pode atribuir outras coisas para ela e fazer (Úrsula).*

Na visão dos(as) formadores(as), uma das principais formas de reconhecimento é o convite para participação em projetos, para o desenvolvimento de estudos e de pesquisas. O reconhecimento, majoritariamente, ocorre por meio da pesquisa, principalmente pela publicação de artigos científicos em revistas de alto impacto, sendo raro com base em atividades de ensino ou extensão.

A formadora Olívia compreende o reconhecimento como de grande importância e que por meio do reconhecimento é que se dá o processo de produção da ciência:

*Considero, eu acho que começa por aí a produção da ciência Renan. Então mesmo quando você pega “não vou procurar uma agência de fomento para desenvolver o projeto de pesquisa”. É fundamental que ele passe pelo reconhecimento, primeiro do seu Departamento, então são os primeiros pares, são as pessoas vão dizer “isso sim é um projeto de pesquisa”, então isso é fundamental, isso uma coisa que o grupo todo do DCN aqui presa. O fato também dos pares, um pouco mais distantes, quando a gente pede o fomento para uma agência como eu tô nesse processo agora, há uma questão financeira sim, porque os projetos precisam de dinheiro para acontecer, ao mesmo tempo que você tem o feedback da comunidade que diz assim “sim, isso é pesquisa” (...) então, na medida que a agência concorda com que você está propondo, ela também está dizendo que você tem potencial para desenvolver conhecimento e isso é importante, para mim ciência se faz na comunicação. Essa (...) produção internalista da ciência da nossa área, a gente acaba estudando (...) muito produção da ciência hard, por assim dizer, mas olha para nosso campo de ensino, começa também por esses processos. Então, ter o reconhecimento, primeiro âmbito, do seu departamento, dos seus colegas mais próximos, depois da agência de fomento né, então, “olha, isso tem potencial de virar ciência”, de virar conhecimento né, então para mim é fundamental, é o processo de construção do conhecimento (Olívia).*

Nesse sentido, o reconhecimento pode ocorrer de diversas formas que não apenas por méritos provenientes da publicação de produções científicas, mas o reconhecimento em diversos âmbitos.

Os(as) formadores(as) reconhecem as conquistas, evidentemente, mas também tem um olhar para o reconhecimento do outro, enquanto profissional e pessoa que possui as limitações e particularidades. Essa proximidade, as afinidades e as relações estabelecidas entre os(as) formadores(as) da área de Ensino, por exemplo, possibilitam o reconhecimento do outro de uma forma mais ampla.

E nesse processo de socialização na instituição, potenciais aprendizagens são possíveis no ambiente de trabalho. Lucas destaca que a principal aprendizagem é o contato com a diferença:

*[...] acho que a principal aprendizagem que se adquire, que se desenvolve que gera aprendizagem quando você mantém contato com a diferença, algo que sai do seu do senso comum ou (...) da sua zona de conforto, ou onde você já tem domínio. Onde ressalta-se muitas diferenças é onde acho que ocorre a maior aprendizagem (Lucas).*

Essa aprendizagem com o diferente pode ser atribuída a estrutura departamental, uma vez que no mesmo prédio convivem formadores(as) de várias

áreas do conhecimento, com distintas afiliações teóricas e metodológicas, distintas trajetórias pessoais e formativas, com distintas concepções sobre a educação e a formação de professores(as). Ao mesmo tempo que esse contato pode gerar discordância, também pode gerar aprendizagens.

Além da aprendizagem com a diferença, a formadora Ester destaca que a maior aprendizagem é a tolerância. Por sua vez, Benjamin e Luiza destacam que ouvir o outro é uma aprendizagem muito importante no ambiente de trabalho, que também é destacada por Júlia juntamente com o respeito. Já Úrsula destaca que *“Eu acho que é justamente entender como o outro trabalha (...) como o outro trabalha e as possibilidades do outro e o que (...) foi acertado ali”* (Úrsula), que de certa forma complementa o seu discurso sobre o reconhecimento das atividades do outro.

Benjamin e Laura também destacam que as trocas com os pares são uma grande aprendizagem, Benjamin destacando que essas trocas podem dar origem a trabalhos colaborativos e Laura destacando que o conversar com professores(as) mais experientes é um aprendizado importante, principalmente por ouvir suas vivências e aprender com os erros e os acertos.

As aprendizagens no contato com os pares não se referem a conceitos, normas, formas de atuar em sala de aula, mas aprendizagens relacionadas a atitudes e valores éticos e pessoais, por exemplo.

O Departamento é o espaço onde os(as) formadores(as) passam a maior parte do tempo na Universidade e estão frequentemente socializando com seus pares, seja ao transitar pelos corredores ou no desenvolvimento atividades colaborativas. As relações desenvolvidas com os pares nos espaços instituições, em especial, os Departamentais podem favorecer o sentimento de acolhimento pautado em atos de atribuição e atos de pertencimento como explicitado por Dubar (2020).

No contexto de aprendizagens e da socialização com os pares, podem ocorrer situações de conselhos, que por sua vez, podem ser seguidos ou rejeitados. Alguns formadores(as) destacam que essas situações nunca aconteceram, enquanto outros(as) destacam em quais situações aconteceram e a forma como lidam com as questões dos conselhos recebidos pelos pares:

*[...] como a gente tem um grupo é (...) de trabalho que a gente trabalha com pesquisa, ensino e extensão muito junto, é (...) a gente pede o conselho né, então essa troca existe de forma bem direta (Júlia).*

*Ah, conselho todo mundo dá, é uma coisa impressionante. Eu (...) não tendo (...) eu (...) só escuto. Se a pessoa for dar um conselho, com certeza eu vou escutar e eu vou concordar, mas se eu achar que não vale para mim, eu (...) simplesmente vou falar assim “tá bom” e não vou fazer. Agora, se é alguma coisa assim, que eu acho que é bacana e tal, eu escuto e ponho em prática (Ester).*

*[...] como a gente tem um grupo é (...) de trabalho que a gente trabalha com pesquisa, ensino e extensão muito junto, é (...) a gente pede o conselho né, então essa troca existe de forma bem direta (Júlia).*

*A gente está sempre passando por isso, de levar em consideração a opinião do colega né, do ponto de vista do colega e tal, principalmente os conselhos. É um processo contínuo (...) que ora você acata, ora você rejeita, ora você abre mais, ora você se fecha mais, ora você se sente um pouco acuado, às vezes você se sente mais à vontade, mas eu sinto que há um certo equilíbrio (Lucas).*

*Tem alguns que aconselham, por exemplo, você se dedicar só à pesquisa, eu acho que não, acho que um professor universitário ele não tem que ser essencialmente um pesquisador, ele precisa se dedicar às atividades de ensino, então eu rejeito esse tipo de postura, de pessoas que focam essencialmente na questão da pesquisa. Eu acho que tem que ser ensino-pesquisa, extensão e atividades administrativas em conjunto, já estamos no mesmo universo né, de trabalho, mas nem todos comungam dessa concepção, não (Rafael).*

*Eu não consigo pensar agora, assim se (...) se eu passei por isso, mas eu geralmente eu vou conversando e vendo se aquilo cabe ou não, mais nesse sentido (Úrsula).*

As narrativas indicam que situações de conselhos não são preponderantes, mas que quando acontecem, os(as) formadores(as) refletem sobre a pertinência e aceitam ou não o conselho dado pelo seu par, sempre respeitando suas características pessoais e profissionais. Dessa forma, os(as) formadores(as) acabam refletindo criticamente sobre suas práticas e modificando-as quando pertinente.

Interessante notar que conselhos sobre quais atividades o(a) docente deve se dedicar mais na Universidade ainda são presentes, conforme destacado pelo formador Rafael. Para Isaia (2006):

*A indefinição identitária pode levar a uma formação difusa da identidade docente e mostrar-se como um dos fatores responsáveis pela separação entre o ato de ensinar e o de pesquisar, ainda presentes na academia. Essa separação pode causar uma compreensão equivocada sobre o papel e a importância de cada um, induzindo a que o ensino seja, muitas vezes, considerado uma simples transmissão de conhecimentos e visto como uma atividade secundária (ISAIA, 2006, p. 68).*

Nota-se que, embora haja avanços no sentido de discutir sobre a indissociabilidade entre o tripé universitário, discursos como esses ainda são

recorrentes e podem ser provenientes tanto das tradições culturais instituições como do próprio processo formativo vivenciado pelo(a) docente, que valoriza mais um ou outro ponto do tripé universitário. Veiga (2006) chama a atenção que:

A docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua socialização. A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. Articula 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. Não se trata de pensar na extensão como diluição de ações, para uso externo, daquilo que a universidade produz de bom. O conhecimento científico gerado pela universidade não é para mera divulgação, mas é para a melhoria de sua capacidade de decisão (VEIGA, 2006, p. 87).

Atento a essas questões é importante traçar estratégias, repensar, refletir e implementar ações que visem a compreensão de que a docência no Ensino Superior não se resume a pesquisa ou, em ordem de prioridade, a desenvolver atividades de pesquisa, de ensino e de extensão. Essa mudança na concepção e no exercício profissional dos(as) professores(as) universitários(as) e dos(as) formadores(as) de professores(as) passa por inserir elementos que possibilitem uma mudança nos cursos de graduação, nos cursos de Pós-Graduação e nas atividades de formação continuada dos(as) docentes universitários(as).

Dessa forma, “formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social [...]” (VEIGA, 2006, p. 88).

### **3.1.3 LICENCIANDOS(AS)**

Considerando que a atuação na universidade envolve o constante contato com os(as) licenciandos(as), buscou-se compreender quais são as relações estabelecidas, ou seja, como é a convivência cotidiana, as aprendizagens durante as aulas, a existência de interações dentro e fora da sala de aula, entre outros aspectos. Alguns exemplos de interação em destaque:

*Ah, é (...) chega a ser divertida porque eu tento (...) eu tento ter com os alunos uma posição de (...) eu tento deixar os alunos livres para perguntar em que eles quiserem, mas eu acho que eles têm que entender que existe uma coisa*

*que é educação. Então, não é porque eu sou professor que eu não posso conversar com eles, então em intervalos de aulas, por exemplo, a gente fala sobre tudo, sobre política, sobre religião, sobre futebol (Bernardo).*

*Tem muita interação, assim, no sentido de fora da sala de aula eu sou uma pessoa extremamente aberta a conversar, então muitas vezes eles estão sentados na cantina e aí eu vou lá, converso, sento, brinco, às vezes de um “oi” sai um fato super legal, então eu gosto muito desse ambiente fora da sala de aula, então eu acho esse espaço, assim sabe, depois que eles bandejam, a noite e mais o horário do intervalo ou na hora que eles estão chegando (Laura).*

*Não, tem, tem nos dois lugares, assim (...) eu não sou o tipo de professora que é amiga dos alunos, porque eu acho que não precisa tanto, mas fora, a gente pode numa boa ir em um barzinho, entendeu? (risos). Só que dentro eu acredito que tem uma postura diferente, mas eu também não sou aquela professora (...) rígida, super impositiva (...) então assim, eu gosto muito de ouvir as experiências dos alunos, a minha disciplina tem essa parte de participação muito forte (Tarsila).*

*Renan, eu tenho orgulho assim de nunca ter brigado com aluno. Até hoje, eu nunca tive relação conflituosa, pelo contrário, assim. Tem bastante aluno aí que passa por vários orientadores de TCC acabam aqui porque sabem que vai ser a última chance (risos), isso acontece bastante, acontece bastante mesmo. Até porque, como eu tinha te falado né, ao longo dessa minha formação, convivência, empatia foi uma coisa que faltou né dos meus professores e que (...) eu sempre coloquei para mim que isso é importante: empatia e cuidar da saúde mental dos alunos. Então assim (...) é boa a relação, os alunos vêm bastante aqui às vezes para tomar café e conversar, eu gosto disso, eu gosto de deixar a minha porta sempre aberta, acho que essa relação tem que ser além da sala de aula. Isso nunca foi um problema para mim com relação à docência, eu tenho uma relação próxima e aberta com os alunos (...) não atrapalha, tem muito professor que tem medo de ter uma relação próxima aos alunos e acabar atrapalhando a docência, nunca foi, pelo contrário, tem grandes exemplos que se formaram aqui e hoje são amigos. Nunca tratei diferente também, o ideal da minha teoria não é que aquilo que eu consegui trabalhar e executar de fato (Olívia).*

*Ah, a convivência é fora é dentro, eu convivo com eles, principalmente o pessoal do grupo de estudos que a gente sempre está ali junto. Eu acho que é uma boa convivência, assim, é (...) eu acho que é isso porque sempre me procuram às vezes para motivos fora da universidade, então, acho que essa convivência tem sido boa (Úrsula).*

Pelas falas observa-se que, assim como com os pares, a convivência com os(as) licenciandos(as) também é pacífica e extrapola o contexto da sala de aula, entretanto, uma relação mais próxima não é uma unanimidade:

*A maioria aqui acaba sendo mais dentro da sala de aula. Eu acho que quando eu comecei aqui eu acho que como eles eram muito poucos né, quando eu comecei estava indo a segunda turma, ainda, então, eles eram muito poucos e eles vivenciavam a precariedade e a gente vivenciava junto, então eu acho que eles procuravam mais a gente, acho que a gente era mais ligado com eles sabe? Se eu for pensar em ex-alunos, eu consigo pensar mais em ex-alunos das primeiras turmas do que das últimas turmas, por exemplo, então, eu acho que antes, a gente tinha um pouco mais essa relação um pouco mais*

*próxima né, hoje em dia eu não sinto mais esta relação tão próxima, mas eu não tenho problema com as turmas, assim. Nunca tive problema com turma, nem nada assim, com aluno em particular e nunca (...) sempre tranquilo (Ester).*

*Se eu não tenho algum vínculo acadêmico com uma pessoa, por exemplo, se eu não estou dando aula para ela, se eu não estou orientando né, então tenho pouca convivência. Mas nesses ambientes mais acadêmicos o relacionamento costuma ser bom, costuma ser respeitoso. Eu aprendo muito com os estudantes, levo muito em consideração o (...) que me retornam, às vezes reações adversas são mais importantes que as positivas. Eu considero que não tenho muitas reações adversas, mas as vezes elas aparecem são muito importantes. É muito enriquecedor o contato com os alunos. Poderia ser até mais eventualmente, se eu tivesse uma postura um pouco mais aberta, talvez. Mas ainda assim é muito positivo (Lucas).*

Já o formador Rafael destaca que a proximidade com os(as) licenciandos(as) também é fator importante e algo que o agrada muito:

*[...] a nossa proximidade com os alunos alguma coisa que agrada muito. O fato de você estar sempre conversando com eles, de estar sempre cruzando ali no corredor, porque as conversas também extrapolam o âmbito acadêmico, às vezes o aluno vem com um problema pessoal ele vem comenta, então eu acho que essa é uma característica muito importante do nosso campus, o tamanho dele e a proximidade com os alunos e a particularidade do nosso Departamento que é multidisciplinar, eu diria, então, essa facilidade de estar em contato com professores de outras áreas para mim, é bastante importante (Rafael).*

As relações de proximidade e as interações frequentes com os(as) licenciandos(as) são possíveis, novamente, em razão das características do campus de Araras. Uma vez que campus se localiza às margens da rodovia e um pouco afastado do centro da cidade, uma parcela dos(as) licenciandos(as) chega mais cedo ao CCA e outra parcela reside em cidades próximas, chegando também ao CCA no período entre 18h e 19h, próximo ao horário do jantar no RU.

Como muitos(as) formadores(as) realizam suas refeições no Restaurante Universitário (RU) ou na Cantina, existe um contato maior com os(as) licenciandos(as), inclusive, realizando as refeições juntos(as). Além do mais, o RU, a Cantina, as salas de aula, as salas dos(as) docentes, os auditórios e os laboratórios de pesquisa situam-se no mesmo prédio, o Edifício Principal, facilitando ainda mais a convivência.

Todos esses fatores contribuem para que a relação entre professor(a) e licenciando(a) seja facilitada, possibilitando que os(as) licenciandos(as) se sintam à vontade para conversar sobre diversos assuntos que não apenas os escolares:

*Então, e para tentar fazer com que (...) eu possa ser desse jeito, os alunos têm uma certa liberdade para me perguntar e aí eles me perguntam sobre qualquer coisa, então, já vieram me perguntar, já vieram me falar sobre (...) aluno com problema de depressão, problemas na família, porque faz parte você tentar entender (Bernardo).*

*Eu gosto muito da sala de aula, de estar com os alunos e eu aprendo o tempo inteiro sabe, sobre (...) a relação humana nem se fala né, mas em relação a diversidade, a questão das dificuldades entendeu, é (...) às vezes a gente fica tão impressionado com algumas histórias de vida que cê fala "Meu Deus" né, essa pessoa desde pequena tem que passar por umas situações tão absurdas né, e acho que isso vai também tornando a gente cada vez mais, é (...) mais humano né (Júlia).*

*(...) e fora do ambiente da sala de aula, alguns alunos até me procuram para compartilhar algum problema pessoal ou um problema que estão tendo na república ou em casa, ou a namorada (riso), enfim ou até com outro problema com colega de trabalho e isso acontece em alguns momentos né, que eles me procuram, então acho que tem uma abertura muito grande com eles e uma empatia muito grande, não é com todo mundo, obviamente, porque ninguém é 100 %, tem aluno que passa por mim não fala nem bom dia, nem boa tarde e nem olha e acho que nem existo né (Rafael).*

Em seu estudo, Roncaglio (2004) entrevistou alunos(as) e professores(as) de um curso de Pedagogia com o objetivo de investigar a relação professor(a)-aluno(a) no Ensino Superior e como a gestão do curso influencia a relação dos(as) professores(as) com os(as) alunos(as). A autora constatou que grande parte dos(as) docentes possui uma relação aberta, de respeito mútuo e harmoniosa com os(as) licenciandos(as), na qual desaparece o autoritarismo, mas não a figura da autoridade.

Em relação às aprendizagens no convívio com os(as) licenciandos(as), os(as) formadores(as) destacam que elas envolvem:

*É lógico, na medida do possível a gente tenta ter a relação melhor possível né, pode ser que em algum momento haja alguma falha, mas por isso que eu digo que o importante é o feedback ou o retorno né, porque senão, você nunca vai saber em que aspecto você pode melhorar, em que aspecto você está ainda pecando por falha ou por excesso (risos), por isso que vezes, é que muitas vezes o aluno não aborda o docente né, e acho que esse feedback deve ser feito de forma anônima por conta de haver um pensamento de que vai haver algum tipo de represália, desculpa, mas, não tem isso porque no fim, a intenção é sempre melhorar o curso (Benjamin).*

*Eu aprendo também como ensinar, porque os feedbacks né, dizem muito. Eu tento sempre tá perguntando se eles tão entendendo, que que eles mudariam num tipo de aula, como que a gente faria de diferente que eu acho que ajuda a gente a rever o que tá fazendo, eu devo cometer muitos erros também com eles, isso eu tenho clareza porque, enfim, é um processo, a gente tá sempre aprendendo, mas nós aprendemos de tudo com os alunos, sabe, é (...) eu falo, tem alunos que eles ou fizeram outra universidade, ou eles vieram de outros espaços, ou eles vêm de uma condição tão diferente da minha e eles tem tanta coisa pra ensinar, que né (Júlia).*



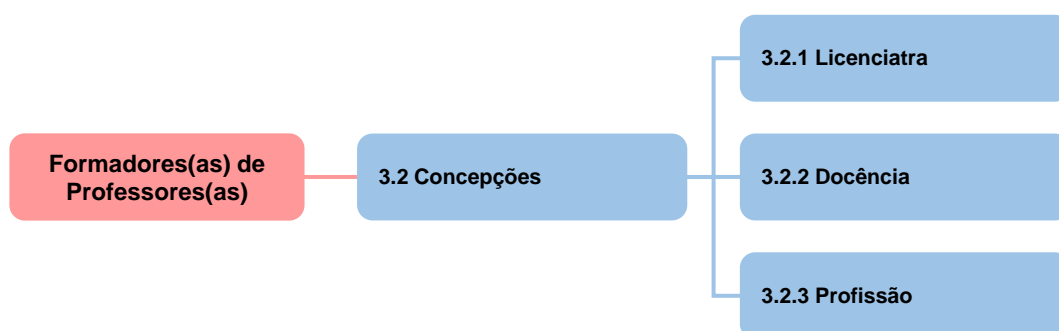
*Os estudantes indígenas também trazem tantas vivências, as diferentes formas de entender a realidade e o mundo em que estão inseridos... A diversidade é a maior riqueza da universidade e da sociedade, quando as pessoas entenderem isso, teremos um outro mundo (Júlia).*

Tanto Benjamin como Júlia destacam os *feedbacks* como importantes instrumentos para a aprendizagem sobre a própria prática. Embora ambos considerem que seja um instrumento importante, Benjamin destaca que existe uma dificuldade em conseguir os *feedbacks*, principalmente, por considerar que os(as) licenciandos(as) têm medo de serem prejudicados(as), diferentemente de Júlia, que parece ter facilidade na obtenção de *feedbacks*. Possivelmente a relação estabelecida entre o(a) formador(a) e os(as) licenciandos(as) facilite o diálogo e, por consequência, os(as) licenciandos(as) sintam-se mais à vontade para falar sobre as aprendizagens, a postura do(a) formador(a) em sala de aula, entre outros elementos da prática pedagógica.

### 3.2 CONCEPÇÕES

Em relação às concepções exploram-se as questões que envolvem o exercício da docência no Ensino Superior e o curso de Licenciatura, seguida das concepções sobre a docência. Por último, discute-se a aprendizagem da docência, o bom professor e suas características, além da prática docente e do papel dos(as) formadores(as).

