

O sujeito-professor e sua identidade: reflexões sobre a formação docente no Ensino Superior

Márcia de Oliveira Lupia¹

RESUMO

Este artigo busca compreender aspectos do desenvolvimento da identidade docente de professores do Ensino Superior sem formação inicial em Licenciaturas ou Pedagogia. A pesquisa fundamenta-se em estudos sobre identidade, formação docente, profissionalidade, saberes docentes e reflexão crítica. Os dados, coletados junto a sete professores de uma universidade pública federal de São Paulo, foram analisados por meio da Análise de Discurso (AD). Os resultados revelam a influência de familiares e professores na escolha da carreira, a busca por aceitação profissional diante do mito do professor “sabe-tudo”, a falta de suporte institucional no início da trajetória docente e a ressignificação dos processos avaliativos como estímulo à reflexão e a mudanças.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Identidade docente; Saberes docentes; Ensino Superior; Análise de Discurso.

¹ Doutora em Ensino e História das Ciências e da Matemática. Universidade Federal do ABC, Santo André, SP, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7205-7290>. E-mail: marcialupia@gmail.com.

The teacher-subject and their identity: reflections on teacher faculty development in Higher Education

ABSTRACT

This article seeks to understand aspects of the development of teaching identity in higher education professors without initial degrees in Pedagogy or a teaching-specific bachelor's. The research is based on studies on identity, teacher training, professionalism, teaching knowledge, and critical reflection. Data were collected from seven professors at a federal public university in São Paulo and analyzed using Discourse Analysis (DA). The results reveal the influence of family members and teachers in career choice, the pursuit of professional acceptance in the face of the 'all-knowing' teacher myth, the lack of institutional support at the beginning of the teaching career, and the redefinition of assessment processes as a stimulus for reflection and changes.

KEYWORDS: Teacher training; Teacher identity; Teaching knowledge; Higher Education; Discourse Analysis.

El sujeto-profesor y su identidad: reflexiones sobre la formación docente en la Educación Superior

RESUMEN

Este artículo busca comprender aspectos del desarrollo de la identidad docente de profesores de Educación Superior sin formación inicial en Profesorado o Pedagogía. La investigación se basa en estudios sobre identidad, formación docente, profesionalidad, saberes docentes y reflexión crítica. Los datos, recolectados de siete profesores de una universidad pública federal de São Paulo, fueron analizados mediante el Análisis del Discurso (AD). Los resultados revelan la influencia de familiares y profesores en la elección de la carrera, la búsqueda de aceptación profesional ante el mito del profesor "que lo sabe todo", la falta de apoyo institucional al inicio de la trayectoria docente y la resignificación de los procesos de evaluación como estímulo para la reflexión y el cambio.

PALABRAS CLAVE: Formación de professores; Identidad docente; Saberes docentes; Educación Superior; Análisis del Discurso.

* * *

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Paulo Freire

Introdução

Este artigo foi redigido com a proposta de divulgar, de forma sucinta, os resultados de um estudo de doutoramento². As inquietações que originaram a pergunta de pesquisa e seus objetivos surgiram de diálogos espontâneos entre a autora, discentes e docentes na instituição de ensino superior onde atua como servidora, sempre refletindo uma angústia compartilhada: incertezas sobre a identidade do professor universitário e a percepção da falta de formação didática e pedagógica. A constituição identitária do docente no ensino superior tornou-se, assim, um eixo central na revisão de literatura, e a escassez de pesquisas sobre o tema evidenciou a relevância do estudo. Morosini (2000) destaca a pouca produção de pesquisas sobre identidade e docência no ensino superior. De acordo com Larocca e Tozetto (2016), entre 1996 e 2013, apenas 54 dissertações abordaram a formação docente em um programa de pós-graduação em Educação — em sua maioria, voltadas ao ensino básico. Por sua vez, Franchi e Habold (2019), ao analisarem 115 resumos apresentados na ANPEd entre 2011 e 2017, identificaram apenas 11 trabalhos sobre o tema. Em 2017, nenhum dos resumos tratava da formação docente no ensino superior.

Considerando o exposto, este estudo teve como objetivo compreender o processo de constituição da identidade docente de professores do ensino superior que não possuíam formação inicial em Licenciaturas ou Pedagogia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza narrativa, realizada com sete docentes da Universidade Federal do ABC (UFABC), que, apesar da ausência dessa formação inicial, participaram de cursos de formação

² Pesquisa registrada sob CAAE: 37099520.0.0000.5594 no Comitê de Ética em Pesquisa, com parecer nº 4.300.679, aprovado em 25 de setembro de 2020.

continuada oferecidos pela instituição. Para alcançar os objetivos propostos, a coleta de dados abrangeu aspectos pessoais, profissionais e institucionais da trajetória docente, sendo conduzida em três etapas distintas: (1) questionários com casos da prática docente³; (2) análise de memoriais acadêmicos submetidos ao concurso de ingresso na universidade⁴; e (3) entrevistas semiestruturadas⁵. A análise dos dados foi conduzida utilizando-se a Análise de Discurso (AD), conforme os referenciais teórico-metodológicos de Pêcheux (1995) e Orlandi (2005, 2009).