**Figura 22** – Eixos de discussão das concepções dos formadores(as).



**Fonte:** elaborada pelo autor.

### 3.2.1 LICENCIATURA

O que é necessário para ser docente no Ensino Superior, atuando em um curso de Licenciatura em Química? A pergunta possibilitou algumas breves reflexões e as narrativas destacam tanto aspectos profissionais como pessoais:

*O que é necessário? Hoje pela legislação basta você ter o curso de Pós-Graduação né (risos) ok, e às vezes nem precisa né, porque dependendo da instituição você nem precisa ter Pós-Graduação, mas é, eu (...) acho que você tem que querer ser professor, e infelizmente muitos que estão dentro dos cursos de graduação não querem ser professores, eu acho que o grande, o grande problema tá aí né, porque mesmo que você não tenha uma formação inicial mais direcionada pra Licenciatura ou pra atuar numa Didática do Ensino Superior né, como se uma disciplina fosse salva o planeta né, mas (...) se você assume que você está na universidade também para o ensino, e não só pra pesquisa né, que acontece muitas vezes, você vai buscar, então você faz parcerias, você tenta sanar as dúvidas, você conversa com seus alunos, você abre o caminho para diálogo, mas infelizmente quando a pessoa não quer estar ali naquele papel do professor, eu acho que aí os entraves são grandes (Júlia).*

*Do ponto de vista formal, nós já sabemos o que a legislação pede né, eu não vou ficar falando aqui e repetindo até mesmo correndo o risco de falar alguma coisa errada. Tem que ser formado na área, mas não se pede que seja em Licenciatura, por exemplo. Os concursos que se abrem para o ingresso de docentes nos cursos de graduação em Licenciatura, oferecem vagas para bacharéis e licenciados, então, não se tem esta distinção. Mas eu fico na dúvida se não seria interessante que até os professores das disciplinas básicas, dos conteúdos específicos, não deveriam ter também uma formação em Licenciatura para (...) que também dentro destas disciplinas houvesse esta reflexão maior sobre a formação docente (Lucas).*

*A gente precisa ter professores universitários de licenciatura que tenham esta complexidade do que é formar o licenciando. Por mais que ele tenha especialização no laboratório, em iniciação científica e uma área hard, ele tem que saber comunicar. Porque esse menino vai querer fazer Mestrado e Doutorado e vai dar aula, então tem que ter este âmbito (...) eu não digo nem só para Licenciatura, acho que até um Bacharelado ele tem que formar um cientista completo (Olívia).*

*Eu sou suspeito a dizer, mas eu acho que uma condição sine qua non fundamental é que o professor tivesse tido experiência anterior na Educação Básica, porque a sala de aula de uma escola pública, preferencialmente, também nas escolas privadas é uma experiência que eu diria assim (...) fundamental para formar as possibilidades que um professor precisa ter com relação às atividades de ensino e aprendizagem, eu acho que essa é uma experiência fundamental (Rafael).*

*Eu acho que primeiro, que ele queira ser professor (...) e não pesquisador ou, o enfoque do professor de ser professor, ele tem que querer ser professor, é o que eu falo para os alunos. Primeira coisa é ele querer ser professor em qualquer nível de ensino, eu sempre falo isso nas minhas turmas, se você não quer, não vá ser. Acho que o problema que a gente tem, é que às vezes as pessoas estão para dar aula no Ensino Superior, mas elas não querem ser professoras, elas querem ser pesquisadoras e é o local que elas encontram né e até como diz alguns autores têm que pagar o pedágio e o pedágio é dar aula (...). Não, tem que querer ser professor e eu acho que esse é um (...)*

*um dos principais pontos, depois ele tem que compreender a docência como uma profissão sobre o papel que ele vai desempenhar, então, que ele precisa se formar para isso (...) mesmo que ele já tenha uma formação acabada né, em outros aspectos, pelo menos, a instituição vê dessa maneira né, que ele já tem uma formação acabada (...) suficiente, ele tem que entender que não, porque é inerente a atuação docente e ele entender que está em constante formação. Então, ele tem que entender que é uma profissão em que ele precisa se preparar para essa profissão (...) que ele vai exercer (Úrsula).*

Essas narrativas ilustram alguns aspectos importantes e levantam também outras questões para reflexão, como no caso da resposta do formador Rafael que reflete sobre a formação inicial dos(as) professores(as) e a experiência na Educação Básica como condição para atuar na docência no Ensino Superior. Essa importância da Educação Básica foi destacada pelo mesmo formador ao contar sobre as experiências e vivências e de que forma elas contribuíram para sua atuação nos cursos de Licenciatura. Nota-se que essa é uma questão central e clara para Rafael.

Já Lucas pensa que talvez fosse importante que os(as) professores(as) que atuam na formação de professores(as) também sejam formados(as) em Licenciatura, mas essa ainda é uma questão em aberto para o formador que, possivelmente, encontra-se em um processo de reflexão sobre a docência no Ensino Superior.

No que diz respeito aos aspectos pessoais, Benjamin destaca que o(a) docente do Ensino Superior precisa saber estimular, despertar o interesse e a curiosidade dos(as) licenciandos(as). Já Bernardo destaca que é preciso ter paciência e criatividade, uma vez que os(as) docentes sofrem diversos ataques e recebem estudantes(as) com defasagens conceituais. Por sua vez, Laura aponta que é preciso manter-se atualizada e Luiza que é necessário ter disposição e preparo, pois:

*[...] se você não tem disposição, o preparo não vem. Eu acho que (...) você tem que estar disponível para (...) não é só em Química, é para qualquer área, que você tem que estar disponível para ouvir, para mudar, para aprender" (Luiza).*

Dessa forma, os(as) formadores(as) expressam suas concepções sobre a docência no Ensino Superior pautados em reflexões que realizaram durante o processo de atuação profissional, principalmente os(as) formadores(as) que destacam valores e atitudes, que podem ser provenientes de suas experiências.

Na mesma linha, questionou-se sobre o papel do Mestrado e do Doutorado na formação do(a) professor(a) que atuará num curso de Licenciatura. Os(as) formadores(as) destacam que é no mesmo sentido, que a formação para a pesquisa

ou docência contribuem da mesma forma:

*E eu falo (...) isso de você fazer Mestrado e Doutorado, eu acho que é excelente para ajudar no curso de graduação em Química, mas estudar o tempo todo e se preparar cada vez mais para o curso também, isso também é bastante importante. Então, o Mestrado e o Doutorado meio que indica o caminho e baseado nesse caminho você (...) colocar isso em prática no curso de graduação (Bernardo).*

*Eu acho fundamental, pensando que você tem um tempo maior naquilo que você está fazendo, então, se você sai da graduação direto para aula, você tem uma vivência, mas se você tem uma preparação no Mestrado e no Doutorado, mesmo que não seja na área pedagógica, você tem tempo para aquilo ficar mais maduro em você, então, eu acho que tem uma diferença muito grande de um professor que acabou de sair para dar aula no curso Superior, para quem fez Mestrado e Doutorado tem um vivência um pouco maior, eu vejo eu vejo dessa forma. É uma regra? Não. Mas, eu acho importante (Luiza).*

*Então, eu acho que os Programas de Pós-Graduação na área de Ensino, eles deveriam realmente preparar o docente de uma forma pouco mais adequadas. Muitas vezes você tem um programa de Pós-Graduação em Química, ou em Matemática ou em uma área mais dura como se diz por aí e que despreze essa questão do ensino e da aprendizagem. Essa questão não é levada em conta nesses programas, mas um Programa de Pós-Graduação na área de Educação, no meu modo de entender, ele deveria preparar o aluno a se preparar também para tarefa de ensinar no próprio processo, isso deve acontecer não só na Pós-Graduação, mas prioritariamente na graduação. Talvez, a questão da pesquisa seja o foco maior nos Programas de Pós-Graduação, quer dizer, você tem ali um compromisso de formar um pesquisador né, mas, eu acho que a questão da docência, ela está impregnada em todos esses processos. Você vai formar um pesquisador, mas ele não é só um pesquisador, ele está numa instituição de ensino, então, no meu entendimento ele tem que ter um desprendimento para questões de ensino e isso deveria permear a formação dele na pós-graduação também e às vezes isso não acontece, né, que eu acho uma falha (Rafael).*

Portanto, o Mestrado e o Doutorado tem o papel de preparar o(a) profissional, ou seja, fornece elementos para que possa desenvolver a pesquisa e a docência. Rafael destaca que as questões da docência não são desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação, independente a área do conhecimento e esse aspecto merece atenção como é amplamente discutido na literatura sobre o tema (MOROSINI, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; CAMPOS, 2012). Nas palavras de Melo e Campos (2012):

*[...] a docência é uma atividade complexa e exige formação cuidadosa, comprometida com singulares condições de exercício do magistério. Assumimos, nessa perspectiva, a necessidade de criação e fortalecimento de uma Pedagogia Universitária, como política institucional, que tenha como princípios ações contínuas, planejadas e realizadas de acordo com as necessidades formativas dos professores (MELO; CAMPOS, 2019, p. 47).*

Por fim, o que o curso de Licenciatura em Química proporciona aos(as) licenciandos(as)? Prioritariamente, os(as) formadores(as) destacam que o curso se destina a formar professores(as) de Química, mas também compreendem que a formação oferecida pelo curso de Licenciatura em Química do CCA possibilita ao(a) licenciando(a) exercer outras atividades profissionais que não apenas à docência:

*Então, o curso de Química eu acho que ele prepara para diferentes atividades dos licenciandos porque isso aqui a gente percebe, então a gente percebe que tem alunos que realmente tem uma vertente muito boa para dar aula, o aluno gosta, pergunta, ele vem falar e tem alunos que são muito mais (...) alunos que vão sair para fazer o Mestrado ou Doutorado, ou que é mais aplicado ou vão trabalhar numa indústria. Então, eu acho que isso no curso de Química é bastante amplo. Então, eu não acho que o curso de Química, está só para formar futuros professores, ele forma químicos que podem ser professores, que podem fazer Mestrado em Educação, podem fazer Mestrado em Química aplicada (Bernardo).*

*(...) eu acho que ele prepara pra começar a ser professor né, ele prepara os alunos para iniciarem a carreira docente né, eu acho que a gente tem um bom curso, uma boa preparação e o foco é esse, é pra começar né, foi o que eu te falei, olha a quantidade de coisa que a gente tá fazendo e tá sempre aprendendo, a gente não pode esperar que o professor esteja pronto a partir de um curso de graduação (risos), mas acho que pro pontapé inicial, ele sai pronto (Júlia).*

*Pelo que eu ouço, ele prepara para se tornar um grande químico né (risos) e não talvez, não, não e também um grande professor de química, afinal de contas é um curso em Licenciatura em Química, mas pelas conversas que eu tenho com os alunos eles acham que algumas disciplinas são tão densas que parece que você tá fazendo Bacharelado em Química, mas, enfim (Rafael).*

*Eu acho que preparam assim, no sentido de perceber o outro e essa diversidade que é algo que em outros cursos de Licenciatura que eu atuei (...) não tinha essa preparação e essa questão eu acho que é bem forte isso. Acho que prepara para o aluno, acho que prepara para o estudante atuar e lidar com a diversidade, mesmo que ele não saiba lidar, por exemplo, com alguém que tenha uma necessidade específica, especial, mas ele vai saber o caminho, ele vai saber o que procurar. Ele pode não saber lidar amanhã com algo X, mas ele vai saber qual é o caminho. Então, eu acho que o curso prepara eles para isso, é (...) eu acho que ele tem uma base sólida da Química, embora tenha lacunas bem grandes, mas eu acho que ele dá suporte para que o aluno siga, se ele quiser, pra fora da sala de aula, eu acho que dá essa possibilidade (Olívia).*

Em linhas gerais, os(as) formadores(as) apontam que o curso de Licenciatura em Química forma para a docência, mas também fornece os conhecimentos básicos para que os(as) licenciandos(as) possam continuar a sua formação, seja optando por dedicar-se à docência na Educação Básica ou por prosseguir os estudos em nível de Pós-Graduação, uma vez que o curso proporciona uma formação ampla. Esse

entendimento da amplitude da formação está em consonância com o objetivo geral do curso que proporciona “[...] uma formação sólida e abrangente dos conteúdos de Química, Física e Biologia, com enfoque ambiental; bem como uma consistente formação pedagógica” (UFSCar, 2015, p. 37).

Embora as concepções estejam em consonância com os objetivos do Projeto Pedagógico do Curso, essas concepções devem ser melhor exploradas a fim de compreender o quanto elas são alinhadas ao PPC ou são reflexos da sua trajetória formativa, dos cursos que realizou, entre outros.

### 3.2.2 DOCÊNCIA

Entrando nas discussões sobre a docência, os(as) formadores(as) narraram sobre seu significado, destacando que a docência é uma atividade complexa, sempre um aprendizado, e além de tudo, uma profissão:

*Então eu acho que docência para mim é aprendizado de todo mundo sabe? Eu não consigo (...) eu não consigo ver um professor que não precisa aprender alguma coisa nova para entrar em sala de aula, para mim não faz sentido porque se ele não precisa saber de alguma coisa nova, ele grava as aulas e fica frente às aulas e a interação eu acho que é importante (Bernardo).*

*Ai, docência (risos contidos). Como eu te falei, pra mim é uma profissão. Eu não quero, eu não acho justo com o professor que a gente encare como “é a coisa mais linda do planeta, é as relações de amor que existem”, eu falo “gente, pelo amor de Deus, não”, é uma profissão e ela exige respeito né, infelizmente ela, agora então, nós viramos o inimigo número 1 do Estado né (risos), então (...) mas é uma profissão que ela exige muita dedicação e que ela se confunde (risos) com a vida da gente em alguns momentos, porque é impressionante, ela toma assim, é uma coisa meio que arrebatadora assim, porque (...) se a gente sai os colegas, junto, a gente vai falar da nossa atuação da docência, a gente vai conversar sobre isso e é uma coisa muito interessante (Júlia).*

*A docência para mim é algo bastante complexo (...) que envolve muitos fatores, entre eles o conteúdo que se pretende trabalhar (...) as relações com as pessoas que se envolvem nesse processo, (...) os métodos que se aprendem durante este processo, o pensamento crítico. Então (...) acho que docência envolve toda essa gama de coisas (...), a docência é algo muito complexo e interdisciplinar (Lucas).*

*Ah, (...) é vínculo inerente entre vida, teoria e reconhecer o meu papel na sociedade (...) então, eu não me dissocio Renan, tudo o que eu falei, é uma coisa única, a minha maternidade, o meu relacionamento familiar com marido e tal (...) as teorias que a gente estuda né, isso tudo tem que culminar nessa transformação da sociedade, que passa pela transformação dos sujeitos. Então, a docência para mim, é juntar tudo isso e (...) melhorar o mundo (risos), não tem outra coisa, Renan. Se você enquanto profissional não tiver este horizonte, você está morto profissionalmente (Olívia).*

*Eu vejo como a razão da minha vida (risos) para mim, acho que um dos momentos mais importantes do dia da minha vida acadêmica, da minha vida*

*profissional e também a razão de existir, a docência é algo que percorre toda a minha vida profissional e vai percorrer aí por um longo tempo, espero né (risos) (Rafael).*

*A docência para mim, primeiro, é uma profissão, uma profissão muito desafiadora (...) e eu acho que ela é uma profissão como poucas e você tem que tá em constante, constante aprendizado (Úrsula).*

Nota-se que a docência é intrínseca e indissociável, carregada de significados que provém de suas leituras de mundo, de sua trajetória de vida e de seu papel na sociedade. Nestas narrativas e em outras, os(as) formadores(as) destacam que a docência é um constante aprendizado pessoal e profissional, é uma interação, é de fato uma profissão e não deve ser concebida de outra forma. Para os(as) formadores(as), a docência não deve ser encarada como um dom e eles(as) tem muita clareza do significado da docência.

De acordo com Isaia (2006) as concepções de docência são frutos dos processos reflexivos vivenciados ao longo da carreira e:

[...] brotam da vivência e apresentam não só componentes explícitos e implícitos, como saberes advindos do senso comum e do conhecimento sistematicamente elaborado. O sentido delas é atravessado por expectativas, sentimentos e apreciações que acompanham a linha da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos. Dessa forma, para os professores, a docência pode constituir-se em um espaço para além da dimensão técnica, sendo perpassada não só por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético. São essas concepções que orientarão o modo como os professores desenvolvem suas diferentes atividades docentes (ISAIA, 2006, p. 74)

Como pode ser observado nas narrativas dos(as) formadores(as) e, em consonância com Isaia (2006), nota-se que para os(as) formadores(as) “[...] a docência engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores que estão orientadas para a formação de seus alunos e deles próprios (ISAIA, 2006, p. 73). As concepções sobre a docência dos(as) formadores(as) entrevistados(as), possivelmente, são baseadas em reflexões críticas sobre o seu papel na sociedade.

### **3.2.3 PROFISSÃO**

A respeito de onde consideram que aprenderam a ser professores(as), as respostas são praticamente unânimes, afirmando que se aprende a ser professor(a) na prática. Os(as) formadores(as) ainda destacam que a aprendizagem da docência é um processo contínuo:

*Aprender a ser professor é difícil né (risos) na verdade a gente, eu, pelo menos para mim, eu aprendi (...) vivenciando (Benjamin).*

*Então, eu não acho que aprendi a ser professor, acho que eu estou aprendendo a ser professor (Bernardo).*

*Aí, eu acho que é uma construção contínua né Renan. Assim, a gente não para de se formar né, de ser professor, acho que assim, de aprender a ser professor, a gente não para nunca. Eu vou mudando minhas práticas, eu vou revendo, mas eu acho que eu aprendi muito em casa com os meus pais (Júlia).*

*(...) ah, aprender mesmo posso te falar com segurança que foi na prática, assim que eu comecei a lecionar (Lucas).*

*Ah (...) eu não sei se eu aprendi ainda né, eu acho que isso é um ponto. Acho que isso é algo que se está sempre aprendendo. Se eu pensar em coisas que contribuíram, assim, para minha formação como professora que eu sou hoje, sempre dá um ponto assim, é uma questão pra mim muito importante (Úrsula).*

Além da prática, existem formadores(as) que atribuem a aprendizagem à família como no caso de Júlia e Luiza, que aprenderam pelos exemplos ou ao ensinar membros da família mais jovens. Também há atribuições as atividades desenvolvidas durante a juventude, aos grupos de estudos do Ensino Médio, ao ensinar os(as) colegas de sala de aula, aos espaços vivenciados durante o curso de formação inicial, em especial, as monitorias e tutorias, a participação em projetos ou programas formativos, enfim, numa multiplicidade de espaços e momentos.

Silva e Schnetzler (2015) ao pesquisarem como os(as) formadores(as) de professores(as) de Química se constituem destacam que:

Dos resultados obtidos, transparece a tese de que os formadores se constroem inseridos na multiplicidade de possibilidades socialmente existentes no âmbito das práticas sociais, dos pensamentos elaborados e das relações socialmente estabelecidas. A constituição do formador não tem como único *locus* o curso de formação de professores. O formador vai se constituindo em muitas outras instâncias que emergem como formadoras. Tais instâncias constituem-se em matrizes que, posteriormente, diferenciam as formas diversas de ser e estar nos processos educativos (SILVA; SCHNETZLER, 2015, p. 1131).

Nessa linha de pensamento, a aprendizagem da docência, embora seja destacada que ocorreu principalmente na prática em sala de aula, é derivada dos diversos espaços, âmbitos, contextos e relações vivenciadas pelos(as) formadores(as) ao longo de suas trajetórias pessoal e profissional.

E assim, os(as) formadores(as) também expressaram o que consideram como um(a) bom(boa) professor(a):



**Quadro 09** – Concepções sobre o bom professor.

|  |   |
|--|---|
| <p><i>Um bom professor tem que ter domínio do conhecimento [...]</i></p> <p><i>[...]saber fazer a abordagem, a transmissão da melhor forma possível [...]</i></p> <p><i>[...]propicia os espaços para que os estudantes desenvolvam seus potenciais e seus objetivos.</i></p> <p><i>[...]possibilitar os ambientes para os estudantes desenvolverem essa capacidade de se expressar e comunicar [...]</i></p> <p><i>[...]desperta no seu aluno a vontade de (...) querer saber mais [...]</i></p> <p><i>[...] aquele que consegue fazer o aluno que tem mais dificuldade compreender aquilo que você tá falando [...]</i></p> <p><i>[...] uma pessoa comprometida com a aprendizagem do aluno [...]</i></p> <p><i>[...] aquele que gosta de pessoas, que saiba lidar com os estudantes [...]</i></p> | <p><i>[...] comprometido com aquilo que ele vai fazer, ser responsável por aquilo que ele vai fazer, buscar sempre entender que ensinar não é uma tarefa fácil [...]</i></p> <p><i>[...] refletir sobre aquilo que você fez e depois tentar melhorar aquilo que você já fez [...]</i></p> <p><i>O que primeiro não te taxa de que você não é capaz [...]</i></p> <p><i>[...] aquele professor que não tem preguiça de colocar a mão na massa [...]</i></p> <p><i>[...] uma pessoa que tenta oportunizar o máximo de coisas diferentes, de postura, de ação, de relação [...]</i></p> <p><i>Ser comunicativo [...]</i></p> <p><i>[...] sabe responder aquelas questões “o que ensinar, por que ensinar e como ensinar” [...]</i></p> <p><i>[...] um professor que pode ser um pouco amigo do aluno [...]</i></p> |
|--|---|

**Fonte:** elaborado pelo autor.

Alguns formadores(as) destacam que não existe uma receita e não se arriscam a expressar o que é um bom professor, outros(as) dizem não tem uma receita, mas destacam algumas características pessoais e profissionais que compõem o espectro de características que um(a) professor(a) deve possuir. Segundo Silva (2020):

Definir como seria um professor ideal não é tarefa fácil, isto porque tal definição envolve necessariamente elementos subjetivos, o que implica dizer que um aluno pode considerar determinado professor como excelente, enquanto outro aluno não o vê da mesma maneira. Assim, a caracterização do que vem a ser um bom professor envolve um julgamento de valor de caráter subjetivo (SILVA, 2020, p. 26).

A autora ainda discute alguns pontos que fazem com que o(a) professor(a) seja um(a) bom(boa) profissional: possui uma formação de qualidade, não para de estudar, é didático, motiva e inspira os(as) alunos(as), entra na realidade dos(as) alunos(as), estimula a curiosidade, está disponível e é valorizado(a).

Já Nóvoa (2009a) ao discutir o que seria um bom professor destaca cinco disposições que seriam essenciais ao pensar os(as) professores(as) dos dias atuais: o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.

Sobre uma possível mudança na visão sobre o(a) professor(a), Lucas, Laura e Olívia, por exemplo, destacam que essa visão foi sendo alterada com a ressignificação das experiências, dos estudos e das teorias, ou seja, ao longo do desenvolvimento da profissão essa visão foi sendo modificada:

*Totalmente, se me perguntasse isso há 10 anos atrás, assim, há cinco anos atrás não com certeza não seria sua resposta tá Renan? Fácil, te dou uma justificativa legal assim para você pensar. É quando a teoria começa a fazer sentido, quando você percebe que a teoria, que você está se formando naquela teoria. A teoria começou a fazer sentido para mim muito recentemente tá? Não foi quando eu terminei o doutorado que eu comecei a ter aquela síntese da teoria, hoje, nessa relação com os alunos, com a escola, com a pesquisa, com a extensão, a questão da teoria está mais clara para mim no contexto da comunicação (Olívia).*

Alguns formadores(as) como, por exemplo, Benjamin, Ester e Tarsila destacam que a visão sobre o(a) bom(boa) professor(a) mudou muito pouco ao longo das trajetórias pessoal e profissional.

Mais diretamente sobre seu papel enquanto formador(a) de professores(as) e a influência de suas ações no processo de formação dos(as) licenciandos(as), os(as) formadores(as) tem clareza que influenciam de diversas formas, dentro e fora da sala:

*Eu acho que na parte da forma, como preparo e dou a aula, isso eu acho que até influencio um pouco, mas eu acho que os professores da área mesmo, específica do curso, eu acho que eles acabam influenciando um pouco mais até para o aluno gostar e não desistir do curso. Então, acho que influência nos dois sentidos, na verdade eu acho que todo professor ele (...) todo professor que tá dando aula, ele influencia ou é aquele professor que você olha e gosta e vai seguir ou é aquele professor que você detesta e não vai querer ser igual nunca. Então para mim, a gente sempre é modelo a ser seguido ou não ser seguido (Ester).*

*Eu acho que influencia muito, tanto positivamente quanto negativamente, o jeito que esse professor universitário lida (...) com o dia a dia dele, por exemplo, essa rotina louca que a gente tem, se a gente transfere toda a ansiedade dessa rotina louca pra sala de aula né, e eu estou formando um professor ali naquela sala de aula, automaticamente esse cara já vai achar que tudo é uma loucura na vida de outro professor, então assim, eu acho que a gente tem uma grande responsabilidade, de mostrar sim, a vida do professor não é uma vida fácil, mas é uma vida muito legal, muito profissional (Laura).*

*Ai, eu acho que a todo momento né, Renan. Você influencia, você pode influenciar positiva ou negativamente também né? Então, você pode ter colaborações pontuais por trazer alguns aspectos e é interessante que o formador nunca vai tocar os estudantes da mesma forma (Júlia).*

*É não só pela postura dele em sala de aula né, com a responsabilidade em compartilhar o conhecimento de uma maneira efetiva, mas também alguns posicionamentos que tem caráter ético, por exemplo, o respeito aos alunos, o respeito à forma deles pensarem, o respeito às dificuldades que eles trazem e (...) eu acho que essa é uma questão que professor tem que ter em mente o tempo todo (Rafael).*

As influências percebidas pelos(as) formadores(as) vão muito além da postura em sala de aula, da forma como trabalhar um conteúdo ou preparar uma atividade, mas também concebem que influenciam na visão que o(a) futuro(a) professor(a) está construindo sobre sua profissão, nas formas como as relações entre professor(a)-aluno(a) são estabelecidas e na própria reflexão sobre a prática. Sobre o papel dos(as) professores(as) do Ensino Superior, Roncaglio (2004) aponta que:

*[...] é necessário que o professor se conscientize desse fato, pois, muitas vezes, o educando o segue sem nenhuma reflexão sobre a sua postura de docente ou enquanto pessoa, o que imprime maior responsabilidade à sua prática de mestre. É importante que seu discurso seja coerente com a sua prática (RONCAGLIO, 2004, p. 10).*

Da mesma forma como os(as) formadores(as) se recordaram de professores(as) marcantes e destacam a forma como influenciaram em sua formação e atuação, eles demonstram ter plena consciência do seu papel e das formas como influenciam na formação dos(as) futuros(as) professores(as), assim como compreendem que as influências ultrapassam a aprendizagem de conceitos.

Após percorrer toda a trajetória familiar, acadêmica e profissional, compreender as relações no ambiente de trabalho e com os(as) licenciandos(as) e reconhecendo o processo de desvalorização da profissão e da Educação, os(as) formadores(as) foram questionados(as) do porquê ainda estão na profissão, o que os(as) mantém na prática:

*Por quê ainda? Olha, (...) então na verdade vem daquela questão de tentativa de valorizar o profissional, então quanto mais houver tempo para trabalhar, mais estudantes, para trabalhar essa questão de incentivar a atuação, incentivar a valorização, incentivar a motivação, eu acho que vale a pena sim ser professor tá (Benjamin).*

*[...] eu acho que continuar como professor é bom porque é gratificante, porque (...) você está mostrando um monte de coisa nova para os alunos, depende deles de querer aprender, então, eu acho que por esse motivo que me vejo hoje eu não como (...) só professor, eu não sou só professor, eu estou*

*melhorando a forma de ser professor, como eu falei, a gente ainda tem muito que melhorar, mas eu gosto muito de preparar as minhas aulas, então hoje eu não me vejo saindo daqui para fazer outra coisa (Bernardo).*

*Porque eu gosto (risos). Ai, eu gosto Renan, eu acho que eu não sei fazer outra coisa sabe, isso são conversas em casa inclusive (...) e eu gosto do que eu faço, eu gosto de estar em contato com meus alunos, é, mesmo essa loucura da universidade de ter um milhão de coisas pra fazer, eu acho que eu gosto desse espaço, sabe e eu acho que eu consigo contribuir de alguma forma, se não, se eu sentisse que o que eu faço tá completamente errado talvez eu teria mudado, de profissão (risos) (Júlia).*

*[...] a paixão pelo ensino, é, acho que essa é a grande questão, adoro dar aula, acho que é uma das razões da minha vida, assim, poder ter esta possibilidade de poder compartilhar um conhecimento com alguém, isso me dá um prazer enorme, muito bom (Rafael).*

*É a esperança eu acho que esperança é o verbo, você tem que esperar na vida. É pela educação, não é questão de quando um país ele abre mão da formação, da educação ele está fadado a barbárie, o mundo está fadado a barbárie se ele não se formar. Se esse peso da teoria, ele não fazer sentido para as pessoas no mundo, nós vamos voltar a barbárie. A gente está vendo os processos de fascistas voltarem, para mim é o caminho da educação (...) saúde e segurança, eu sei de outras questões fundamentais, mas eu posso atuar na educação, é a linha que eu me identifico (...) eu seria uma péssima médica (risos). Isso me ajuda muito na humanidade, mas a educação transforma o mundo, voltando na frase inicial “educação transforma pessoas, pessoas transformam o mundo” (...) e é isso Renan, a gente tem que (...) a educação são, é por onde a gente vai conseguir ser anti-bárbaro, antirracista, anti-homofóbico é pela educação (Olívia).*

Assim, nota-se que os(as) formadores(as) possuem uma visão positiva do trabalho docente, identificando-se plenamente com a profissão. Essas narrativas vão ao encontro das motivações encontradas por Davoglio, Spagnolo e Santos (2017) que entrevistaram professores(as) de IES públicas e privadas e apontaram que “[...] os motivos de permanência na profissão docente referidos pelos professores pesquisados contemplam, principalmente, aspectos motivacionais intrínsecos, ou seja, que possuem um valor subjetivo e não tangível” (DAVOGLIO; SPAGNOLO; SANTOS, 2017, p. 180).

Davoglio, Spagnolo e Santos (2017) classificaram os motivadores da permanência na carreira em dez categorias e que, em ordem de hierarquia, são: a relação com os(as) alunos(as), a formação continuada, o gosto/prazer/satisfação com a docência, o envolvimento com a pesquisa científica, o salário/remuneração, contribuição social, o ambiente acadêmico, a autonomia, a segurança/estabilidade/prestígio e os desafios/compartilhamento do conhecimento. As autoras concluem que:

A escuta do que é percebido pelos professores, em si mesmos e no seu contexto, consiste na melhor maneira de atribuímos significado e nexos às múltiplas questões que compõem a motivação para a permanência na carreira docente. É sempre desejável que essa permanência possa ser resultado do engajamento prazeroso com sua escolha, esta movida pelo sentimento de autonomia e bem-estar (DAVOGLIO; SPAGNOLO; SANTOS, 2017, p. 180)

Por fim, uma importante ação capaz de possibilitar mudanças no cenário do Ensino Superior é “dar espaço e voz à subjetividade dos professores, estando atento às implicações no âmbito coletivo do contexto universitário [...]” (DAVOGLIO; SPAGNOLO; SANTOS, 2017, p. 180), uma vez que investigar questões relacionadas à docência no Ensino Superior e devolver os resultados as instituições possibilita a implementação de ações.

Por fim, na impossível tentativa de expressar o papel do(a) professor(a), o papel que o(a) próprio(a) formador(a) desempenha como professor(a), solicitou-se que escolhessem um adjetivo, uma sentença, um verbo ou um substantivo capaz de expressar esse sentimento, conforme apresentado na Figura 23.

**Figura 23** – Representações do papel dos(as) professores(as).



**Fonte:** elaborada pelo autor.

Como desdobramento, os(as) formadores(as) destacaram alguns aspectos para justificar a escolha do termo:

*Não chega a ser um adjetivo (...), mas questionador no sentido de questionar a forma como você está dando aula, questionar a forma como algum aluno está assimilando aquilo, questionar a forma como você pode modificar aquilo, questionar como você pode acrescentar mais coisas porque o “se” ou o questionar significa ser curioso então, são meio que sinônimos, assim, se você questiona é porque você tem curiosidade, se você tem curiosidade é porque você quer aprender, então, assim, não que seja um adjetivo, mas eu acho que (...) o professor precisa ser questionador porque com isso ele se*

*preocupa com a forma com que ele dá a aula, ele se preocupa da forma com que o aluno está em contato com aquele conteúdo nesse sentido (Bernardo).*

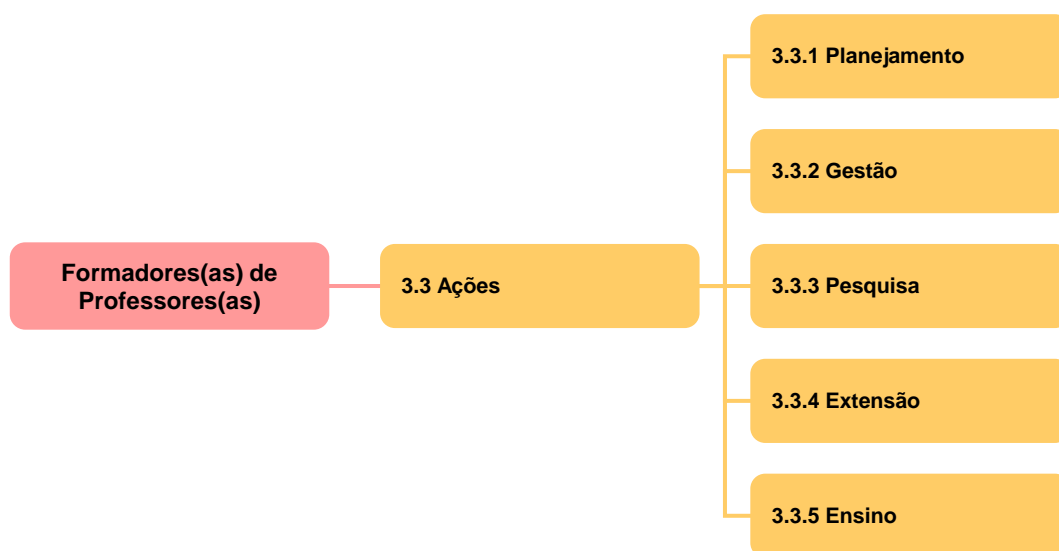
*Bom, é aquela pessoa que tem a possibilidade de compartilhar um conhecimento acadêmico, conhecimento científico com o outro, isso não tem preço né, isso é de um valor inestimável, e você compartilhar que a humanidade levou décadas, séculos para elaborar e compartilhar esse conhecimento com o outro, eu acho que é uma, um dos grandes méritos dessa profissão (Rafael).*

A visão que os(as) formadores(as) têm sobre a profissão docente e a forma como enxergam o seu papel na sociedade são frutos de todas suas experiências, de sua trajetória, das interações e aprendizagens ao longo da vida. Essas visões deveriam ser as da sociedade para que de fato a profissão possa ser valorizada.

### 3.3 AÇÕES

No que se refere às ações desenvolvidas pelos(as) formadores(as) de professores(as), exploram-se a dinâmica de planejamento docente e as atividades de gestão, assim como as atividades do tripé universitário e os desdobramentos na sua atuação no curso de Licenciatura em Química.

**Figura 24** – Eixos de discussão das ações dos(as) formadores(as).



**Fonte:** elaborada pelo autor.

#### 3.3.1 PLANEJAMENTO

No que diz respeito ao dia a dia, Laura relata como seria um dia perfeito de trabalho, destacando que “[...] o dia perfeito pra mim, de trabalho é quando eu posso ficar o tempo inteiro na minha sala né, e só sair daqui pra dar aula” e ainda

complementa que a dinâmica de trabalho é marcada por um balanço entre atividades profissionais e pessoais. Já Benjamin, relata um pouco mais sobre seu dia a dia:

*É aquela habitual né, nos dias que tem aula costumo passa boa parte do dia revisando os conceitos para (...) poder atuar melhor durante a noite e (...) ainda assim, ao longo do dia tem as atividades relacionadas aos estudantes de Iniciação Científica, de Trabalho de Conclusão de Curso, tento fazer reuniões periódicas com os alunos no sentido de ver o que eles estão fazendo, passar instruções e muitas vezes tenho que ir lá no laboratório acompanhar um passo que está tendo algum tipo de complicação, basicamente é isso né, atender os estudantes de Iniciação Científica, revisar os conceitos que vou revisar nas aulas né, e eventualmente acompanhar como é que está o andamento dos recursos relacionados ao projeto de pesquisa, a gente também tem prazo para usar (...) e atendimento do pessoal que está com alguma dúvida relacionada ao curso (Benjamin).*

Tanto Benjamin como outros(as) formadores(as) relatam uma dinâmica de trabalho muito semelhante e que envolve a preparação de aulas, o atendimento aos(as) licenciandos(as), a participação nas reuniões dos Conselhos e Comissões, a orientação e o acompanhamento das atividades de pesquisa e extensão.

Em relação a organização do tempo para todas as atividades, o formador Rafael destaca que “[...] a minha rotina de trabalho ela é muito ligada às atividades de ensino, prioritariamente [...]” e complementa que:

*Então, são 3 focos básicos né, na questão, aliás 4, a questão do ensino, a questão da pesquisa, a questão da extensão e a questão administrativa. Esse hall de atividades ele vai permeando o dia, então, hora vou em um e hora vou em outro, então vou me organizando em função das demandas que são mais prioritárias, mas normalmente quando eu tenho por exemplo, quando tenho que ler um capítulo novo de uma dissertação que o aluno escreveu, então, eu já me programo porque eu sei que ele vai me entregar na data tal e aquilo que está na minha agenda ou eu tenho que ler um capítulo de livro que será publicado, então eu coloco isso na agenda, naquele momento eu sento e faço aquilo, ou eu tenho que preparar aula, sento e faço aquilo, ou acho que elaborar um projeto de pesquisa, então eu vou ponderando na agenda esses horários específicos ao longo do dia (Rafael).*

Essa dinâmica de organização é comum a todos(as) os(as) formadores(as), que apontam para a existência de uma agenda, na qual distribuem as atividades ao longo das semanas e elencam as prioridades, quando necessário. Bernardo destaca que se preocupa muito com suas aulas por não ter realizado o curso de Licenciatura:

*Ah, é difícil, é bastante difícil porque (...) uma das coisas que eu me cobro muito, é por não ter feito a Licenciatura, eu me preocupo muito com as minhas aulas e (...) isso acaba tomando muito tempo meu então (Bernardo).*

*Mas em geral em tento dividir meu tempo em dias e horários para estudo de textos e organização das aulas, ao menos um dia para pesquisa e orientação dos alunos, dois dias para participação em grupos de estudo. E um período para correção de atividades. Mas nem sempre consigo, pois em alguns momentos precisamos alterar essa rotina por conta de reuniões, bancas, etc. (Júlia).*

Por sua vez, Laura e Olívia destacam que embora se organizem para uma dinâmica de trabalho, ainda realizam algumas atividades em suas casas, seja pela carga de trabalho ou por ser um ambiente que possibilite uma maior concentração quando comparada a dinâmica do Departamento:

*Não sei, eu não sei, não sei mesmo, assim sabe? (...) Final de semana eu ainda trabalho, não é uma coisa, assim, que eu consigo me desligar facilmente, não consigo me desligar, só se, por exemplo, eu tenho alguma coisa que eu não estou na minha casa, sabe assim? (Laura).*

*[...] basicamente é assim, tento dedicar bastante tempo aqui na UFSCar, presencialmente para poder orientar e poder ter essas conversas mesmo, atender os alunos, dar as aulas, mas para ser sincera isso aqui rende mesmo é em casa, quando eu consigo desligar tudo e me concentrar sozinha ali, realmente para escrever, quando a coisa é mais hard assim é lá em casa mesmo, porque aqui a gente tem bastante interrupção e tal e isso é um problema, mas a gente dá conta, não da melhor maneira possível, mas damos (Olívia).*

Diferentemente de Laura e Olívia, a formadora Úrsula relata que organiza sua agenda em torno do seu horário de trabalho, de forma a não realizar atividades acadêmicas aos finais de semana:

*[...] eu me organizo muito nesse sentido, então, eu me organizo e eu acho que eu sou tão organizada nesse sentido, que eu não trabalho, por exemplo, fora do meu horário nem nos finais de semana, entendeu? porque eu consigo me organizar, quer dizer, vou fazer as coisas da universidade das 14h às 23h, então, eu me organizo dessa maneira e fazendo isso dá conta. Se organizar, dá certo, dá certo (Úrsula).*

Nesse conjunto de narrativas nota-se que cada formador(a) adota as estratégias que considera mais adequadas a sua dinâmica de trabalho, respeitando as atividades que necessita desenvolver ao longo da semana.

Quanto às atividades que desenvolvem, nem todos(as) formadores(as) atuam nas três atividades que compõem o tripé da universidade, ou seja, no ensino, na pesquisa e na extensão. Todos(as) atuam em atividades de ensino e pesquisa, mas nem todos(as) desenvolvem atividades de extensão e nem todos(as) atuaram ainda nas funções administrativas.



### 3.3.2 GESTÃO

Em algum momento, ao longo da carreira na UFSCar, a maioria dos(as) formadores(as) atuaram em cargos e/ou funções de coordenação ou vice-coordenação dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física ou Química ou nos cursos de Pós-Graduação ofertados no Centro de Ciências Agrárias. De igual forma, alguns formadores(as) atuaram como chefe ou vice-chefe do Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação.

Ao assumir algumas funções, os(as) formadores(as) destacam que, por consequência, atuam em diversos Conselhos e Comissões da Instituição, entre eles, o Conselho de Centro (CoC), o Conselho de Graduação (CoG), o Conselho de Pós-Graduação (CoPG), o Conselho de Pesquisa (CoPQ), o Conselho Departamental, Núcleo Docente Estruturante (NDE) e o Conselho de Curso.

Quanto às contribuições das funções administrativas para a sua atuação no curso de Licenciatura em Química, os(as) formadores(as) destacam que:

*A coordenação de curso é uma coisa que eu gostei bastante de atuar. É uma coisa que eu gostaria inclusive de voltar, tanto na de graduação quanto na de pós-graduação porque fica muito próximo aos alunos de fato (Olívia).*

*Então, acho que é muito (...) está muito ligado né, até quando a gente vai fazer reunião, essa parte mais administrativa, de conselho e etc., eu acho que tem um ponto porque sempre trago essas experiências (...) de você estar trabalhando com pessoas diferentes né, e as discussões que ocorrem, como os estudantes de Licenciatura precisam ter isso né (...) então, não raro trago exemplo de reunião de Departamento ou divergências de ideias, ou como uma pessoa estava pensando de uma maneira e de repente outra pessoa pensou de outra, como no meu trabalho com pessoas diferentes pensando perspectivas diferentes, isso enriquece, assim, o meu repertório de mostrar "olha, gente, um dia aconteceu determinada coisa e olha a situação" como (...) vou chamando sempre essa (...) eu sempre vejo dessa maneira, uma coisa contribuindo para outra (Úrsula).*

É expressivo o número de narrativas sobre a possibilidade de uma aproximação maior com os(as) licenciandos(as), seja ouvindo suas angústias e anseios, seja colaborando para que seu desenvolvimento ao longo do curso seja o mais adequado. Notadamente, a centralidade das ações que desenvolvem na universidade visa contribuir para com o desenvolvimento profissional dos(as) futuros(as) professores(as).

### 3.3.3 PESQUISA

A respeito de quais atividades de pesquisa desenvolvem, os(as) formadores(as) destacaram os temas das pesquisas, as redes de colaboração, os projetos e os programas aos quais estão vinculados.

Sobre as atividades em grupos e/ou redes colaborativas, os(as) formadores(as) destacam o desenvolvimento de trabalhos colaborativos, principalmente em atividades de pesquisa, mas não unicamente. Júlia destaca que as colaborações ocorrem em todas as situações:

*Em tudo. Tanto na divisão de disciplina, muitas vezes a gente dá disciplina junto, então já teve, a gente já deu disciplina em três professores, em quatro professores, eu acho que (...) assim, se a gente não tivesse uma carga horária tão pesada a gente poderia fazer mais isso, porque pra gente é muito rico, mas pros alunos eu acho que não tem, é muito bom, dois professores dialogando com você em sala de aula e com visões às vezes diferentes em algumas (...) parecidas, nossa eu acho que, é maravilhoso sim, muito bom. Além disso, faço parceria com professores da área específica em orientação de TCC, atuando no PIBID, fazendo pesquisa (Júlia).*

Bernardo e Ester também destacam que realizam trabalhos colaborativos em atividades de extensão. Já Laura e Olívia destacam que as colaborações ocorrem com professores(as) de outras instituições, principalmente por serem as únicas dentro do DCNME que pesquisam sobre determinada temática. A esse respeito, Laura destaca que alguns professores(as) são únicos no CCA:

*Sim, aqui na UFSCar nem tanto, mas com outras universidades, porque aqui é difícil você ter alguém que trabalhe com [...], por exemplo, que é a minha área né, então, assim, em termos de pesquisa, trabalho mais com outras universidades, porque eu brinco aqui na UFSCar os professores são únicos (risos), entendeu assim? Só tem aquele daquela área né, assim, então muitas vezes é difícil você fazer um trabalho colaborativo nesse sentido aqui, de parceria, de pesquisa, essas coisas (Laura).*

Dentro desse contexto, os(as) formadores(as) realizam trabalhos colaborativos na pesquisa com pares de forma departamental, interdepartamental, institucional e interinstitucional. Essas colaborações são, em sua maioria, desenvolvidas com professores(as) de outras instituições com temas de pesquisa semelhantes. Ao pensar o trabalho colaborativo na Educação Básica, Roldão (2007) destaca que:

Embora sejam sobejamente reconhecidas as vantagens do trabalho colaborativo entre os professores, na prática o essencial do trabalho do docente continua a ser realizado individualmente. Afinal, por que é tão difícil

introduzir práticas de trabalho colaborativo no ensino para melhorar a aprendizagem? (ROLDÃO, 2007, p. 24).

Essa reflexão faz-se também válida ao pensar o trabalho colaborativo no Ensino Superior, uma vez que ele se realiza mais frequentemente em atividades de pesquisa e não em atividades de ensino, por exemplo, no compartilhamento das disciplinas. Apesar de algumas disciplinas do curso serem compartilhadas tanto por formadores(as) como por licenciandos(as), em disciplinas que não essas, os trabalhos colaborativos não ocorrem.

Sobre a importância das colaborações, Rafael aponta que essa dinâmica de interação com os pares é um rico momento de aprendizagem:

*Essas colaborações eu considero importantíssimas, principalmente no âmbito da pesquisa porque se você tem uma pesquisa solitária, eu acho que você fica um pouco limitado, no sentido de que (...) você tem um olhar para a questão teórica que é muito importante e tal, mas quando você tem este olhar para questão teórica compartilhado com outros colegas, isso enriquece mais, porque quando você lê algum artigo, algum livro para elaborar um projeto de pesquisa, ou elaborar um artigo para uma revista acadêmica, o trabalho compartilhado ele é mais rico e mais enriquecedor por que são múltiplos olhares sobre aquilo e muitas vezes você vê um aspecto do trabalho e o colega vê outro e aí você vê outro, enfim, esse conjunto sobre os olhares de um trabalho acadêmico é mais produtiva, mais enriquecedor no meu entendimento (Rafael).*

Já em relação a importância de sua área de atuação para a formação de professores(as), Júlia sintetiza alguns elementos importantes da área de Ensino:

*[...] dominar conteúdo é fundamental, é ter uma formação humana é fundamental, é (...) tá aberto pra ouvir os outros é fundamental, é ter acesso à pesquisa científica na área de ensino sabendo o que funciona, o que não funciona, o que que já tá sistematizado né, em termos de conhecimento da área é fundamental é (...) a área de Ensino é muito complexa porque ela junta muitas coisas né, são questões que vem da Educação, são questões que vem da área específica de Ensino, é a questão do conhecimento pedagógico do conteúdo que a gente fala, que é o estar em sala de aula né, pra atuar e como isso interfere na tua atuação, então os componentes são os mais variados né, assim, a produção do conhecimento científico é fundamental né, porque, como que eu vou ensinar a ciência se eu não sei como que ela é produzida? Aí vira aquelas coisas tipo estigmatizada né, aquela coisa mágica “olha o fulano descobriu, ele inventou” (risos), poxa vida né, então, têm muitos componentes aí né, importantes (Júlia).*

Outros(as) formadores(as) também elencaram elementos, mas nenhum dos(as) formadores(as) elencou conceitos científicos importantes de sua área de atuação, mas atividades, habilidades, ações, estratégias, relações, temas e formas

de pensar que são importantes aos(as) futuros(as) professores(as).

Além da contribuição de suas áreas de atuação, os(as) formadores(as) apontam a importância da vivência em pesquisa na formação do(a) professor(a):

*Eu acho que ele consegue ter uma visão maior das coisas né, ele sai daquela caixinha né, casa e aula, casa e aula. Sai disso, porque fora a aula ele tem outro espaço né, ele tem outro espaço com algo que ele gosta, ele vê que existem outras possibilidades, ele vê “ah, eu gosto disso, mas nunca fiz nada disso”, mas ele me consegue! Então, eu acho que isso ajuda bastante a procurar outras coisas depois de formado né, acho que ajuda um pouco autodidata, mesmo né, de buscar, de fazer e acho que nesse sentido ajuda bastante (Ester).*

*Muitos grandes né, eu acho que a pesquisa, ela é fundamental porque nos leva a ratificar um campo de estudos, a fortalecer o campo de estudos e grandes pesquisadores só te tornam grandes porque se dedicam à pesquisa numa determinada área durante décadas. Então, eu acho que a pesquisa é fundamental (Rafael).*

*Eu acho que é essencial, né assim, da pesquisa, se for pra uma formação de um professor que vai atuar no Ensino Básico, por exemplo, a pesquisa vai auxiliar ele a buscar técnicas novas de aplicação, por exemplo, em sala de aula, tanto da parte pedagógica, quanto da parte técnica né (Laura).*

No conjunto das atividades, não se percebe na fala dos(as) formadores(as) a supremacia de uma atividade sobre a outra, então todas são consideradas como importantes na formação do(a) futuro(a) professor(a), cada uma contribuindo de uma determinada forma.

Sobre como as atividades de pesquisa impactam na sua atuação enquanto formadores(as) de professores(as), Rafael destaca que:

*Eu acho que as atividades de pesquisa, quando a gente lê um artigo ou lê uma dissertação ou faz algum estudo teórico, elas contribuem fortemente, principalmente, mais recentemente esse livro que tenho lido, do Maurice Tardif (mostra-me o livro), que a E. me emprestou Saberes Docentes e Formação Profissional, então, acho que esses momentos, eles são muito engrandecedores né, porque a gente começa a verificar não só a importância da teoria em si, mas a importância da teoria no nosso próprio trabalho, esse momento é muito importante da profissão, o estudo teórico (Rafael).*

Foram poucos os(as) formadores(as) que destacaram as contribuições da pesquisa em sua prática docente, mas os(as) que o fizeram, além dos aspectos destacados por Rafael, ressaltaram contribuições que giram em torno de proporcionar uma melhor formação por meio de exemplos. De acordo com Citolin *et al.* (2012):

A construção identitária do professor se constitui com certa nebulosidade entre o ser pesquisador e ser professor. É como se a atividade de pesquisador bastasse para ser bom professor, não havendo, por parte dos docentes, um entendimento mais profundo de que sua ação como professor também deva ser investida, investigada e analisada (CITOLIN *et al.*, 2012, p. 101).

Além disso, Marcelo Garcia (1999) aponta que investigar o que pensam os(as) alunos(as) e os(as) professores(as) sobre o ensino universitário pode permitir compreender o divórcio existente entre pesquisa e docência, e assim avançar nas discussões sobre a formação de professores(as).

### 3.3.4 EXTENSÃO

Já em relação às atividades de extensão, os(as) formadores(as) se envolvem na organização de eventos acadêmicos-científicos locais, regionais e internacionais, em atividades de divulgação do conhecimento científico, em grupos de estudos na UFSCar e outras IES, em cursos nacionais e internacionais, no oferecimento de ACIEPES, no programa PIBID, em grupos de estudos nas escolas de Educação Básica, em projetos de atividades esportivas, em oficinas e uma gama de outras atividades que são consideradas pela UFSCar como atividades de extensão.

A respeito da importância das vivências da extensão na formação de professores(as):

*[...] então eu acho que (...) tudo, pesquisa e extensão é importante e eu tento passar isso para os alunos. São coisas que (...) a gente tem sempre que estar se aprimorando, sempre tem que estar mexendo, lendo, então acho de suma importância essas atividades na vida do profissional (Bernardo).*

*[...] e a extensão, porque ir pra escola, vivenciar o chão da escola né, toda aquela possibilidade e tá diretamente com o professor atuando no Ensino Fundamental e no Médio, eu falo, eles dão pra gente de presente muitas vezes toda base que a gente precisa trabalhar na sala de aula (Júlia).*

*A importância que se tem é que você sai do senso comum. As vivências de pesquisa e extensão te trazem metodologia, formação, erudição na área (...) senso crítico, autonomia de pensamento, uma série de qualidades, várias vantagens de formação docente. A extensão é para a formação docente envolve a variedade de ambientes. A extensão é mais aberta. Muitas vezes na extensão, envolve espaços não formais. Então (...) eu acho que vai dar bastante subsídio para sua formação docente por conta disso, pela diversidade de ambientes e de público que você atua né, essa diversidade é muito boa para a formação docente, é muito importante (Lucas).*

A extensão é vista pelos(as) formadores(as), dada a sua natureza, como uma atividade que possibilita ampliar o repertório dos(as) licenciandos(as), uma vez que

os espaços vivenciados durante atividades de extensão vão além da sala de aula e possibilitam outras aprendizagens que muitas vezes, não conseguem ser apresentadas e vivenciadas apenas no contexto da sala de aula.

Sobre como sua atuação na extensão colabora para com sua atuação no curso, os(as) formadores(as) destacam que:

*Na parte dos nossos cursos de extensão, é ajudar o aluno na formação então, o S., por exemplo, é uma dessas atividades em que o aluno se prepara para dar aula, então, estar com aluno, ajudar ele a preparar uma aula, assistir uma aula dele, sugerir tópicos, dicas, como ele deve se portar, então, isso ajuda na formação dele e na pesquisa, é para que o aluno tenha uma formação mais completa (Bernardo).*

*Eu acho que está muito interligado. Por exemplo, umas das atividades de extensão que eu fiz foi ministrar um curso aos sábados para alunos do Ensino Médio, que eu de fato era o professor. Então, eu tinha alunos da graduação que também fizeram as atividades juntos. Eu dei a maior parte das aulas e em alguns momentos esses alunos da graduação também davam algumas (...) alguns tópicos ou desenvolver umas atividades práticas. Isso trouxe um retorno tanto para minha área, a minha atividade como docente, e também para a pesquisa na área de Ensino. Através da experiência com alunos eu consigo ter esse embasamento para pensar em pesquisas nessa área. Então eu acho que está bem interligado (...) a extensão alimentando a pesquisa e o ensino e vice-versa (Lucas).*

Novamente, poucos(as) formadores(as) destacaram a importância da extensão para a sua prática, mas a narrativa do formador Lucas parece um exemplo claro de como atuar na extensão possibilita outras vivências e olhares sobre a docência. Assim como para os(as) licenciandos(as) a extensão mostra-se como espaço importante para ampliar vivências, a extensão também se mostra como espaço, mas em outra medida, para os(as) formadores(as). Para Ferreira e Bezerra (2015):

*Considerando que na universidade o professor desempenha atividades de ensino, pesquisa e extensão, evidenciamos que a formação do docente universitário não pode ser dissociada da prática, já que é nesse espaço da prática que ele vivencia e contempla distintas ações formativas necessárias ao processo constitutivo de ser professor. Nele o professor se forma e ainda nele ou fora dele se autoforma, construindo e fortalecendo sua identidade profissional (FERREIRA;BEZERRA, 2015, p. 206).*

Nesse sentido, o(a) professor(a) universitário(a) é o(a) responsável pela sua formação e ao refletir sobre sua própria prática é capaz de compreender a importância das atividades que desempenha na universidade, podendo relacioná-las ao ensino.

Cunha (2012) ao pensar sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão destacou que esse tema é pouco explorado, principalmente ao pensar “a

relação do ensino com a pesquisa e com a extensão e sua relação com a qualidade e o desenvolvimento profissional dos docentes (CUNHA, 2012, p. 18).

Ao olhar para a pesquisa e a extensão torna-se necessário e urgente, aprofundar as discussões e desenvolver pesquisas sobre o tripé universitário e como a atuação nas atividades são capazes de influenciar nas concepções, na prática pedagógica e na construção da identidade profissional docente dos(as) formadores de professores(as).

### 3.3.5 ENSINO

Em relação às atividades de ensino, o que contempla organização para as aulas, o estudo, o planejamento e a correção de atividades, os(as) formadores(as) destacaram que se dedicam para todas essas atividades:

*É, como eu falei nos dias em que eu tenho aula, eu costumo investir um tempo maior do dia para poder revisar os conceitos e tal. No início isso foi mais difícil, fui adquirindo experiência com o tempo e (...) hoje acredito que já pelo menos eu sei direcionar melhor a forma de revisar os conceitos para poder chegar na sala de aula, porque aprendi que (...) estudar um conceito para mim é uma coisa e esse mesmo conceito ir lá dar aula é outra totalmente diferente, porque eu já tenho uma vivência relacionada ao assunto, agora os alunos com quem vou trabalhar não (Benjamin).*

*É (...) primeiro que eu faço sim, eu vejo qual é a ementa e (...) e divido por semana né. Quantas semanas tem daquelas aulas e coloco lá e tento seguir aquele planejamento. Todo primeiro dia de aula eu falo, explico qual dia vai ser a prova, como é a avaliação, se tem lista ou se não tem, se tem apresentação de trabalho ou se não tem e já deixo as datas definidas. todas as aulas no quadro e dificilmente eu vou usar retro projetor, dificilmente, então, quando eu tenho aula, o que eu faço agora assim, eu tenho as anotações, para aulas novas eu vou sentar, pegar minha folhinha, anotar as aulas e o que deve ser apresentado, e também fico na imaginação “na aula eu vou falar tal coisa, tal hora” Sabe como? É assim que eu faço (Luiza).*

*Claro que eu uso como base o que eu fiz no semestre passado, mas fazendo essas adaptações. Ai tento me organizar no começo do semestre em termos mais de conteúdos por aula e as atividades que eu costumo fazer, então por exemplo, as atividades de pesquisa, as investigações dos alunos, eu procuro sempre deixar os espaço já no cronograma e aí a aula em si, que eu vou dar aquela aula, geralmente na semana que eu vou pensar, então aí que eu vou pensar material, slide, alguma coisa naquela semana, até porque muitas vezes eu acabo pegando uma coisa para o aluno falou e aí buscar daquilo, então aí toda a semana, eu preparo e penso nas aulas né, aí vou fazendo toda semana esse tempo que eu dedico a fazer isso tanto na graduação como na Pós, eu geralmente faço isso e as correções é aquilo que eu falei, já deixo um espaço reservado (Úrsula).*

Em sala de aula, os(as) formadores(as) destacam que procuram também envolver elementos que possibilitem a preparar o(a) licenciando(a) para a docência:

*[...] em algum momento sempre procuro identificar essa valorização do profissional que eles vão ser futuramente, então, acredito eu que (...) é despertando esse tipo de interesse neles, haja uma maior (...) uma maior (...) motivação para execução da profissão (Benjamin).*

*Em algum momento sempre procuro identificar essa valorização do profissional que eles vão ser futuramente. Então, acredito eu que (...) é despertando esse tipo de interesse neles, haja uma maior (...) uma maior (...) motivação para execução da profissão (Bernardo).*

*Ah, acho que pouco. Porque é o que eu que falei para você, provavelmente nenhum deles encaram aquilo que eu estou ensinando é aquilo que eles irão ensinar. Então, assim, eu vejo vários deles falando para mim, por exemplo, “nossa professora, gosto da sua lousa”, “nossa professora, quando for dar aula, quero organizar igual você faz”, coisas nesse sentido, acho que sim. Eu acho que eles sempre olham né, verificam, se identificam coisas nesse sentido né, de como estruturar aula, da forma que eu falo, da forma que eu preparo né, então, eu falo alguma coisa e eu escrevo, paro e aí eu explico, sabe? Essa dinâmica eu acho que sim. Agora, do conteúdo em si, eu acho muito pouco assim, que eu poderia contribuir para a atuação deles, eu acho que eles não (...) eles não se veem e eu também não vejo eles usando nada do que eu faço (Ester).*

*Um pouco sim, não muito. As minhas disciplinas são mais conteúdos específicos, mas eu trago em alguns momentos, por exemplo, em algumas atividades avaliativas, em que o objetivo é preparar uma aula sobre aquele conteúdo, fazer uma transposição didática daquele conteúdo. Em algumas são seminários, que também já é alguma coisa que vai envolver uma capacidade expositiva (...) que também já é alguma coisa. Também procuro fazer boa parte das atividades em grupo em que dentro do grupo eu tento estabelecer umas ferramentas que propiciem a troca de experiência (Lucas).*

*Sim, eu procuro, principalmente, tentar atrelar a parte técnica do conhecimento com formas diferentes de ensinar esse conteúdo pro Ensino Básico né (Laura).*

*Sim. Não só discussões, as leituras e tal, mas eles têm uma dinâmica de, ao final do semestre, preparar materiais, então isso é uma oportunidade que eu ofereço para eles pensarem como se organizar como professor (Tarsila).*

Nota-se que os elementos não envolvem apenas os conteúdos e os conceitos das disciplinas, mas elementos que possibilitem uma formação humana, que busque despertar para a valorização da profissão, para a compreensão de que a formação é um processo e que envolve aceitar-se como professor(a). Alguns formadores(as) conseguem envolver mais elementos do que outros(as), justificando ser pela natureza da disciplina que ministra no curso de Licenciatura.

De acordo com Nóvoa (1995a) “a maneira como cada um de nós ensina, diretamente depende da imagem que temos da profissão, está em relação directa com aquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1995a, p. 36).



A formadora Olívia destaca que, além de envolver elementos, ao ter contato com os(as) licenciandos(as) pela primeira vez, realiza um convite:

*Então quando eu venho conhecer o aluno de licenciatura pela primeira vez como professora, eu já tive contato com ele projeto e outras coisas, mas quando de fato de a gente vai ter essa relação em sala de aula, a fala principal né. É um convite a gente se formar professor. E ela compreende essa complexidade toda na docência, “você aceita, vamos juntos?”, “você entende o conceito?” “você quer se professor, escuta um pouco, vamos conversar?”. Sempre é um convite para uma conversa, sempre um convite para se formar. Então é importante que eles tenham sempre este âmbito (Olívia).*

*Então ter noção da pesquisa, desse convite formativo, dessa completude da formação, da necessidade da comunicação, que são esses pressupostos que vão me (...) que me orientam, mesmo para a formação. É um convite, mesmo. Renan, é uma coisa bem assim, como falei, nem sempre o pesquisador da hard ele leva para a sala de aula aquilo que ele pesquisa, mas necessariamente o pesquisador de Educação ele leva, não consegue desvincular uma coisa da outra. Então tudo que eu tô falando, os pressupostos de formação que tenho levado, a comunicação, a pesquisa, as questões sociocientíficas, isso tudo acompanham as minhas disciplinas (Olívia).*

Essa forma de motivar os(as) licenciandos(as) para o curso parece ser uma estratégia interessante, ainda mais se durante o processo formativo os(as) licenciandos(as) tiverem a oportunidade de mais momentos de diálogo, de tornarem-se participantes efetivos e assumirem papel ativo na construção da profissão.

Embora atuem almejando uma formação crítica e completa do(a) futuro(a) professor(a) da Educação Básica, os(as) formadores(as) destacam dificuldades estruturais, no que se refere a turmas grandes, salas pequenas e aparelhos eletrônicos, por exemplo; dificuldades em relação a organização da matriz curricular como, por exemplo, as disciplinas de Matemática no último horário da sexta-feira à noite; dificuldades em relação a defasagens conceituais e, grandemente, a resistência dos(as) estudantes no que diz respeito a profissão docente:

*A principal dificuldade é você contar para uma adolescente, o cara saiu da adolescência, que é jovem adulto, vamos dizer assim, que é uma (...), mais nos dias de hoje né, é uma profissão que deveria ser uma das mais respeitadas, mais valorizadas, é uma que você vai ter que ralar bastante, dar aula em um monte de lugar para conseguir ganhar o seu dinheiro, que é difícil e eu acho que a motivação do aluno para que ele continue no curso e para que ele veja algum futuro, “para que eu vou fazer licenciatura?”, acho que essa acaba sendo a maior dificuldade, não é dentro da sala de aula (Bernardo).*

*Então o grande desafio do professor de um curso de Licenciatura é tentar colocar na cabeça do aluno que está chegando que ele vai ser um professor. (...) então, assim, e se ele não quer ser professor, ele está no curso errado*

*né, então isso é bem, isso é bem constante, tanto é que você tem, assim, do curso de Química nem tanto, mas do curso de Física você tem uma resistência avassaladora, e o pessoal da Química que vem com propósito de só adquirir conhecimento técnico também resiste, então, assim, eu acho que existe uma grande confusão ainda na escolha do curso, o curso de Licenciatura, ele não é, Licenciatura em qualquer área, ele não é difundido que o professor, que o aluno vai ser um professor (Laura).*

*Baixa autoestima. Os alunos chegam aqui com baixa autoestima. É tão baixa autoestima que se o outro falar para ele “você é ruim, você é incapaz, você é burra, eles acreditam nisso”. Isso me corta o coração sabe? Eles falam “ah professora, eu sou burra, não vou aprender isso”. Isso me (...) me choca (Luiza).*

*Eu acho que uma dificuldade é saber lidar com a desmotivação para carreira docente. Eu acho que ele tem um ponto muito forte. Porque no contexto atual é muito difícil é (...) a gente (...) como que a gente incentiva a carreira docente? Nesse contexto atual? É muito difícil (Úrsula).*

*Olha, eu vejo que a maior dificuldade é você criar no aluno aquela expectativa de que ele pode se tornar um grande professor (...) e a partir desse curso, detém a condição docente e a (...) e também de gerar nele aquela expectativa da importância da profissão docente (Rafael).*

É evidente que muitos(as) licenciandos(as) estão no curso por outros motivos que não a docência e essa questão não é uma particularidade do campus, mas muito mais ampla, que envolve um cenário social e cultural de desvalorização da profissão.

A formadora Olívia amplia o espectro, destacando cinco dimensões que dificultam a sua atuação docente para formar professores(as), que de certa forma apresenta um retrato amplo do cenário brasileiro dos últimos anos:

*Então, a resistência dos próprios alunos, ninguém entra em um curso de licenciatura (...) para ser professor, então a resistência é grande. É muito raro quando você pergunta para uma sala de iniciantes se você quer ser professor e eles responderem sim para ser professor, isso não é uma resposta padrão. E eles seguem com esta resistência por muito tempo, tá? Exatamente esse convite para formação que vai procurar (...) tentar tencionar essa resistência, mas eles são muitos resistentes. Isso eu coloco em primeiro lugar, tá? Depois a própria estrutura do curso, ela não é uma estrutura que propicie de fato a reflexão para a docência desde sempre, ela precisava ser refeita e a gente tem tido alguns reforços de reformulação sem sucesso (...) há muito dos meus colegas de trabalho sim, porque a gente tem que lidar com o professor que não tem a licenciatura, que não foi formado para formação de professores, que quer, por exemplo, bacharelizar o curso, isso é comum, isso não é um problema do CCA, mas aqui é forte (...) então nossas lutas constantes para manter TCC na área de ensino, que as disciplinas tenham sim enfoque para docência, que seja feita a prática como componente curricular em todas as disciplinas. Isso também eu colocaria em segundo lugar (...) como dificuldade de formar esse sujeito tá? Hoje em dia (...) a diminuição das bolsas, então a permanência do aluno na universidade, ela tem que ser um problema que tem que ser ressaltado porque tá muito difícil você manter o aluno aqui (...) então assim, precisa ter políticas públicas de manutenção do aluno na universidade. Tem que ter fomento à carreira docente, então a carreira docente não é convidativa, então isso para por políticas públicas e isso tem que existir, então*

*acabei elegendo aí quatro né. Resistência, própria estrutura do curso, tentativa de bacharelização, a permanência estudantil e as políticas públicas para fomento da própria carreira docente (Olívia).*

Essas narrativas são corroboradas por André e Almeida (2017) que entrevistaram formadores(as) de professores(as) que expressaram “[...] preocupação em despertar no aluno o interesse pela formação profissional, em ajudá-lo não só a se perceber professor, como a conscientizar-se do que a docência requer, o que passa pela relação do licenciando com a disciplina que será objeto de ensino” (ANDRÉ; ALMEIDA, 2017, p. 211). Para enfrentar os desafios da docência no Ensino Superior, Isaia (2006) aponta que:

Não existe uma estratégia generalizada de equacionamento dos desafios a serem enfrentados pelos professores e por suas instituições, o que há são demarcações de caminhos possíveis, vinculados às características peculiares a cada instituição, em razão da finalidade formativa escolhida e da coesão de seu corpo docente. É impossível inferir, tendo por horizonte as discussões levantadas no texto, que os desafios à docência superior envolvem uma série de questões que precisam ser debatidas pela comunidade acadêmica e investigadas pelos pesquisadores da área, caso se queira implementar uma política de formação docente que contemple o desenvolvimento profissional dos professores que atuam nesse nível (ISAIA, 2006, p. 81)

Embora existam dificuldades, a formadora Úrsula destaca as abordagens que utiliza numa tentativa que mostrar para os(as) licenciandos(as) a importância da profissão docente:

*Então, essa questão do contexto docente, eu acho que (...) eu sempre faço uma abordagem ampla né, no sentido assim, de tudo bem, nós não temos condições de trabalhos ideais na escola e a gente não tem, não vou falar assim, “você vão arranjar condições de trabalhos maravilhosos na escola”, não vão, não vão nem achar conforto térmico na sala de aula né. Já tive 50, 30 alunos, dentro de uma sala de aula o aluno está meio metro da lousa e é isso que vocês vão encontrar. Agora, a gente tem duas perspectivas para a gente pensar (...) busco trabalhar nesse sentido para superar esse desafio. Um deles é de pensar no sentido mais amplo. Tá, a gente não tem condições e o que daria condições? “ah, políticas públicas”, “quem faz políticas públicas? Como a gente faz esse processo?” É um trabalho de formiguinha demorado, mas é um trabalho, é um processo tem que ser feito. Então, como professor como você vai fazer para que isso se transforme ao longo do tempo né, esse é um. E o outro, o outro é assim. Tudo bem, essas são as condições hoje, não pode esperar que essas condições melhorem porque o aluno está ali hoje, ele não vai estar ali daqui 5 anos né, e aí sempre evidenciar o quanto é importante o papel professor, então isso é algo que eu sempre discuto “então, perceba que o professor ele fez isso, mas ele precisaria fazer isso mesmo? Ele poderia fazer outra coisa?” e mostrar esse senso de responsabilidade mesmo e do professor. É algo que eu trabalho bastante até para a questão da autoestima do professor né, porque se boa parte do*

*professor está desvalorizado é porque muitas vezes está faltando se impor como professor e (...) às vezes os alunos se deparam com essa situação né, na sala de aula, então, eu vou nessas duas, eu busco discutir muito essas duas perspectivas, o que a gente pode fazer no sentido mais amplo e o que a gente pode fazer no sentido mais restrito (Úrsula).*

Quando das dificuldades nota-se que os(as) formadores(as) buscam em seus repertórios estratégias e/ou abordagens para superação das dificuldades, não se conformando em deixar a situação como está, mas agir para a transformação, seja das concepções ou da realidade educacional vivenciada no CCA.

Sobre as possíveis mudanças que já ocorreram em suas práticas ao longo dos anos, os(as) formadores(as) narraram algumas das ações que foram modificando, tanto em relação às características pessoais como nas ações em sala de aula:

*Ah, sim. Sim, eu consigo ver nitidamente isso. Hoje em dia eu consigo (...) eu consigo discernir muito bem o público para quem eu vou falar né, então, se é um aluno de Química, eu vou dar um jeito a aula, se é um aluno de Biologia, eu vou dar de outro, se é um aluno do noturno, o conteúdo ele é dado de um jeito em que (...) de certa forma um pouco mais mastigado, porque o aluno muitas vezes ele trabalha ao longo do dia e ele não tem tempo de ficar resolvendo 120 exercícios (Bernardo).*

*Como eu te falei no começo, eu acho que eu era bem mais autoritária em relação às ações entendeu, o que era pra fazer, o que não era pra fazer. Eu (...) dava muita aula expositiva, de slides, slides, slides (risos), na época tinha retroprojetores, assim, ia falando dos conceitos tal, mas é (...) e eu acho que aos poucos eu fui passando para a questão da leitura, fazer os alunos lerem, aí disponibilizar espaço em sala de aula para eles lerem, que era, eu achava que eles tinham que vim com o texto lido (Júlia).*

*Eu gosto e eu vou muito pro quadro e eu quis mudar, ir para o retroprojektor. Então, fui (...) ouvir o feedback do aluno né, e aí eu falei “ah, vou um pouco mais para o retroprojektor, hoje todo mundo usa né, retroprojektor, e vou porque talvez seja interessante, a aula” e não sei (...), mas eles não gostaram. Então, eu acho que depende, a prática docente depende muito da disciplina que você tá dando (Luiza).*

*Acho que no processo avaliativo, foi uma mudança bastante importante que eu percebi. As avaliações, elas eram centradas muito nas provas, individuais e hoje elas são um pouco mais fluídas né, tem atividades que são individuais, em consulta no caderno que o aluno pode fazer, atividades em duplas ou trios, atividades que o aluno faz compartilhando com outro colega o modo de pensar, mas expondo isso em uma forma de seminário, por exemplo, então, estou procurando (...) avaliar de uma outra maneira, procurar avaliar de uma outra maneira o processo de aprendizagem desses alunos, acho que essa é uma mudança que ocorreu (Rafael).*

As práticas avaliativas também foram mencionadas pelos(as) formadores(as) Bernardo e Júlia. Quase que por unanimidade, os(as) formadores(as) destacam que mudaram ou que é preciso mudar as práticas avaliativas, demonstrando que existe

uma preocupação com uma avaliação que seja mais formativa e menos somativa, contribuindo para com uma formação mais integral e crítica dos(as) licenciandos(as).

De acordo com Nóvoa (1995a) “só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de ação que não podem mudar tudo, mas que pode mudar alguma coisa. E esta alguma coisa não é pouca coisa” (NÓVOA, 1995a, p. 40).

Mais especificamente sobre a prática docente, os(as) formadores(as) foram questionados(as) sobre a satisfação com sua atuação profissional e, na sequência, sobre o que consideram que poderiam melhorar na prática (Quadro 10).

**Quadro 10** – Satisfação com a profissão e mudanças na prática docente.

| <b>Está satisfeito com sua forma de atuação?<br/>Porquê?</b>   | <b>De modo geral, o que você poderia melhorar na prática docente?</b>   |
|--|---|
| <p><i>Essa pergunta é difícil. Eu acho que a gente nunca está satisfeita né, acho que é intrínseco do ser humano não estar satisfeito com o que você faz, eu acho que (...) se a gente se dá por satisfeito, a gente estaciona né, não estou satisfeita (...) no momento em que eu falo que eu não consigo estimular os meus alunos a ir mais profundamente no seu conhecimento, tipo é (...) querer saber mais sobre (Laura).</i></p> | <p><i>Uma das coisas que, talvez, assim, é, eu sei que talvez seria num mundo perfeito né, e a gente não tem mundos perfeitos, mas uma coisa que eu gostaria muito é (...) que disciplinas técnicas pudessem ser acompanhadas por professores que fazem linha daquele, parte daquela linha Ensino de né, Ensino de Biologia, Ensino de Química, Ensino de Física, eu sei que esses professores têm um monte de coisa pra fazer, nossa, carga horária, assim, são super sobrecarregados (Laura).</i></p> |
| <p><i>Muito, eu gosto do que eu faço como eu te falei, mas eu sempre me incomodo com alguma situação que poderia vir a ser melhor (risos) (Rafael).</i></p>  | <p><i>Embora eu tenha três instrumentos de avaliação, eu acho que elas ainda não são muito representativas, elas não levam o aluno apropriar-se efetivamente daquele conceito para o resto da vida, existe ainda uma possibilidade de você ter que estudar para aquela atividade imediata, e não estudar pelo prazer de aprender algo, acho que essa é uma grande questão que ainda falta (Rafael).</i></p>   |
| <p><i>Ah, eu estou, viu? Eu me acho uma professora bacana, eu consigo oportunizar várias coisas e pensar em várias situações para poder agregar para esses alunos, eu acho que sim (Tarsila).</i></p>  | <p><i>Ah, sempre, sempre, a gente tem que sempre melhorar, não posso achar que eu estou pronta né, não estou. Cada dia tem um acontecimento novo, um outro professor novo, um aluno novo que te traz outras coisas, uma experiência, também estou estudando então outras coisas vão me surgindo, eu falei eu sempre tento oportunizar outras situações, outras dinâmicas, outras alternativas para atualizar, enfim, mas acho que sempre né, não dá para achar que está pronto, não (Tarsila).</i></p>  |

**Fonte:** elaborado pelo autor.

Júlia e Olívia destacam que a formação está inacabada, destacam que sempre é possível mudar e refletem brevemente sobre seus processos de desenvolvimento:

*Não (risos), acho que eu nunca tô, viu Renan. Assim, eu sempre acho que dá pra fazer diferente e às vezes eu vou mudando devagar porque eu também não dou conta de fazer essa mudança de uma hora pra outra né (...) a gente vai estudando novos referenciais e isso vão mexendo, vai mexendo com a forma que a gente trabalha mas romper, é de um dia pro outro não é fácil né, por isso que eu falo, a formação do professor e a formação continuada do professor, ela não pode ser uma coisa pontual, não adianta cê dar um curso e achar que o professor vai mudar, porque não muda. A gente estudando, se dedicando, estando em constante formação e entendendo que está em constante formação, às vezes a gente tem dificuldade de mudar, eu imagino quem não tem, nem essa percepção, nem essa possibilidade de fazer né (Júlia).*

*(risos) muita coisa, muita coisa, sem dúvida! Ah Renan, quando a gente vai (...) o grupo de pesquisa né quando você tem um grupo de pesquisa (...) além da sua atuação, isso é muito importante, é que a gente lida também com os módulos das práticas dos colegas e sempre que eu olho para os meus colegas e penso “gente, existem tantas dimensões que eu deixo passar”, então esse fator da comunicação é sempre muito importante para eu ver que eu (...) sou uma péssima professora, eu não diria péssima, eu não me acho uma péssima professora, eu me acho uma professora em formação. Sou uma jovem pesquisadora, jovem professora, não mais uma jovem como pessoa né, sou inexperiente, preciso avançar, principalmente que eu tô falando, hoje estou no processo de reconhecimento da pesquisa tá? Então, isso para mim vai ser fundamental para dizer que o caminho que eu estou seguindo tá bacana ou não tá. Isso que eu falei, influencia a minha docência então eu quero ter este feedback (...) fomentar mais a pesquisa mesmo, quero levar mais, eu gostaria de levar mais resultados da pesquisa na formação de professores, isso para mim é uma forma de aplicação da pesquisa (Olívia).*

Em geral, embora satisfeitos, os(as) formadores(as) sempre destacam algum aspecto que pode ser melhorado em sua prática docente, demonstrando que costumam refletir sobre a sua atuação e, na medida do possível, implantar modificações, sempre objetivando a melhoria da formação inicial dos(as) professores(as). De acordo com Nóvoa (2009b) “[...] o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem [...]” (NOVOA, 2009b, p. 30) e essa parece ser a principal preocupação e o motivador dos(as) formadores(as), mesmo diante dos desafios enfrentados cotidianamente.

## CONSIDERAÇÕES

### IDENTIDADE PROFISSIONAL

Ao longo desse texto, resultado de uma pesquisa de Mestrado, foram apresentados diversos elementos para pensar não apenas a formação de professores(as) de Química, mas a formação de professores(as) de diversas áreas de conhecimento no Brasil, uma vez que os dilemas da área de Ensino de Química podem ser semelhantes aos de outras áreas do conhecimento.

Ao olhar para o campo da formação de professores(as) foi possível perceber que, embora muitas pesquisas já tenham sido desenvolvidas, ainda existem muitos temas que merecem a atenção dos(as) pesquisadores(as), principalmente por serem tão importantes para a compreensão do contexto que se vive atualmente e para projetar o futuro da educação nacional. Essa primeira aproximação com a produção científica nacional permitiu confirmar dois temas potenciais de pesquisa: a identidade profissional docente e os(as) formadores(as) de professores(as).

Apenas essa identificação não possibilita desenvolver uma pesquisa, portanto, foi preciso ampliar o cenário. Esse processo de olhar para distintas fontes de consulta e coleções permitiu analisar melhor as produções científicas, compreender mais sobre os temas, entender o que os(as) pesquisadores(as) estão desenvolvendo, quais são os enfoques e os sujeitos, quais os olhares e os referenciais e constatar os silenciamentos da pesquisa em Educação em Ciências e Matemática e da pesquisa em Ensino de Química.

Desse modo, lançaram-se olhares para a docência, a fim de ampliar as compreensões sobre temas específicos. Com a identidade profissional como fio condutor, voltou-se o olhar para a formação de professores(as) de Química e os(as) formadores(as) de professores(as), apresentando elementos para pensar as suas especificidades.

Para compreender a identidade profissional docente é preciso alinhar o referencial teórico ao metodológico de forma que, em sincronia, permitam o alcance dos objetivos propostos. Para esse processo, a pesquisa narrativa mostrou-se como essencial, pois complementa e permite pensar os indivíduos a partir de suas experiências de uma forma mais completa, possibilitando que formadores(as) pensem sobre o passado, analisem o presente e projetem o futuro.

Todo esse movimento e processo culminou com os elementos centrais da pesquisa: a questão, os objetivos e os pressupostos. E a pesquisa buscou responder a seguinte questão: Como ocorre o processo de construção da identidade profissional docente dos(as) formadores(as) de professores(as) atuantes em um curso de Licenciatura em Química?

Na busca por respondê-la, o objetivo central da pesquisa foi: como ocorre o processo de construção da identidade profissional docente dos(as) formadores(as) de professores(as) atuantes no curso de Licenciatura em Química oferecido pela Universidade Federal de São Carlos no campus de Araras/SP.

Para auxiliar no processo de investigação, primeiramente, buscou-se identificar os elementos da trajetória pessoal e profissional, em relação à formação, as experiências e vivências, as motivações e as influências, uma vez que ao olhar para passado é possível ressignificar o presente.

Os(as) formadores(as) de professores(as) possuem origens sociais e locais distintas, são pais e mães que possuem um estreito laço familiar que, por consequência, acaba influenciando nas escolhas, principalmente relacionadas ao local de trabalho. Nem todos(as) os(as) formadores(as) possuem familiares professores(as), mas aqueles(as) que possuem destacam que a profissão exercida pelos familiares não foi determinante para a escolha da carreira profissional, embora reconheçam que a convivência cotidiana foi capaz de fornecer elementos para pensar as relações com os(as) licenciandos(as) e com a docência, por exemplo.

A forma como os(as) formadores(as) se autodescrevem e como pensam ser descritos(as) pelos(as) que convivem com eles(as) são muitas vezes complementares. As características profissionais que destacam são as mesmas ou desdobramentos das características pessoais, de forma a demonstrar uma complementariedade entre o eu pessoal e o eu profissional. Esse conjunto de características são frutos de suas experiências e vivências, de suas socializações primárias e secundárias, de formas de ser e estar e que possibilitam a atuação no curso de Licenciatura de uma forma mais completa.

Embora muitos(as) afirmem, categoricamente, que nunca pensaram em ser professores(as), muito menos formadores(as) de professores(as), a escolha pela carreira docência ocorreu de diversas formas, por exemplo, no contato com a sala de aula, por meio da descoberta ou por necessidade de inserção no mercado de trabalhos. Apesar de não ser a primeira opção de trabalho, eles(as) se reconhecem



enquanto professores(as) e possuem clareza de seu papel no curso de Licenciatura.

Os(as) formadores(as) também foram influenciados(as), positiva ou negativamente, pelos(as) professores(as) da Educação Básica e/ou do Ensino Superior. Reviver esses(as) professores(as) permitiu lembrar de pessoas que consideram muito importantes e queridas, principalmente pelas expressões de afeto e ternura. Como nem todos(as) atuam da mesma forma, também havia professores(as) que feriram os sentimentos dos(as) formadores(as), mas eles não deixaram desanimar e seguiram seus sonhos. É nítida a marca que os(as) professores(as) deixaram e não podemos esquecer de combater, de desconstruir os “maus exemplos”, de dialogar, de persistir e de fazer o melhor pelos(as) futuros(as) licenciandos(as), algo que muitos(as) formadores(as) entrevistados(as) fazem em suas práticas cotidianas, com certeza.

Então, o que os(as) motiva para o exercício da docência? É quase unânime que a principal motivação é possibilitar o desenvolvimento profissional dos(as) futuros(as) professores(as), é para isso que eles(as) estão na Universidade, para formar profissionais conceitualmente e humanamente, para formar profissionais críticos, que são conscientes do seu importante papel na sociedade. Os(as) formadores(as) tem clareza do seu papel social, de seu papel na transformação da sociedade por meio da Educação.

Por sua vez, os(as) formadores(as) passaram por diferentes espaços formativos e profissionais até chegarem ao local onde se encontram hoje. Alguns passaram por um processo linear, outros(as) atuaram na Educação Básica, depois retomaram os estudos, cada um seguiu a sua jornada e cada espaço contribui de uma forma distinta para com a sua identidade profissional.

Nesse processo, a Pós-Graduação, que por normativas deveria realizar a formação para a docência no Ensino Superior, não atingiu os objetivos propostos. Como é de conhecimento, os PPGs decidem o percurso formativo dos(as) estudantes, comumente, privilegiando a formação de pesquisadores(as) e não de professores(as). Para alguns, a Pós-Graduação cumpriu seu papel, em outros casos, a Pós-Graduação formou para a pesquisa. Essa é uma questão a ser debatida!

Além da Pós-Graduação, alguns formadores(as) atuaram na Educação Básica e esse espaço foi muito significativo para os(as) que tiveram a experiência. Ao falar sobre a experiência, os(as) formadores(as) deixam de lado os dilemas e as dificuldades e focam nos aspectos positivos, no quanto ter a possibilidade de vivenciar

a sala de aula os(as) preparou para exercer a docência no Ensino Superior, o quanto possibilita falar com propriedade sobre os temas e, uma vez conhecendo, permite lançar mão de ações que visem a formação de um(a) profissional consciente das dificuldades, mas motivado(a) a superá-las.

Em segundo lugar, identificaram-se elementos da sua atuação docente no âmbito da socialização profissional, das concepções e das ações que desenvolvem na formação dos(as) futuros(as) professores(as) de Química, uma vez que compreender o presente permite projetar o futuro.

Ao adentrar ao ambiente de trabalho, os(as) formadores(as) passam envolver-se em uma série de atividades e relacionam-se de diversas formas com diversos agentes educativos. Um ambiente de trabalho respeitoso, adequado e formativo é capaz de possibilitar o desenvolvimento profissional dos(as) docentes em várias direções e isso, os(as) formadores(as) possuem no Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação do Centro de Ciências Agrárias.

Todos(as) os(as) formadores(as) desenvolveram uma relação especial com o campus, com os(as) docentes do DCNME e do campus, com os(as) licenciandos(as) e conseguiram desenvolver sua autonomia. A estrutura do CCA, pequena quando comparada aos outros Centros da UFSCar, foi essencial para que os(as) formadores(as) conseguissem se desenvolver profissionalmente. Eles(as) conquistaram seus espaços, criaram seus laços, fizeram-se ouvir e serem ouvidos(as), fizeram-se ser respeitados(as) pela natureza de pesquisa que desenvolvem, pelos princípios que defendem. É evidente que se pode avançar e nota-se que os(as) formadores(as) estão dispostos(as) a ir mais longe, a formar mais professores(as), a transformarem muitas realidades.

Os(as) formadores(as) estão lotados(as) num espaço multidisciplinar, onde diversas aprendizagens são possíveis, diversas relações e trabalhos colaborativos. Embora também possam atuar numa perspectiva multidisciplinar, os trabalhos colaborativos acontecem por afinidades teóricas e temáticas de pesquisa, principalmente em atividades de pesquisa. Apesar de não atuarem de forma multidisciplinar, os(as) formadores(as) têm um objetivo em comum e mostram-se preocupados(as) com a formação dos(as) futuros(as) professores(as) dos cursos Licenciatura oferecidos no CCA.

As relações com os(as) licenciandos(as) extrapolam a sala de aula e os muros da Universidade. Eles(as) não são formadores(as) da porta da sala de aula para

dentro, eles(as) são formadores(as) que se preocupam também com o bem-estar dos(as) licenciandos(as), procuram entender de onde eles(as) vêm, o que eles(as) sentem, o que buscam e lançam mão de estratégias para formar o melhor(a) professor(a). Essa preocupação com a formação humana e profissional é uma das características dos(as) formadores(as) do CCA, o que os(as) torna muito mais que meros(as) formadores(as).

Os(as) formadores(as) também possuem suas concepções sobre diversos temas que são frutos de suas trajetórias pessoal e profissional e das relações que se desenvolveram nesses e em outros espaços. Ao refletirem sobre o que é necessário para ser docente no Ensino Superior, os(as) formadores(as) destacam tanto características pessoais como o que está contido nos dispositivos legais, demonstrando que suas concepções são fundamentadas também em suas reflexões. Já sobre o curso de Licenciatura em Química, os(as) formadores(as) destacam que seu papel é formar profissionais para atuar na Educação Básica, para seguir a carreira acadêmica, mas também para desenvolverem as atividades que desejarem, uma vez que recebem uma ampla formação, o que permite atuar em várias instâncias. Formar professores(as) é central? Sim, mas não unicamente.

E o que é docência? Além de uma atividade complexa, é um aprendizado constante. Ser docente para os(as) formadores(as) é aprender cotidianamente, é uma profissão e passa longe de ser um dom, é um vínculo entre o eu pessoal e o eu profissional. A docência é para o que eles(as) foram formados(as) e é por meio da docência que serão capazes de transformar os sujeitos. E onde aprenderam a ser professores(as)? Na prática! Embora cite espaços e momentos da aprendizagem da docência, a sala de aula é o local onde eles(as) se desenvolvem profissionalmente.

Por meio de suas concepções foi possível compreender o que entendem por bom professor. Eles(as) destacam que não existe uma receita, mas o bom professor tem como princípio da sua atuação a relação com o conhecimento, a compreensão e a preocupação com os(as) licenciandos(as), é aquele que comunica, que é comprometido, que é capaz de levar os(as) licenciandos(as) a se desenvolverem o mais plenamente possível. E nesse processo, os(as) formadores(as) tem clareza de que suas ações influenciam na formação do(a) futuro(a) professor(a), tanto profissionalmente como pessoalmente.

O pensar a atuação docente permitiu compreender as atividades que os(as) formadores(as) desenvolvem na universidade, a sua dinâmica diária de trabalho, as

atividades de ensino, de pesquisa, de extensão e de gestão, assim como de que forma o desenvolvimento das atividades colabora para com sua atuação no curso de Licenciatura em Química. Os(as) formadores(as) narram sobre as atividades, mas dedicam pouco tempo para refletir sobre como elas podem colaborar para com a formação dos(as) professores(as) e para com a sua atuação em sala de aula, visto que são escassas as narrativas que detalham tais aspectos. É preciso pensar mais na integração entre o tripé universitário!

Os(as) formadores(as) atuam nas atividades de ensino e destacam que se preparam para as aulas, que buscam envolver elementos que preparem os(as) licenciandos(as) para o exercício da docência, mas encontram dificuldades. A maior dificuldade encontrada pelos(as) formadores(as) não é exclusividade do CCA, mas de muitas IES no Brasil: a resistência dos(as) licenciandos(as) em compreenderem que serão professores(as). Apesar das dificuldades, os(as) formadores(as) buscam formas de superá-las, refletem sobre suas práticas e as modificam. Eles(as) estão satisfeitos com sua atuação? Muitos(as) destacam que sim, mas acreditam que sempre é possível melhorar a prática docente. É um processo!

Essa breve síntese das discussões das narrativas possibilitou compreender como ocorre a construção da identidade profissional docente dos(as) formadores(as) de professores(as) entrevistados(as). Deve-se ter em mente que o apresentado sintetiza os elementos predominantes ao analisar o conjunto de formadores(as) e não expressa a totalidade dos(as) formadores(as), uma vez que a identidade profissional é única e cada formador(a) possui a sua identidade profissional docente, que pode ser marcada por esses e outros elementos constitutivos.

Considerando os processos relacional e biográfico, além dos objetivos deve-se retomar os pressupostos.

Na socialização com os pares acadêmicos, que envolve a atuação no ensino, na pesquisa e na extensão e na reflexão sobre sua trajetória e prática docente os(as) formadores(as) constroem a sua identidade profissional: muitos(as) formadores(as) realizam atividades com seus pares, geralmente, por afinidades e destacam que nessa relação aprendem a ouvir, a respeitar, a serem tolerantes. As aprendizagens não se referem a conceitos, formas de atuar na sala de aula, mas são relacionadas às atitudes e valores pessoais. Ao considerar todas as dimensões, em diferentes medidas, os(as) formadores(as) reconstroem suas identidades profissionais.

A socialização com os pares, na graduação e pós-graduação, tem importância no processo de construção de práticas pedagógicas e essa troca favorece a construção de uma identidade profissional: embora exista uma convivência maior entre os(as) estudantes, os(as) formadores(as) narraram que os pares não influenciaram a ponto de possibilitar a construção de práticas pedagógicas, mas foram fundamentais no processo formativo, especialmente, na resolução de exercícios, nos grupos de estudos, nas discussões de conceitos e no compartilhamento de histórias de vida.

A convivência entre formadores(as) de áreas do conhecimento e trajetórias acadêmicas distintas favorece aprendizagens sobre a docência, contribuindo para com o desenvolvimento profissional e adoção de posturas que visem essencialmente a formação de professores(as) no curso de Licenciatura em Química: a socialização com os pares acadêmicos é um rico momento de aprendizagens que ultrapassa aprendizagens sobre a profissão docente, ficando claro que essa troca também possibilita aprendizagens que podem ser levadas para o âmbito pessoal. Os(as) formadores(as) destacam que, dada a estrutura do Departamento, algumas interações ocorrem, mas geralmente são restritas, pois convivem mais com formadores(as) que trabalham com os mesmos temas.

São inexistentes ou raras as ações, programas e/ou projetos de preparação e formação de docentes para ingresso no Ensino Superior: a UFSCar tem realizado desde 2006 atividades de inserção e de formação continuada (seminários, cursos, ciclos de debate, etc.) para os(as) docentes, entretanto, essas atividades não foram destacadas pelos(as) formadores(as) como significativas, ou melhor, os(as) formadores(as) apontam que pouco influenciaram ou colaboraram para com sua atuação na universidade. Recentemente, uma Comissão de Trabalho elaborou Políticas Institucionais de Formação Continuada, o que indica que o cenário pode mudar nos próximos anos.

A identidade é construída nas relações e interações sociais que perpassa pelas trajetórias pessoal e profissional, dentro de determinado contexto e período histórico, assim sendo, “a identidade é formada por processos sociais” (BERGER; LUCKMANN, 2020, p. 221). Para Dubar (2020) a identidade é “[...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2020, p. 136).

De acordo com o autor, a construção da identidade é marcada por dois processos heterogêneos, o processo relacional que diz respeito à atribuição da identidade e o processo biográfico, que se refere à incorporação da identidade. Para Dubar (2020) as identidades sociais e profissionais são “resultados sempre precários ainda que fecundos de processos de socialização, essas identidades constituem formas sociais de construção de individualidades, a cada geração, em cada sociedade” (DUBAR, 2020, p. 330).

Reconhecendo que os significados são construídos socialmente, a pesquisa narrativa mostra-se como abordagem que permite compreender as experiências dos indivíduos, suas concepções, suas ações e, por consequência, a construção da identidade profissional docente (GIL; GOODSON, 2015; CLANDININ; CONNELLY, 2015). Muito mais que uma abordagem, a pesquisa narrativa pode ser um processo de investigação, de reflexão pedagógica e de formação (GALVÃO, 2005).

A pesquisa narrativa proposta por Clandinin e Connelly (2015) propõe pensar um espaço tridimensional de investigação que permite ao pesquisador pensar em diferentes direções: pessoal e social (interação), passado, presente e futuro (continuidade) combinados à noção de lugar (situação), além de possibilitar “[...] perceber as nuances que envolvem o processo de construção da identidade e desenvolvimento profissional docente” (COSTA; COELHO, 2020, p. 105).

Ao olhar para o que foi apresentado, pode-se inferir que alguns elementos são recorrentes aos(as) formadores(as) e, dessa forma, pode-se pensar em eixos e descritores capazes de caracterizar a identidade profissional dos(as) formadores(as) de professores(as).

Deve-se ter claro que o lugar, o Centro de Ciências Agrárias, também influencia na forma como os(as) formadores(as) se compreendem e desenvolvem as suas atividades didáticas e, portanto, esses descritores foram pensados considerando o lugar. Também deve-se ter em mente que existe uma ambiguidade dos elementos que aproximam ou afastam da docência e, assim, devem ser pensados criticamente e analisados a luz dos contextos em que se desenvolvem as relações sociais.

A Figura 25 apresenta os eixos característicos da identidade profissional docente dos(as) formadores(as) de professores(as) desse estudo.

**Figura 25** – Eixos da identidade profissional dos(as) formadores(as).



**Fonte:** elaborada pelo autor.

Os eixos são constituídos de descritores, que por sua vez, relacionam-se e são capazes de caracterizar a identidade dos(as) formadores(as), sendo eles:

⊕ **Atuação no Curso de Licenciatura:** mesmo não sendo opção dos(as) formadores(as), a atuação no curso de Licenciatura faz parte das atividades da docência no Ensino Superior e ao atuar na Licenciatura, os(as) formadores(as) atuam visando a formação de um(a) profissional, de um(a) profissional da Educação, de um(a) professor(a). Eles(as) tem ciência do(a) profissional que devem formar, lutam com a resistência dos(as) licenciandos(as) e lançam mão das estratégias disponíveis para cumprir o papel de formar professores(as).

⊕ **Definição de Docência e de Professor:** tomando como princípio a relação com o conhecimento, os(as) formadores(as) definem a docência, o bom professor, além do papel dos professores(as) e dos formadores(as) de forma crítica e reflexiva. Acima de tudo, eles(as) reconhecem a docência como profissão, buscam em suas ações o reconhecimento e a valorização da profissão docente, gostam do que fazem,

compreendem a docência como um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

⊕ **Relação com os(as) Licenciandos(as):** os(as) formadores(as) tem uma relação diferenciada com os(as) licenciandos(as), buscam compreender como os(as) licenciandos(as) aprendem, preocupam-se em manter relações horizontais e comunicativas, compreendem os(as) licenciandos(as) e a sua formação além do profissional, os reconhecem como pessoas e profissional e aprendem com as diferenças.

⊕ **Relação com o Conhecimento:** os(as) formadores(as) destacam a importância do domínio do conhecimento, preparam-se para as aulas, tem prazer em ensinar, preocupam-se com a aprendizagem dos(as) licenciandos(as) e com os processos de aprendizagem que por eles(as) são mediados. No processo de ensinar, buscam sempre desenvolver novas estratégias, visando a formação integral. Para os(as) formadores(as), o ensinar envolve um compromisso com o outro.

⊕ **Mudança da Realidade Social:** os(as) formadores(as) tem um entendimento e clareza de que são profissionais que provocam mudanças e as vislumbram. Eles(as) reconhecem que podem provocar mudanças nos(as) licenciandos(as) e projetam que os(as) futuros(as) professores(as) serão capazes de provocar novas mudanças, de forma que sejam capazes de transformar as realidades sociais.

Como elemento central da identidade dos(as) formadores(as), que perpassa todos os eixos e descritores, encontra-se a aprendizagem, em suas múltiplas dimensões. Os(as) formadores(as) de professores(as) aprendem com os(as) licenciandos(as), com os pares, com seus erros e acertos, enfim, os(as) formadores(as) estão sempre aprendendo a ressignificar suas práticas, suas histórias, suas concepções, suas ações, suas formas de ver e agir no mundo. É contínuo!

Por fim, tendo a centralidade na construção da identidade profissional dos(as) formadores(as) de professores(as), segundo as narrativas dos(as) formadores(as), a identidade profissional docente é construída e marcada pelos processos relacional e biográfico. Compreende-se que todos os espaços, lugares, territórios, vivências, experiências, relações, interrelações contribuíram, em diferentes medidas, formas e intensidades para com a construção de uma identidade profissional docente.

Nomeadamente, os contextos familiares, os(as) professores(as) marcantes, as experiências na Educação Básica, as relações com os pares acadêmicos, as relações



com os(as) licenciandos(as), os espaços da Universidade, os espaços da trajetória formativa, todos foram potenciais e contribuíram para com a construção da identidade dos(as) formadores(as) de professores(as) de Química. E todas as contribuições foram válidas, das positivas às negativas, uma vez que os(as) formadores(as) foram capazes de refletir sobre suas concepções, suas ações e suas formações e mudar mudanças em sua prática docente.

Alguns formadores(as) possuem uma identidade profissional para a docência, outros(as) possuem uma identidade profissional marcada por um conflito entre ser professor(a) e pesquisador(a) que pode vir a tornar-se uma identidade profissional para a docência.

Em síntese, é entre uma profusão de sentidos que se constrói e se (re)constrói a identidade profissional docente dos(as) formadores(as) de professores(as) de Química.

Longe de conseguir contemplar todos os aspectos que envolvem a docência no Ensino Superior, a identidade profissional docente e os(as) formadores(as) de professores(as), ao longo do processo de elaboração da pesquisa, de seu desenvolvimento e agora de seu fechamento, foi possível identificar temas que ainda podem e devem ser melhor explorados, a fim de ampliar o entendimento sobre essas temáticas tão caras.

Deve-se ainda investigar, estudar e detalhar alguns aspectos: de que forma a atuação na Educação Básica influencia a atuação no Ensino Superior, as influências da maternidade e paternidade na construção da identidade profissional docente, a existência de ciclos de vida específicos para os(as) docentes do Ensino Superior, a influência dos espaços de orientação e dos(as) orientadores(as) na formação docente, a construção da identidade profissional na Pós-Graduação, as relações entre os(as) licenciandos(as) e os(as) formadores(as), além do tripé universitário e a construção da identidade profissional docente. Esses são apenas alguns aspectos que podem ser melhor explorados e que, no futuro permitirão articulações, novos estudos, o estabelecimento de relações e possibilitarão compreender mais sobre a identidade profissional docente dos(as) formadores(as) de professores(as).

As discussões e reflexões aqui apresentadas ainda podem ser exploradas, aprofundadas e revisitadas uma vez que, dada a natureza da pesquisa, escolhas devem ser realizadas e outras leituras e interpretações podem ser possíveis de acordo com as lentes utilizadas.

## ALGUMAS REFLEXÕES

Fazer um Mestrado é fácil? Sim e não! Exatamente, pra mim é ambíguo, é impossível afirmar categoricamente “sim” ou “não” porque nada no mundo é tão exato quanto se pensa. Além do mais, somos subjetivos, movidos por sentimentos e pensantes, o que nos faz mudar de opinião conforme vivemos e somos transformados pelas experiências.

Também é impossível realizar uma pesquisa sobre identidade profissional docente numa perspectiva narrativa sem se envolver com os(as) participantes, sem colocar-se, sem posicionar-se. Não somos neutros(as), engane-se quem pensa que somos totalmente imparciais. Novamente, somos humanos, repletos de sentimentos.

Embora não fosse necessário posicionar-me pessoalmente e raramente costumo fazer isso publicamente, decidi fazer essas considerações ao final da escrita da Dissertação como momento de reflexão sobre minha trajetória de pesquisador na área de Educação em Ciências e Matemática, como professor e espero que um dia, formador de professores(as).

Voltando a questão sobre a facilidade de fazer um Mestrado, longe de ser arrogante ou prepotente, eu considero que foi uma etapa com momentos mais feliz do que tristes. As atividades ocorreram de forma tão calma, numa sequência de ações que foram pensadas, refletidas e dialogadas, que não posso dizer que o Mestrado foi um momento “traumatizante”, mas pelo contrário, foi um momento de olhar para o outro e de olhar para mim.

É claro que nem todos os momentos foram fáceis, mas mesmo os mais difíceis são de alguma forma experiências que podemos transformar em aprendizagens. Tenho comigo que todas as nossas escolhas geram consequências e que temos que lidar com essas consequências, sejam boas ou ruins. O importante é não desistir!

Morando em São Carlos e cursando o Mestrado em Araras. Como é possível? Não era fácil saber que tinha que viajar mais de 80 km para me deslocar até o campus, que deveria sair de casa, alguns dias às 9h, outros às 13h e retornar após às 23h, que deveria abrir mão de momentos com a família e amigos(as) para estudar, para me dedicar a escrita. Mesmo com esses e outros limitantes, ao longo do caminho pude contar com o incondicional suporte da minha família e amigos(as), que compreendiam minhas ausências, que entendiam que em alguns momentos não podia atender o telefone, que não podia viajar para minha cidade porque tinha um artigo para escrever. E esse suporte foi fundamental para que conseguisse me dedicar ao Mestrado

integralmente, para que pudesse desenvolver todas as atividades que eram necessárias, para que pudesse me formar, pois todos(as) sabiam o quanto isso era importante para mim. Sou eternamente grato aqueles(as) que estiveram ao meu lado durante esse processo, que me acolheram tão bem, que vibraram com minhas conquistas, que estiveram próximos quando eu precisava.

E falando em acolhimento, é impossível não lembrar da minha orientadora Elaine e refletir sobre o quanto aprendi com ela, profissionalmente e pessoalmente. No começo eu sempre achava que ela estava brava comigo, pois ela estava sempre séria, mas aos poucos as relações foram sendo estabelecidas, alguns gelos foram quebrados e fomos nos aproximando. E o quanto eu aprendi com ela e o quanto levarei para minha prática. Embora costume manter um semblante mais calmo por forma, costume estar uma pilha de nervos por dentro. Eu ia para as reuniões de orientação pensando em um monte de coisas, preocupado com outras, chateado que algo não tinha dado certo. Ao conversar com a Elaine, tudo se dissipava e fazia sentido. Aprendi a ouvir mais, a pensar em outras possibilidades, a olhar com outros olhos para as questões que se colocavam diante de mim. A Elaine não dava respostas prontas, mas colocava outras que me faziam pensar para que chegasse a uma solução. Precisamos de orientadoras(es) assim! Que saibam ouvir, que saibam questionar, que sabem orientar os(as) estudantes para que atinjam seus objetivos.

Convivendo com ela pude perceber o quanto ser humano, o quanto a proximidade com os(as) licenciandos(as) é um fator diferencial, o quanto ouvir e acolher são importantes e necessários. Não me esqueço do primeiro dia da disciplina que estava acompanhando no período remoto. Antes dos(as) licenciandos(as) entrarem na sala virtual ela colocou músicas como acolhimento. Foi inesperado, foi diferente, mas extremamente acolhedor e humano, inclusive, comecei a cantar e a sorrir, pois deu outro ânimo. São pequenas atitudes, pequenos gestos que fazem a diferença na formação do(a) futuro(a) professor(a) e que pretendo seguir.

E esse acolhimento não está restrito a um(a) professor(a), me parece muito mais uma característica de muitos(as) formadores(as) do CCA. Você chega para a aula e sua professora te abraça e pergunta como você está, você vai jantar no Ru e os(as) professores(as) estão lá dividindo mesa com os(as) licenciandos(as), você encontra com um(a) professor(a) no prédio central que você nunca viu, nem é do seu curso e ele te cumprimenta e pergunta como você está. Que mundo é esse? Todos esses pequenos gestos fizeram eu me sentir muito bem acolhido no campus, muito

bem-vindo ao CCA. E precisamos de mais professores(as) assim!

Eu fiz o curso de Licenciatura em Química no campus sede de São Carlos, tive aula com professores(as) que estão na universidade desde a sua fundação, muitas vezes ministrando as mesmas disciplinas, que mal olham para você, que são extremamente grossos(as), que descontam em você o mal humor só por estar com dor de cabeça no dia, que se sentem como semideuses(as) e que pouco se preocupam com a formação de professores(as). É claro que todos(as) tem uma trajetória, uma identidade profissional, uma forma de ser e estar na profissão e que deve ser respeitada, mas precisamos rever algumas normas e comportamentos, pois precisamos de formadores(as) mais humanos, críticos e consciente das suas influências na formação de futuros(as) professores(as) da Educação Básica.

Outra passagem que fez muita diferença, foi sobre algo que uma formadora disse durante a entrevista sobre o papel da teoria. Não me recordo direito da frase, mais era algo mais ou menos assim: “em determinado momento a teoria que você estuda começa a fazer sentido e você percebe que suas falas estão amparadas nessa teoria e isso muda muita coisa”. E como muda! Foi mágico o momento que percebi que estava explicando algumas questões com base na teoria da identidade, com base em alguns referenciais e que fazia muito sentido.

Esse movimento, de perceber-me, de refletir e de posicionar-me amparado tanto na teoria como nas minhas concepções e leituras de mundo mostrou-se como único no curso. Foi tão significativo para mim que espero que os(as) demais tenham também passado por esse sentimento ao pesquisar, ao escrever, ao analisar.

E esse não foi o único momento que a narrativa dos(as) formadores(as) entrevistados(as) possibilitaram a reflexão sobre a minha prática, minhas ações e concepções. Enquanto os(as) formadores(as) narravam suas histórias de vida, contando sobre aspectos íntimos, contando sobre suas experiências familiares e profissionais, os pensamentos estavam a todo vapor. Às vezes eu me via em algumas falas, em outras um sentimento de compaixão e empatia tomavam conta do pensamento porque as situações vivenciadas me faziam refletir, me faziam pensar o quanto somos diferentes e o quanto olhar para o outro é importante. Ao final de algumas entrevistas eu saía da sala admirado com a história de conquistas e lutas, com as vivências, com a resiliência pessoal e profissional do(a) formador(a).

Claro que algumas vezes eu saía “decepcionado” com algumas falas, tentando entender como que um(a) formador(a) possui determinados pensamentos sobre a

docência e a profissão, mas quando a teoria fez sentido, percebi que elas não estavam erradas, mas eram fruto de suas vivências e experiências e deveriam ser respeitadas e não somente criticar. O meu olhar nesse momento não deveria ser apenas de criticar, mas de compreender e de me posicionar frente os equívocos de forma dialógica, respeitosa e crítica.

Essa aproximação, esse olhar diferenciado, essa empatia e identificação com a história e trajetória de vida dos(as) formadores(as) somente foi possível, a meu ver, por meio da pesquisa narrativa. Como apontam os referencias, a pesquisa narrativa provoca mudanças, é produtora de sentidos, possibilita a reflexão e a formação, permite compreender a experiência e o experienciar, permite projetar e ressignificar-se pessoal e profissionalmente. Fazer uma pesquisa narrativa é único!

As aprendizagens ao longo do Mestrado não se limitam apenas aos episódios narrados, mas vão muito além e ocorreram em diversos momentos e contextos que extrapolam a sala de aula ou o espaço da universidade.

Tive a possibilidade de realizar disciplinas com diferentes formadores(as), de participar de grupos de pesquisa e estudos, de participar da organização de um evento, de realizar estágio docente, de realizar tutoria no período remoto emergencial, de ser membro da equipe editorial de um periódico, de ser representante junto ao conselho... uma série de atividades que, em alguns momentos me deixavam cansado, mas que no final das contas era enriquecedor. Compartilhei esses espaços com formadores(as), mestrandos(as) e licenciandos(as) de distintas origens, com distintas filiações teóricas, com diferentes bagagens e que contribuíram para com meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Foram inúmeros momentos e inúmeras interações que com certeza possibilitaram a reflexão, me fizeram parar e pensar em alguns pré-conceitos, em algumas visões equivocadas, que me fizeram olhar para minha prática, para minha formação, para a minha atuação. E ainda poderei ter outros momentos de reflexão, de mudança, de desenvolvimento e de (re)construção.

Minha identidade profissional docente está em construção e reconstrução e à medida que avanço nos estudos e ocupo outros espaços, essa identidade ou identidades vão se construindo.

Antes de encerrar, transcrevo um poema de Cris Pizzimenti que expressa um pouco de como me percebo enquanto pessoa e profissional em desenvolvimento:

*Sou feita de retalhos.  
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.  
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazer ser quem eu sou.*

*Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...  
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...  
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.*

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.  
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...  
Haverá sempre um retalho novo para adicionar a alma.*

*Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.  
Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte de suas histórias.*

*E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".*

Assim como uma colcha é feita de pequenos retalhos, de certa forma, nossa identidade também é construída de pequenos retalhos, retalhos esses que vão sendo incorporados a nossa identidade e que são frutos das nossas interações, das nossas relações e das nossas vivências. A colcha de retalhos do poema nunca estará pronta, assim como a identidade profissional nunca será dada, nunca será estática, mas sempre será construída e reconstruída ao longo da vida.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. C. C. Tendência e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd*, 37., 2015, Florianópolis, SC. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPEd, 2015. p. 01-16.
- ALMEIDA, M. I. **Histórico dos ENDIPES**. 2018. Disponível em: <https://endipesalvador.ufba.br/edicoes-anteriores>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- ALMEIDA, S. R.; PENSO, M. A.; FREITAS, L. G. Identidade docente com foco no cenário de pesquisa: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 01-39, 2019.
- ALVES, D. A.; MESQUITA, N. A. S.; SIQUEIRA, T. P. As perspectivas de docência inseridas nos PPC dos cursos de Licenciatura do IF goiano e suas implicações na construção da identidade docente dos licenciandos. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA*, 18., Florianópolis, SC. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2016. p. 01-12.
- ALVES, N. N. L. Trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica em educação infantil: contradições e possibilidades. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 34., 2011, Natal, RN. **Anais [...]**. Natal: ANPEd, 2011. p. 01-14.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 03, p. 174-181, 2010.
- ANDRE, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. **Revista Educação**, Campinas, v. 22, n. 02, p. 203-219, 2017.
- ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, J. P. O tema formação de professores nas dissertações e teses. *In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. p. 17-155.
- ANUNCIAÇÃO, B. *et al.* Reestruturação curricular no curso de formação de professores de química: construindo uma identidade docente: *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 8., 2011, Campinas, SP. **Anais [...]**. Campinas: ABRAPEC, 2011. p. 01-11.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. 2019. **Sobre o XII ENPEC**. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Estatuto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd**. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. 12 p.

AULETE, C. Identidade. *In*: GEIGER, P. (Org.). **Caldas Aulete**: minidicionário contemporâneo da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. p. 472.

AZEVEDO, V. *et al.* Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, v. 04, n. 14, p. 159-168, 2017.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 03, v. 63, p. 439-455, 2007.

BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. A educação química no Brasil: uma visão através das pesquisas e publicações da área. **Educación Química**, Cidade do México, v. 11, n. 01, p. 160-167, 2000.

BELL, J. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. Porto Alegre, Artmed, 2008.

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

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

BOLDA, B. S.; BIAVATTI, V. T. Formação docente nos cursos de pós-graduação e as políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 02, n. 02, p. 38-49, 2016.

BORGES, J. C.; OLIVEIRA, J. R. A docência no ensino superior como profissão: um estudo sobre a visão de um grupo de professores do ensino superior. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFSUL, 1., 2018, Charqueada, SP. **Anais** [...]. Charqueada: IFSul, 2018. p. 01-17.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal/Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CES 1.303/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 07 dez. 2001.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 54, n. 112, p. 59-62, 13 de jun. 2013.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 98, p. 44-46, 24 de mai. 2016.



BRASIL. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2017**. Brasília: INEP, 2019. 112 p.

BRASIL. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2020. 99 p.

BRASIL. **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2015**. Brasília: INEP, 2018a. 90 p.

BRASIL. **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2018b. 97 p.

BRITO, C. L. Identidade profissional, individual e coletiva: objetivo central da formação continuada de professores universitários. *In*: FARIAS, I. M. S. (Org.). **Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 3990-3994.

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

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: INEP, 2014.

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

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. O que revelam os trabalhos do GT Formação de Professores. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. p. 303-364.

CACCIARI, M. B. *et al.* Percepção de professores universitários brasileiros sobre as virtudes mais valorizadas no exercício da docência. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 02, p. 313-322, 2017.

CAETANO, M. D.; TEIXEIRA JÚNIOR, J. G. Concepções dos professores universitários sobre a função das atividades experimentais no curso de licenciatura em Química. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 16., Salvador, BA. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2012. p. 01-01.

CALIXTO, V. S.; KIOURANIS, N. M. M. Prática como Componente Curricular: as lentes que constituem os óculos dos formadores de professores de Química. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis, SC. **Anais [...]**. Florianópolis: ABRAPEC, 2017. p. 01-10.

CAMPOS, V. T. B. Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas, BA. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. p. 01-14.

CAMPOS, V. T. B.; GASPAR, M. L. R.; MORAIS, S. J. O. Imagens e identidades da docência: ser, tornar-se e fazer-se professor, professora. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, n. 01, p. 93-117, 2020.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 04, p. 679-684, 2006.

CASSIANO, K. F. D.; MESQUISA, N. A. S.; RIBEIRO, P. G. Conhecimento pedagógico e conhecimento químico na formação de professores: a construção da identidade docente. **Química Nova**, São Paulo, v. 39, n. 02, p. 250-259, 2016.

CASTANHO, M. E. L. M. Sobre professores marcantes. *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 153-163.

CHRISTINO, V. C. L. Marcas de discursos híbridos na formação inicial e na constituição da identidade profissional de professores de química. *In*: LEITE, Y. U. F. *et al.* (Org.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 4836-4847.

CINTRA, P. R. A produção científica sobre docência no ensino superior: uma análise bibliométrica da SciELO Brasil. **Avaliação**, Campinas, v. 23, n. 02, p. 567-585, 2018.

CITOLIN, C. B. *et al.* A relação entre ensinar/aprender/pesquisar: os professores pesquisadores qualificam o ensino de graduação? *In*: CUNHA, M. I. (Org.). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 71-104.

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

CLANDININ, D. J.; HUBER, J. Narrative inquiry: toward understanding life's artistry. **Curriculum Inquiry**, Abingdon, v. 32, n. 02, p. 161-169, 2002.

CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Research**, Washington, v. 19, n. 05, p. 02-14, 1990.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 02, p. 319-334, 2013.

CORRÊA, R. G. **Formação inicial de professores de química: discursos, saberes e práticas**. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Departamento de Química, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CORTELA, B. S. C. Uma amostra do enfoque que as pesquisas em Educação em Ciências têm dado a respeito da docência no ensino superior. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia, SP. **Anais [...]**. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015. p. 01-08.

COSTA, E. O. C.; RAMOS, L. M. P. C. Trabalho, lugar e identidade profissional docente: um estudo de caso em Austin, Baixada Fluminense. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 35., 2012, Porto de Galinhas, BA. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. p. 01-13.

COSTA, F. R. A.; COELHO, G. R. A narrativa como caminho para a compreensão do processo identitário e desenvolvimento profissional docente. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, São Borja, v. 06, n. 02, p. 88-108, 2020.

COSTA, J. S. **A docência do professor formador de professores**. 2010. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

COSTA, M. L. R. **Construção da identidade docente de estudantes de licenciatura em Biologia em um curso a distância**. 2014. 189 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) - Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, M. I. A indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão como referente da qualidade na universidade brasileira. *In: CUNHA, M. I. (Org.)*. **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 17-38.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, 1997.

DAVOGLIO, T. R.; SPAGNOLO, C. ; SANTOS, B. S. Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 02, p. 175-182, 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.)*. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

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

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

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

DOTTA, L. T. T. Identidade profissional de formadores de professores – espaços/lugares e tempo de formação. *In*: LEITE, Y. U. F. *et al.* (Org.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 5888-5899.

DOTTA, L. T. T. **Percursos identitários de formadores de professores: o papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas**. 2010. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

DOTTA, L. T.; LOPES, A.; GIOVANNI, L. M. Educação superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição identitária profissional docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 02, p. 561-594, 2011.

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

DUTRA, E. F.; TERRAZZAN, E. A. Reflexos das normativas legais sobre formação de professores da educação básica em configurações curriculares de cursos de licenciatura em química e formação da identidade profissional docente. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 01, p. 169-180, 2012.

FANGHANEL, J. **Being an Academic**. London: Routledge, 2012.

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

FELIX, C. F. F. **Identidade profissional docente: tecendo histórias**. 2015. 233 f. Dissertação Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

FERNANDES, C. S. **O desenvolvimento profissional dos formadores de professores de Química na interação entre universidade e escola: as potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2016. 310 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FERREIRA, A. B. H. Identidade. *In*: FERREIRA, M. B.; ANJOS, M. (Coord.). **Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2011. p. 489.

FERREIRA, L. G.; BEZERRA, P. O. O professor do ensino superior e sua formação: uma discussão necessária. **Revista Ciências da Educação**, Americana, v. 17, n. 32, p. 193-208, 2015.

FERREIRA, M. S. Fronteiras da identidade docente: marcas de sua redefinição em Mato Grosso nos anos 1960. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 35., 2012, Porto de Galinhas, BA. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. p. 01-16.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERREIRA, V. S. As especificidades da docência no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 85-99, 2010.

FIORI, C. A.; MERCURI, E.; ALMEIDA, L. S. Escala de interação com pares: construção e evidência de validade para estudantes do ensino superior. **Psico-USP**, São Paulo, v. 16, n. 01, p. 11-21, 2011.

FLECK, C. F.; SILVA, A. M. P. B. M.; MACHADO, M. C. A influência da família na escolha da carreira: uma análise do genoprofissiograma de docentes da UNIPAMPA. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, Jaén, n. 23, p. 25-45, 2020.

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

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

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

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

FRANCISCO, W. Construindo identidades profissionais docentes: experiência no estágio docência de pós-graduandos em química do Tocantins. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA*, 19., Rio Branco, AC. **Anais [...]**. Rio Branco: UFAC, 2018. p. 01-01.

FRANCISQUINI, R. F. **Identidade docente e educação especial: perfil e história de vida de professores das salas de atendimento educacional especializado da rede de ensino fundamental das escolas municipais de Itajubá/MG**. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2016.

FRANCO, F. F.; RINK, J. A identidade docente na educação de pessoas jovens e adultas: um olhar para as trajetórias de professoras/es de biologia. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 12., 2019, Natal, RN. **Anais [...]**. Natal: ABRAPEC, 2019. p. 01-07.

FRAZER, M. J. A pesquisa em Educação Química. **Química Nova**, São Paulo, v. 05, n. 04, p. 126-128, 1982.

FREIRE, L. I. F. **Indícios da ação formativa dos formadores de professores de química na prática de ensino de seus licenciandos**. 2015. 328 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**, Campinas, v. 25, n. 01, p. 63-71, 2007.

FREITAS, N. M. S.; ABREU, J. B. Contribuições da formação doutoral para a construção da identidade docente. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, n. 01, p. 158-177, 2020.

FURLAN, E. G. M. **O processo de socialização e construção da identidade profissional do professor iniciante de Química**. 2011. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FURLAN, E. G. M. Processos de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de química. *In: LEITE, Y. U. F. et al. (Org.). Políticas de formação inicial e continuada de professores*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 5900-5911.

FURLANETTO, E. C. Formação de formadores: um território a ser explorado. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 32, n. 01, p. 131-140, 2011.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 02, p. 327-345, 2005.

GALVÃO, C.; REIS, P. Um olhar sobre o conhecimento profissional dos professores: o estágio de Sofia. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 11, n. 02, p. 165-178, 2002.

GARCIA, T. M. R. **Identidade profissional de professores de Matemática em uma comunidade de prática**. 2014. 164 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 01, p. 45-56, 2005.

GARDNER, S. K. Contrasting the socialization experiences of doctoral students in high and low-completing departments: a qualitative analysis of disciplinary contexts at one institution. **The Journal of Higher Education**, Columbus, v. 81, n. 01, p. 61-81, 2010.

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

GAUCHE, R. *et al.* Formação de professores de química: concepções e proposições. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 27, p. 26-29, 2008.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GILL, R. Análise do discurso. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 244-270.

GIL, S.; GOODSON, I. Métodos de história de vida e narrativa. *In*: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Org.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 215-224.

GIOVANNI, L. M. A produção da pesquisa sobre professores formadores no Brasil nos últimos 20 anos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte, MG. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 01-13.

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

GOIS, D. N. S.; BARBATO, S. B. Dinâmicas de produção da identidade docente na EJA: um estudo multimétodos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 38, n. 03, p. 480-493, 2018.

GURIDI, V. M. *et al.* Representações sociais sobre escola e identidade profissional docente: um estudo com estagiários em um curso de Licenciatura em Ciências no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 28, n. 106, p. 1-33, 2020.

HALU, R. C. O professor formador como objeto de pesquisa e o início das pesquisas no Brasil sobre formadores de professores de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 01, p. 161-174, 2014.

HAYNES, K. Transforming identities: accounting professionals and the transition to motherhood. **Critical Perspectives on Accounting**, v. 19, p. 620-642, 2008.

HELMER, E. A.; GALIZIA, F. O processo de construção de uma política institucional de formação docente: caminhos percorridos. *In: CONGRESSO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO*, 4., 2019, São Carlos, SP. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2019. p. 363-375.

HENRIQUES, F. L.; MORAES, J. P. G. **Memórias UFSCar: campus Araras**. Araras: J. P. G. M, 2015.

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

HOFFMANN, M. B. **Constituição da identidade profissional docente dos formadores de professores de Biologia: potencialidades da intercoletividade**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

HUBERMAN, M. Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision. **Revue Française de Pédagogie**, Lyon, n. 88, p. 05-16, 1989.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores*. Porto: Editora Porto, 2000. p. 31-61.

ISAIA, S. Solidão Pedagógica. *In: MOROSINI, M. (Ed.). Enciclopédia de Pedagogia Universitária - Glossário - vol. 2*. Brasília/INEP, 2006a.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In: RISTOFF, D.; SEVAGNANI, P. (Org.). Docência na Educação Superior*. Brasília: INEP, 2006b. p. 63-84.

IZA, D. F. V. *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 08, n. 02, p. 273-292, 2014.

JANERINE, A. S.; MONTEIRO, B. A. P.; MARTINS, I. G. R. Estudo da dimensão motivacional da identidade profissional docente por meio dos discursos produzidos durante a formação inicial de professores de química. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 8., 2011, Campinas, SP. **Anais [...]**. Campinas: ABRAPEC, 2011. p. 01-12.

JOAQUIM, N. F.; VILAS BOAS, A. A.; CARRIERI, A. P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 02, p. 351-365, 2013.

KAFER, G. A. *et al.* Formação de professores de química: uma análise de manuscritos. *In: DORNELES, A. L.; PINHEIRO JUNIOR, E. M.; GALIAZZI, M. C. (Org.). EDEQ - 37 anos: Rodas de formação de professores na Educação Química*. Rio Grande: Editora da FURG, 2017. p. 790-797.



KASSEBOEHMER, A. C.; FERREIRA, L. H. Prática como componente curricular em cursos de química: entre técnicas para ensinar melhor e construção de identidade docente. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 15., 2010, Belo Horizonte, BA. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 01-12.

LABORNE, A. A. P.; GOMES, N. L. Professores universitários, classificação e identidade racial: limites e possibilidades. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 33., 2010, Caxambu, MG. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2010. p. 01-16.

LIBÂNEO, J. C. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. *In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática*. São Paulo: Heccus Editora, 2015. p. 67-82.

LIMA, J. O. G.; LEITE, L. R. Historicidade dos cursos de licenciatura no Brasil e sua repercussão na formação do professor de química. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 09, n. 03, p. 143-162, 2018.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LIMA, V. M. R.; GESSINGER, R. M. Narrativas e pesquisa educacional: alguns questionamentos. *In: LIMA, V. M. R.; HARRES, J. B. S.; PAULA, M. C. (Org.). **Caminhos da pesquisa qualitativa no campo da educação em ciências**: pressupostos, abordagens e possibilidades*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 111-125.

MACIEL, A. M. R.; ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2009. p. 01-15.

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

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

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação***. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

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

MARCELO GARCIA, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, 2009.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

MARINHO, I. F. Análise do discurso francesa: alguns conceitos fundamentais. **Colineares**, Mossoró, v. 06, n. 01, p. 35-45, 2019.

MARQUES, C. A. *et al.* A abordagem de questões ambientais: contribuições de formadores de professores de componentes curriculares da área de ensino de química. **Química Nova**, São Paulo, v. 36, n. 04, p. 600-606, 2013.

MARTINEZ, E. W. **Identidade docente, inserção profissional e os caminhos da formação**: um estudo etnográfico sobre uma professora iniciante de Ciências. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARTINS, E. S. Desenvolvimento profissional de professores universitários. *In*: LEITE, Y. U. F. *et al.* (Org.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 6000-6010.

MARTINS, N. S. O. **A identidade profissional do professor formador de professores para a educação inclusiva**: formação docente e práticas pedagógicas. 2015. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

MARTINS, R. M.; ROCHA, S. A. Tornando-se professora: narrativas sobre processos de constituição da identidade docente de licenciandos em Matemática. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., 2013, Goiânia, GO. **Anais [...]**. Goiânia: ANPEd, 2013. p. 01-15.

MASSENA, E. P.; MONTEIRO, A. M. F. C. Concepções sobre currículo de formadores de professores: o curso de licenciatura em química do Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Química Nova**, São Paulo, v. 34, n. 08, p. 1476-1484, 2011.

MCGRATH, C.; PALMGREN, P. J.; LILJEDAHN, M. Twelve tips for conducting qualitative research interviews. **Medical Teacher**, Abingdon, v. 41, n. 09, p.1002-1006, 2019.

MCNAUGHTON, S. M.; BILLOT, J. Negotiating academic teacher identity shifts during higher education contextual change. **Teaching in Higher Education**, Washington, v. 21, n. 06, p. 644-658, 2016.

MESQUITA, N. A. S.; SOARES, M. H. F. Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. **Química Nova**, São Paulo, v. 34, n. 01, p. 165-174, 2011.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 09, n. 03, p. 239-262, 1993.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 01, n. 01, p. 01-17, 2005-2006.

MOL, G. S. *et al.* Percepção de professores universitários sobre o ensino de química a alunos com deficiência visual. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 16., Salvador, BA. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2012. p. 01-01.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. *In*: MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2000. p. 11-20.

MOTTA, F. M.; QUEIROZ, I. L. Do outro que me constitui: o proinfantil e a construção da identidade docente. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis, SC. **Anais [...]**. Goiânia: ANPEd, 2015. p. 01-15.

MOURÃO, I. C.; GHEDIN, E. Formação do professor de química no Brasil: a lógica curricular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 10, p. 01-16, 2019.

MURY, R. C. X. Profissionalização docente: da aderência à vocação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 34., 2011, Natal, RN. **Anais [...]**. Natal: ANPEd, 2011. p. 01-15.

MUYLAERT, C. J. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. 02, p. 193-199, 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p. 15-33.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. *In*: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995b. p. 29-41.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Madrid, ano 2009, n. 350, p. 203-218, 2009a.

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

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 01, p. 198-208, 2019.

OBARA, C. E.; BROIETTI, F. C. D.; PASSOS, M. M. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 04, p. 979-994, 2017.

OBARA, C. E. *et al.* Análise da construção da identidade docente em um estágio de observação. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 12., 2019, Natal, RN. **Anais [...]**. Natal: ABRAPEC, 2019. p. 01-08.

OLIVEIRA, A. F. T. M. A construção de uma identidade inclusiva e os desafios ao professor-formador. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 34., 2011, Natal, RN. **Anais [...]**. Natal: ANPEd, 2011. p. 01-16.

OLIVEIRA, M. R. C. T.; ARAUJO, R. M. B. A docência universitária em palavras.... **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 40-61, 2013.

OLIVEIRA, T. P.; CRUZ, G. B. Inserção profissional docente no ensino superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n. 78, p. 01-23, 2017.

OLLERENSHAW, J. A.; CRESWELL, J. W. Narrative research: a comparison of two restorying data analysis approaches. **Qualitative Inquiry**, Thousand Oaks, v. 08, n. 03, p. 329-347, 2002.

OSORIO, V. K. L. Alameda Glette, 463, sede do curso de química da Universidade de São Paulo no período de 1939-1965. **Química Nova**, São Paulo, v. 32, n. 07, p. 1975-1980, 2009.

PACHANE, G. G. Formação pedagógica de pós-graduandos para a atuação docente no Ensino Superior: a experiência da UNICAMP. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 02, n. 04, p. 219-233, 2007.

PAIVA, C. M. F. A identidade docente na educação profissional: como se forma o professor. *In: TOMMASIELLO, M. G. C. et al. (Org.). Didática e práticas de ensino na realidade contemporânea*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 2703-2714.

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

PAULA, L. C.; MELLO, R. R. A constituição dos formadores de professores e a potencialidade da *práxis* histórica de Paulo Freire para estudos e ações. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 34., 2011, Natal, RN. **Anais [...]**. Natal: ANPEd, 2011. p. 01-14.

PETRUCCI-ROSA, M. I. P. Identidade docente e a disciplina escolar química: o caso da proposta curricular da secretaria do estado de São Paulo. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA*, 15., Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília: UnB, 2010. p. 01-12.

PICK, D.; SYMONS, C.; TEO, S. T. T. Chronotopes and timespace contexts: academic identity work revealed in narrative fiction. **Studies in High Education**, Abingdon, v. 42, n. 07, p. 1174-1193, 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

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

PIMENTA, S. S. *et al.* Práticas diferenciadas de formadores de professores: compreensões de licenciandos em química. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 16., Salvador, BA. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2012. p. 01-08.

PORTO, P. A.; QUEIROZ, S. L.; SANTOS, W. L. P. O ENEQ e a pesquisa em ensino de química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 37, n. 01, p.03-03, 2015.

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

QU, S. Q.; DUMAY, J. The qualitative research interview. **Qualitative Research in Accounting & Management**, Melbourne, v. 08, n. 03, p. 238-264, 2011.

QUADROS, A. L. *et al.* Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 07, n. 01, p. 01-08, 2005.

RADETZKE, F. S.; GULLICH, R. I. C. As pesquisas sobre a docência no ensino superior em contexto brasileiro: desafios para pensar a formação em ciências. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 06, p. 1-25, 2019.

REIS JÚNIOR, L. P. Leituras de si: saberes docentes e história e vida de formadores de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 291-308, 2019.

RIBEIRO, M. L.; LIMA, D. C. R. Entre uma profusão de sentidos, a profissão de professor universitário se constitui. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38., 2017, São Luís, MA. **Anais [...]**. São Luís: ANPEd, 2017. p. 01-13.

ROCHA, A. M. C.; AGUIAR, M. C. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas, BA. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. p. 01-17.

ROLDÃO M. Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Revista Noesis**, Lisboa, n. 71, p. 24-29, 2007.

ROLOFF, F. B.; MARQUES, C. A. Questões ambientais na voz dos formadores de professores de química em disciplinas de cunho ambiental. **Química Nova**, São Paulo, v. 37, n. 03, p. 549-555, 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 06, n. 09, p. 37-50, 2006.

RONCAGLIO, S. M. A relação professor-aluno na educação superior: a influência da gestão educacional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 02, p. 100-111, 2004.

SÁ, C. S. S.; SANTOS, W. L. P. Constituição de identidade em um curso de licenciatura em química. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 315-338, 2017.

SÁ, C. S. S.; SANTOS, W. L. P. Currículo ativo e a constituição de identidades profissionais em um curso de licenciatura em química. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 16., Salvador, BA. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2012. p. 01-12.

SALES, A. C. M.; CHAMON, E. M. Q. O. Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 03, p. 183-210, 2011.

SALES, M. P. S. Representações sociais de docência no ensino superior: o olhar dos licenciandos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. p. 01-17.

SANTOS, A. S.; PERRONE, C. M.; DIAS, A. C. G. Adaptação à pós-graduação stricto sensu: uma revisão sistemática de literatura. **Psico-USP**, São Paulo, v. 20, n. 01, p. 141-152, 2015.

SANTOS, E. M.; ALLAIN, L. R. Relações de gênero e construção da identidade profissional docente - para além do determinismo sexual. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte, MG. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 01-11.

SANTOS, M. H. A.; DE SORDI, M. R. L. Professores universitários iniciantes: entre caminhos individuais e responsabilidades coletivas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 01-20, 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCARTEZINI, R. A. Formação de professores do ensino superior e identidade profissional docente. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38., 2019, São Luís, MA. **Anais [...]**. São Luís: ANPEd, 2017. p. 01-17.

SCARTEZINI, R. A. **O desenvolvimento profissional docente de professores universitários**: um estudo dialógico. 2014. 230 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SCHNETZLER, R. P. A pesquisa em ensino de química no Brasil: conquistas e perspectivas. **Química Nova**, São Paulo, v. 25, n. 01, p. 14-24, 2002.

SCHNETZLER, R. P.; ANTUNES-SOUZA, T. Proposições didáticas para o formador químico: a importância do triplete químico, da linguagem e da experimentação investigativa na formação docente em química. **Química Nova**, São Paulo, v. 42, n. 08, p. 947-954, 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2018.

SHIGUNOV NETO, A.; SILVA, A. C. Estado da arte da pesquisa de formação de professores de ciências no Brasil: análise da produção acadêmica em periódicos entre os anos de 2000 e 2017. *In*: CACHAPUZ, A. F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de ciências: o que se pesquisa no Brasil, Portugal e Espanha**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 41-75.

SILVA, C. A. O que os professores universitários de origem norte-nordestinos têm a dizer sobre as contribuições da pós-graduação stricto sensu a sua prática docente? *In*: FARIAS, I. M. S. (Org.). **Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 4951-4962.

SILVA, D. N. H.; SIRGADO, A. P.; TAVIRA, L. V. Memória, narrativa e identidade profissional: analisando memoriais docentes. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 32, n. 88, p. 263-283, 2012.

SILVA, L. L. Políticas de formação de professores(as) universitários(as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 01, p. 113-126, 2017.

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

SILVA, R. M. G.; FERREIRA, T. Formação de professores de química: elementos para a construção de uma epistemologia da prática. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 21, n. 76, p. 43-60, 2006.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Constituição de professores universitários de disciplinas sobre ensino de química. **Química Nova**, São Paulo, v. 28, n. 06, p. 1123-1133, 2005.

SILVA, S. R. L. S.; PASSOS, L. F. Professores iniciantes no ensino superior: desafios pedagógicos e institucionais e dificuldades da docência de formadores de professores. *In*: FARIAS, I. M. S. (Org.). **Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 5874-5884.

SILVA, S. S. Características do bom professor e sua influência na formação do aluno. *In*: MANSILLA, D. P.; HARDOIM, E. L.; MELLO, I. C. (Org.). **Ciências Exatas e da Terra**. Cuiabá: EdUFMT Digital, 2020. p. 26-35.

SILVA, W. D. A.; CARNEIRO, C. C. B. S. A licenciatura em química como espelhamento do bacharelado: um olhar sobre pesquisas de pós-graduação através do estado da questão. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 438-454, 2020.

SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M. Formação inicial de professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. p. 161-169.

SOARES, M. H. F. B.; MESQUITA, N. A. S.; REZENDE, D. B. O Ensino de Química e os 40 anos da SBQ: o desafio do crescimento e os novos horizontes. **Química Nova**, São Paulo, v. 40, n. 06, p. 656-662, 2017.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 07, n. 14, p. 577-604, 2010.

SOUZA, F. L.; GONÇALVES, T. V. O. Narrativas de formadores de professores de química: uma abordagem da prática de formação. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis, SC. **Anais [...]**. Florianópolis: ABRAPEC, 2017. p. 01-10.

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

STIVANIN, N. F. *et al.* Professores universitários iniciantes: desafios para a docência. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte, MG. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 01-09.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2002.

UFSCar. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. São Carlos: UFSCar, 2013. Disponível em: <http://www.pdi.ufscar.br/>. Acesso em: 01 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. Araras: UFSCar, 2015. 152 p.

UFSCar. **Relatório de Atividades da Comissão para Elaboração de Políticas Institucionais de Formação Continuada de Docentes da UFSCar**. São Carlos: UFSCar, 2018. 65 p.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Gabinete da Reitoria. **Portaria n° 4370, de 14 de março de 2020**. Suspensão de aulas e atividades curriculares a partir de 16/03/2020, e replanejamento de atividades administrativas, como medida de prevenção ao COVID-19. São Carlos: Gabinete da Reitoria, 2020a. Disponível em:

[https://sei.ufscar.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=166923&id\\_orgao\\_publicacao=0](https://sei.ufscar.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=166923&id_orgao_publicacao=0). Acesso em: 01 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Gabinete da Reitoria. **Portaria n° 4380, de 20 de março de 2020**. Prorroga suspensão de aulas, atividades curriculares e medidas de caráter temporário visando reduzir exposição pessoal e interações presenciais entre membros da comunidade UFSCar. São Carlos: Gabinete da Reitoria, 2020b. Disponível em:

[https://sei.ufscar.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=171750&id\\_orgao\\_publicacao=0](https://sei.ufscar.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=171750&id_orgao_publicacao=0). Acesso em: 01 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **UFSCar Campus Araras**, 2021a. Disponível em: <https://www.araras.ufscar.br/o-campus>. Acesso em: 01 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **UFSCar Campus São Carlos**, 2021b. Disponível em: <https://www2.ufscar.br/a-ufscar/campus-sao-carlos>. Acesso em: 01 ago. 2021.

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

VAILLANT, D. MARCELO, C. **Las tareas del formador**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2001.

VASCONCELLOS, M. M. M.; SORDI, M. R. L. Formar professores universitários: tarefa (im)possível? **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 20, n. 57, p. 403-414, 2016.

VASQUEZ, G. C.; ARENA, A. P. B. Universos do conhecimento. Reflexões sobre a investigação narrativa na educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 30, n. 02, p. 187-202, 2017.

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

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. *In*: RISTOFF, D.; SEVAGNANI, P. (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006. p. 85-96.

VENTORIM, S. Pesquisa e formação de professores no ENDIPE: 20 anos de produção acadêmica em debate. **História e Perspectivas**, Uberlândia, v. 54, p. 213-238, 2016.

- VIEIRA, R. A. Formação pós-graduada e docência no ensino superior: mapeamento das discussões sobre o estágio de docência na RBPG/CAPES. **Contrapontos**, Itajaí, v. 13, n. 02, p. 94-101, 2013.
- VIEIRA, R. A.; MACIEL, L. S. B. Estágio de docência prescrito pela CAPES: tensões e desafios. **Quaestio**, Sorocaba, v. 12, n. 02, p. 47-64, 2010.
- VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. Alfabetização científica e educação inclusiva no discurso de professores formadores de professores de Ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 03, p. 781-794, 2013.
- VIZENTIM, R.; PESCE, L. Os recursos de linguagem como contribuição à construção de sentidos entre formadores e professores universitários em formação no contexto digital. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 33., 2010, Caxambu, MG. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 2010. p. 01-16.
- VOSGERAU, D. S. R.; ORLANDO, E. A.; MEYER, P. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 231-247, 2017.
- WEBER, V. O método biográfico na investigação das identidades profissionais docentes. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 07, n. 13, p. 43-56, 2019.
- XAVIER, L. L. V. *et al.* O ensino de química para deficientes visuais: concepções dos formadores de professores acerca da inclusão. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 16., Salvador, BA. **Anais** [...]. Salvador: UFBA, 2012. p. 01-01.
- ZANCHET, B. M. B. A. *et al.* Docentes universitários iniciantes: contextos, motivações e experiências. *In*: CUNHA, M. I. (Org.). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 135-160.
- ZENERO, M. D. O. *et al.* **Imageamento georreferenciado do campus Araras**, 2017.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Mensagem eletrônica referente ao Mapeamento

Prezado(a) Professor(a),

Eu, Renan Vilela Bertolin, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEEdCM) da Universidade Federal de São Carlos (CCA/UFSCar/Araras), envio essa mensagem para consultar sobre a possibilidade de sua participação na pesquisa “O processo de construção da identidade profissional docente dos formadores de professores de Química” orientada pela Profa. Dra. Elaine Gomes Matheus Furlan.

Considerando que estamos próximos ao final de semestre e reconhecendo as diversas atividades (finalização de disciplinas, festas de final de ano, férias e etc.) dos próximos meses, antecipo-me para que possa me organizar em termos de pesquisa, e assim encontrar-me com o(a) professor(a), nos períodos e horários mais adequados, caso aceite participar da pesquisa.

A pesquisa tem por objetivo principal identificar e compreender como ocorre o processo de construção da identidade profissional docente dos formadores de professores atuantes no curso de Licenciatura em Química, oferecido no campus de Araras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), identificando elementos da trajetória pessoal e profissional, a socialização profissional, as concepções acerca da docência e as ações que desenvolve na formação de futuros professores de Química.

Nesse sentido, contamos com a sua participação, tanto na primeira etapa que consiste em responder um formulário de mapeamento e, se possível, participar da segunda etapa que consiste em uma entrevista, pois assim teremos uma representatividade maior, independente da área de atuação no curso e da área de formação.

Uma primeira etapa consiste em mapear quais docentes atuaram ou atuam no curso de Licenciatura em Química no campus de Araras. Portanto, você foi selecionado (a)

por ser docente vinculado ao Centro de Ciências Agrárias (CCA) e dessa forma, venho solicitar que responda ao questionário que se encontra disponível no endereço: <https://form.jotformz.com/92847429873676>. O tempo médio de resposta é de apenas 2 minutos.

O formulário, que pode ser respondido anonimamente, tem por objetivo identificar quais docentes do CCA atuam ou atuaram no curso, independente da formação acadêmica. O registro de sua resposta é importante por questões metodológicas e para a validação dos instrumentos da pesquisa.

As informações obtidas por meio desse mapeamento são confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação nessa etapa. Se tiver qualquer problema ou dúvida poderá comunicar-se pelo telefone (000) 00000-0000, encaminhar e-mail para [renanvile@hotmail.com](mailto:renanvile@hotmail.com) ou procurar a Profa. Dra. Elaine Gomes Matheus Furlan (DCNME).

Informamos que este estudo se encontra no âmbito do Comitê de Ética de Pesquisa em Pesquisa em Seres Humanos sob CAAE 21246819.8.0000.5504.

Sua contribuição será de grande valor e agradecemos desde já seu apoio.

Atenciosamente,

Renan Vilela Bertolin

Elaine Gomes Matheus Furlan

**APÊNDICE B – Questionário eletrônico referente ao Mapeamento****Identificação (Não Obrigatória):****Ano de Ingresso no CCA/UFSCar:****Vínculo Institucional:**

- Departamento de Biotecnologia e Produção Vegetal e Animal (DBPVA).
- Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação (DCNME).
- Departamento de Desenvolvimento Rural (DDR).
- Departamento de Recursos Naturais e Proteção Ambiental (DRNPA).
- Departamento de Tecnologia Agroindustrial e Socioeconômica Rural (DTAiSER).

**No momento atua no curso de Licenciatura em Química?**

- Sim.
- Não.

**Se não atua no momento, já ministrou aulas no curso de Licenciatura em Química?**

- Sim.
- Não.

*Caso tenha respondido "Não" para as duas perguntas anteriores, por favor, vá até o final da página e submeta o formulário.*

**Ministra disciplinas de qual/quais núcleo(s)?****(De acordo com o Projeto Pedagógico de 2015).**

- Núcleo Específico da Química.
- Núcleo de Educação e Meio Ambiente .
- Núcleo Pedagógico.
- Núcleo Básico de Física, Ciências Biológicas e Matemática.
- Núcleo Integrador.
- Núcleo das Optativas.

**Caso seja mais fácil ou queira explicitar, você pode colocar o(s) nome(s) da(s) disciplina(s).**

**Possui interesse e disponibilidade em participar da próxima etapa dessa pesquisa? (Entrevista).**

Sim.

Não.

**Se sim, anote sua disponibilidade em relação aos meses:**

Dezembro/2019.

Janeiro/2020.

Fevereiro/2020.

Março/2020.

**Sua disponibilidade em relação aos dias da semana:**

Segunda-feira.

Terça-feira.

Quarta-feira.

Quinta-feira.

Sexta-feira.

Sábado.

**E sua disponibilidade em relação ao período:**

Manhã.

Tarde.

Noite.

**Caso queira e tenha disponibilidade em participar da entrevista, por favor, deixe seu contato:**

Nome:

E-mail:

Telefone (Opcional):

## APÊNDICE C – Guia de Entrevista

| Eixos Norteadores    | Perguntas   |
|----------------------|---|
| Perfil               | 01. Nome Completo.<br>02. Idade.<br>03. Cidade em que nasceu?<br>04. Possui irmãos? Quantos? Você pode falar um pouco?<br>05. Cidade em que mora atualmente?<br>06. Tem filhos? Quantos?<br>07. Tem professores na família ou grupo próximo de amigos?<br>08. Se você tivesse que se autodescrever, o que diria?<br>09. Quais características pessoais você destaca ao contar sobre você?<br>10. Como você acha que as pessoas que convivem com você te descreveriam?<br>11. Quais características profissionais você destaca?<br>12. Há quanto tempo você é professor? E no Ensino Superior?<br>13. Você sempre pensou em ser professor?<br>14. Onde você considera que aprendeu a ser professor?  |
| Motivações Pessoais  | 15. Por favor, descreva, narre, conte um pouco sobre a sua motivação para o exercício da docência.<br>16. No contexto familiar, houve alguma influência sobre sua escolha para o exercício da docência? Comente.<br>17. No contexto escolar ou trajetória de vida, algo influenciou sua escolha para o exercício da docência? Comente.  |
| Trajetória Acadêmica | 18. Narre, por favor, como ocorreu sua formação acadêmica, da educação básica até o mais recente, se escola pública ou particular, se bacharelado ou licenciatura, as áreas dos cursos de pós, as universidades e suas motivações para essas escolhas.<br>19. Recorda-se de professores que marcaram sua trajetória. Dê exemplos.<br>20. Esses professores, da Educação Básica ou do Ensino Superior, influenciaram na forma como leciona hoje? Conte um pouco.<br>21. Os seus pares, na graduação e na pós-graduação, contribuíram em alguma medida na forma como leciona hoje? Se sim, cite exemplos.<br>22. E em relação a pós, qual o papel do Mestrado e do Doutorado na formação de profissionais que no futuro podem se dedicar à docência em cursos universitários?<br>23. E para atuar em um curso de licenciatura em química, qual o papel do Mestrado e Doutorado?<br>24. O que é necessário para ser docente no Ensino Superior, atuando em um curso de licenciatura em química?<br>25. Ainda no contexto da pós-graduação, ao cursar Mestrado e Doutorado haviam discussões sobre a docência? Conte-me um pouco sobre suas experiências.<br>26. Considerando toda trajetória acadêmica que vivenciou, que espaços formativos você considera que foram fundamentais para a sua formação e atuação como docente?<br>27. Pensando no contexto da sua atuação docente, faria algo diferente em relação a sua trajetória acadêmica? Porquê? |

|                         |   |
|-------------------------|---|
| Trajetória Profissional | <p>28. Descreva quais foram seus primeiros trabalhos profissionais (campo de atuação e não publicação., o caminho percorrido até tornar-se professor universitário.</p> <p>29. Essas atividades profissionais desenvolvidas anteriormente influenciam na sua atuação como professor?</p> <p>30. Porque você optou por atuar em um curso de licenciatura em química?</p> <p>31. E porque trabalhar no CCA?</p>   |
| Ambiente                | <p>32. Comente como foi sua inserção na UFSCar/Araras.</p> <p>33. Sentia-se preparado para atuar em um curso de licenciatura em química? Porquê?</p> <p>34. Houve alguma preparação específica oferecida pela instituição? Comente.</p> <p>35. Conte-me um pouco sobre a sua rotina de trabalho, as atividades que desenvolve no seu dia a dia, se participa da coordenação, da chefia, etc.</p> <p>36. Como você organiza o seu tempo para todas as atividades da sua rotina?</p> <p>37. Quais atividades de pesquisa você desenvolve? Qual área?</p> <p>38. E de extensão? Qual área?</p> <p>39. Como você se organiza para as aulas, como estudo, planejamento e correções, ou seja, para as atividades de ensino?</p> <p>40. Desempenha ou já desempenhou atividades administrativas? Comente.</p> <p>41. No conjunto de atividades desenvolvidas na sua rotina, de que forma elas contribuem para sua atuação no curso de licenciatura em química?</p> <p>42. Conte-me um pouco sobre o ambiente de trabalho, o relacionamento com os pares, as interações, experiências e convivências que ocorrem no ambiente.</p> <p>43. Você realiza trabalhos colaborativos com seus pares? De que forma ocorrem essas colaborações e porque as realiza? Comente.</p> <p>44. Você se identifica com o corpo docente do curso em que atua? Como? Porquê?</p> <p>45. Que aprendizados você considera importantes no ambiente de trabalho?</p> <p>46. Como é o processo de reconhecimento profissional pelos pares? Você considera isso importante? Comente.</p> <p>47. Que conselhos você segue ou rejeita na socialização com os pares? Como isso acontece? Se já vivenciou alguma situação, conte um pouco. Tem relevância?</p> |
| Atuação Docente         | <p>48. Conte-me um pouco sobre a relação com seus alunos, os licenciandos, o que você aprende com eles, a convivência cotidiana. Dê exemplos da interação dentro e fora da sala de aula.</p> <p>49. Qual a importância das vivências da pesquisa e da extensão na formação de um professor, pensando em um curso de licenciatura?</p> <p>50. Qual a importância/contribuição da sua área de atuação na formação dos futuros professores? O que especificamente é importante?</p> <p>51. Ao lecionar, você procura envolver elementos que possibilitem a preparação do aluno para o exercício da docência? Você poderia dar exemplos?</p> <p>52. O que o curso de licenciatura em química do CCA proporciona aos alunos? Ele prepara para quê? Comente o que você pensa a respeito.</p> <p>53. Está satisfeito com sua forma de atuação? Porquê?</p> <p>54. Quais dificuldades encontra na sua atuação docente, para formar professores em um curso de licenciatura em Química? Como procede para superar estas dificuldades?</p> <p>55. De modo geral, o que você poderia melhorar na prática docente?</p>  |



|          |  |
|----------|--|
| Docência | <p>56. O que é a docência para você?</p> <p>57. Nesse sentido, como você acredita que um formador, um professor universitário, influencia no processo de formação do outro?</p> <p>58. O que você considera ser um bom professor?</p> <p>59. Essa visão mudou ao longo da sua trajetória? Se sim, o que mudou? O que fez mudar?</p> <p>60. Pensando no contexto da sua atuação docente, comente um pouco sobre possíveis mudanças que ocorreram na sua prática.</p> <p>61. Porque você ainda é professor?<br/>O que te mantém na prática docente?</p> <p>62. Se tivesse que optar por um adjetivo ou uma sentença para expressar o papel do professor, o papel que você desempenha como professor, qual seria?</p> |
|----------|--|

## APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
**(Resolução 466/2012 do CNS)**

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DOS  
FORMADORES DE PROFESSORES DE QUÍMICA

Eu, **Renan Vilela Bertolin**, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEEdCM) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) o(a) convido a participar da pesquisa “O Processo de Construção da Identidade Profissional Docente dos Formadores de Professores de Química” orientada pela Profa. Dra. Elaine Gomes Matheus Furlan.

A formação inicial de professores para o exercício na Educação Básica tem sido extensamente pesquisada e discutida em diversos âmbitos e contextos, ao passo que a trajetória formativa e a atuação profissional dos formadores de professores, em especial, a construção da identidade profissional dos formadores de professores ainda é incipiente, seja nas áreas de Educação ou de Educação em Ciências. Dada a importância dos formadores de professores, a proposta dessa pesquisa é de identificar e compreender como ocorre o processo de construção da identidade profissional docente dos formadores de professores atuantes no curso de Licenciatura em Química, oferecido no campus de Araras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e ainda, identificar elementos da trajetória pessoal e profissional, em relação à formação e as experiências/vivências, durante o processo de construção da identidade profissional e, compreender a atuação docente no âmbito da socialização profissional, das concepções acerca da docência e das ações que desenvolve na formação de futuros professores de Química.

Assim, você foi selecionado(a) por ser professor(a) atuante no curso de Licenciatura em Química e docente do Centro de Ciências Agrárias (CCA) da Universidade Federal de São Carlos, Araras/SP, cidade onde o estudo será realizado e, portanto, a coleta de dados acontecerá preferencialmente neste local, minimizando custos e despesas adicionais.

Você é convidado(a) a participar de uma entrevista semiestruturada com eixos norteadores sobre aspectos de suas trajetórias pessoal e profissional e atuação profissional.

A entrevista será individual e realizada, preferencialmente, nas dependências da Universidade ou em outro local, se assim o preferir.

As perguntas não serão invasivas à intimidade, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse, cansaço ou desconforto como resultados do tempo e/ou da exposição de opiniões pessoais, principalmente dados os eixos norteadores das perguntas que estão relacionadas as escolhas pessoais e profissionais. As perguntas envolvem aspectos da formação e trajetória acadêmica, da trajetória profissional, da atuação profissional, das ações que desenvolve na pesquisa, no ensino e na extensão, da rotina e do ambiente de trabalho, do relacionamento com os pares, das concepções e dilemas da docência, das dificuldades e aprendizagens e sobre seu (auto) reconhecimento enquanto docente.

Diante dessas situações, os(as) participantes terão garantidas pausas na entrevista, a liberdade de não responder as perguntas quando as considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de opção pelo encerramento da entrevista por qualquer fator descrito acima, o pesquisador irá orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis na Universidade, se necessário, visando o bem-estar de todos(as) os(as) participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de Educação em Ciências, esperando-se contribuir com as discussões acerca da socialização dos formadores de professores, dos saberes docentes e sua incorporação à identidade profissional docente, das concepções acerca da docência, da reflexão sobre a ação e da valorização da profissão e do trabalho docente. Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação.

A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, ao Departamento em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Possíveis despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, se necessário, serão ressarcidas no dia da coleta. Quando for o caso, você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Todas as informações obtidas através da pesquisa são confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Assim, solicito sua autorização para gravação em áudio da entrevista. A entrevista

semiestruturada será transcrita pelo pesquisador, garantindo que se mantenha a mais fidedigna possível, sendo apresentada aos participantes para validação das informações após a transcrição.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (000) 00000-0000, encaminhar e-mail para [renanvile@hotmail.com](mailto:renanvile@hotmail.com) ou procurar a Profa. Dra. Elaine Gomes Matheus Furlan.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, km 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)**

**Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):**

Pesquisador Responsável: Renan Vilela Bertolin.

Endereço: Rodovia Anhanguera, km 174, CEP 13.600-970, Araras/SP, Brasil.

Contato telefônico: (000) 00000-00000.

E-mail: [renanvile@hotmail.com](mailto:renanvile@hotmail.com).

---

Local e Data

---

Nome do Pesquisador

---

Nome do Participante

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Participante

## ANEXOS

### ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DOS FORMADORES DE PROFESSORES DE QUÍMICA

**Pesquisador:** RENAN VILELA BERTOLIN

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 21246819.8.0000.5504

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Agrárias

**Patrocinador Principal:** FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.674.356

##### Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DOS FORMADORES DE PROFESSORES DE QUÍMICA" foi bem estruturado em revisão bibliográfica e em concepção metodológica, demonstrando sua relevância para a área de conhecimento.

##### Objetivo da Pesquisa:

Quanto ao objetivo, o pesquisador esclarece no TCLE (em consonância com o exposto no formulário de Informações Básicas de Projeto) que "a proposta dessa pesquisa é de identificar e compreender como ocorre o processo de construção da identidade profissional docente dos formadores de professores atuantes no curso de Licenciatura em Química, oferecido no campus de Araras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e ainda, identificar elementos da trajetória pessoal e profissional, em relação à formação e as experiências/vivências, durante o processo de construção da identidade profissional e, compreender a atuação docente no âmbito da socialização profissional, das concepções acerca da docência e das ações que desenvolve na formação de futuros professores de Química."

##### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os benefícios, a pesquisadora afirma no TCLE que "Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de Educação em Ciências,

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.674.356

esperando-se contribuir com as discussões acerca da socialização dos formadores de professores, dos saberes docentes e sua incorporação à identidade docente, das concepções acerca da docência, da reflexão sobre a ação e da valorização da profissão e do trabalho docente.”

Quanto aos riscos, no TCLE, o pesquisador afirma que “As perguntas não serão invasivas à intimidade, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse, cansaço ou desconforto como resultados do tempo e/ou da exposição de opiniões pessoais, principalmente dados os eixos norteadores das perguntas que estão relacionadas as escolhas pessoais e profissionais. As perguntas envolvem aspectos da formação e trajetória acadêmica, da trajetória profissional, da atuação profissional, das ações que desenvolve na universidade na pesquisa, no ensino e na extensão, da rotina e o ambiente de trabalho, do relacionamento com os pares, das concepções e dilemas da docência, das dificuldades e aprendizagens e sobre seu (auto) reconhecimento enquanto docente. Diante dessas situações, os (as) participantes terão garantidas pausas na entrevista, a liberdade de não responder as perguntas quando as considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de opção pelo encerramento da entrevista por qualquer fator descrito acima, o pesquisador irá orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis na Universidade, se necessário, visando o bem-estar de todos (as) os (as) participantes.”

Os riscos em benefícios estão descritos de forma diferente no Formulário de Informações Básicas de Projeto do que o exposto no TCLE. Recomenda-se que os potenciais riscos e benefícios da pesquisa sejam descritos da mesma forma que o foram no TCLE também no Formulário de Informações Básicas de Projeto.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Verificar os itens “recomendações” e “conclusões e/ou pendências” feitos pelo relator deste CEP.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- Os termos foram complementados e adequados de acordo com as orientações anteriores deste CEP, buscando a sua adequação às Resoluções 466/2012 e 510/2016.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

- Com o fim da pesquisa, apresentar o relatório final na conclusão de sua pesquisa, apresentando os documentos comprobatórios anexados, tais como: o modelo de TCLE, a carta de aceite do

|   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| <b>Endereço:</b> WASHINGTON LUIZ KM 235 | <b>CEP:</b> 13.565-905              |
| <b>Bairro:</b> JARDIM GUANABARA         |                                     |
| <b>UF:</b> SP                           | <b>Município:</b> SAO CARLOS        |
| <b>Telefone:</b> (16)3351-9685          | <b>E-mail:</b> cephumanos@ufscar.br |



Continuação do Parecer: 3.674.356

participante e da instituição, entre outros.

**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_1434566.pdf | 10/10/2019<br>15:46:46 |                       | Aceito   |
| Outros  | RVBERTOLIN_CartaResposta.pdf                  | 10/10/2019<br>15:45:54 | RENAN VILELA BERTOLIN | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | RVBERTOLIN_Projeto_Revisado.pdf               | 10/10/2019<br>15:43:49 | RENAN VILELA BERTOLIN | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | RVBERTOLIN_TCLE_Revisado.pdf                  | 10/10/2019<br>15:42:21 | RENAN VILELA BERTOLIN | Aceito   |
| Outros  | RVBERTOLIN_GuiadeEntrevista.pdf               | 13/09/2019<br>17:31:51 | RENAN VILELA BERTOLIN | Aceito   |
| Folha de Rosto  | RVBERTOLINFolhadeRosto.pdf                    | 13/09/2019<br>17:24:25 | RENAN VILELA BERTOLIN | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 31 de Outubro de 2019

---

**Assinado por:  
Priscilla Hortense  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br