A fundamentação teórica deste estudo abrange pesquisas sobre o sujeito e a identidade (Hall, 2000, 2006; Candau, 2014; Dubar, 1997, 2009), formação docente, com foco em estudos sobre o ensino superior (Nóvoa, 1995, 1997, 2000, 2017; Pimenta; Anastasiou, 2005; Soares; Cunha, 2010), profissionalidade e profissionalização (Sacristán, 1995; Roldão, 2005, 2008), saberes docentes (Tardif, 2002; Tardif; Raymond, 2000) e a compreensão do profissional reflexivo (Schön, 1983, 1997; Zeichner; Liston, 2014).

Convém, antes de avançarmos, esclarecer o uso do termo "sujeito-professor" neste estudo. Inspirando-nos em Eckert-Hoff (2008), empregamos essa expressão não para nos referirmos a um indivíduo específico, mas a um sujeito histórico e ideológico, constituído por meio de construções simbólicas e em constante transformação. Compreendemos esse sujeito como alguém "em formação", pois, assim como aponta Beillerot (1988, p. 34), "a formação é um processo contínuo, um movimento que não ocorre num determinado tempo, mas num tempo entrelaçado da vida, num desenrolar duradouro".

³ Casos da prática docente são situações que surgem de todo o processo da prática docente, fictícios ou não, em qualquer nível de ensino e em todos os papéis desenvolvidos pelo professor, seja no processo de ensino-aprendizagem, na pesquisa, na troca com seus pares, sindicato e sociedade, na troca com seus superiores, exercendo funções administrativas pertinentes à profissão, no posicionamento ético e político que a sua posição exige, entre outras funções que lhe cabem, de acordo com o nível de ensino em que está inserido (Lupia, 2023).

⁴ O memorial é um dos documentos encaminhados pelo candidato de concurso público para o provimento de cargo efetivo de professor adjunto A, nível I, da carreira do Magistério Superior da Universidade Federal do ABC, conforme consta no Edital nº 96, de 08 de agosto de 2013.

⁵ O roteiro da entrevista foi elaborado a partir dos objetivos da pesquisa, respeitando a base teórica e o aparato teórico-metodológico utilizado. Foi dividido em quatro blocos de perguntas, denominados: Pré-profissionalização, Profissionalização, Profissionalidade e Livre.

Breves palavras sobre a fundamentação teórica

Um estudo que se concentra na compreensão da formação identitária dos sujeitos deve definir claramente os conceitos de sujeito e identidade. Para isso, apropriamo-nos da concepção de sujeito pós-moderno de Hall (2000, 2006), que descreve o sujeito da pós-modernidade como tendo uma identidade descentralizada, fragmentada e composta por diferentes "eus" que se associam a um "eu" central, sujeito a transformações constantes. Essa concepção está alinhada com os pressupostos do sujeito na Análise do Discurso (AD), o referencial teórico-metodológico escolhido para as análises.

No que diz respeito à identidade ligada à profissão docente, exploramos os estudos de Növoa (2000, p.16), que descreve a identidade como "um espaço de lutas e conflitos, onde se constrói formas de ser e estar na profissão". Seguindo essa linha de raciocínio, encontramos Joël Candau (2014), cujos estudos sobre identidade profissional enfatizam que esta não se limita à memorização e domínio de habilidades técnicas, mas se inscreve nos corpos dos indivíduos. Por fim, voltando nossa atenção especificamente para os professores do ensino superior, coadunamo-nos com Zabalza *et al.* (2018), que retratam a docência universitária como uma atividade complexa, utilizando, para tanto, a expressão "mochila identitária". Segundo os autores, é nessa mochila que o professor carrega todas as identidades necessárias para desempenhar suas funções na educação superior: professor, pesquisador, coordenador de curso, diretor de departamento, entre outras posições exigidas pela carreira docente no ensino superior.

Pimenta e Anastasiou (2005) destacam o magistério superior como uma atividade "solitária", que, no entanto, deveria ser "solidária". Segundo as pesquisadoras, isso ocorre porque os professores trazem consigo a experiência acumulada durante sua formação como alunos e, ao

ingressarem em uma instituição de ensino superior sem formação didática ou pedagógica adequada e sem apoio institucional, esses profissionais, muitas vezes, buscam formas de desenvolvimento por conta própria ou simplesmente reproduzem o que consideram correto com base em suas experiências como alunos.

Soares e Cunha (2010), em seus estudos sobre o início da carreira dos docentes universitários, compartilham uma perspectiva semelhante. No entanto, destacam que esses sujeitos não devem ser passivos, acríticos ou desprovidos de conhecimentos e crenças sobre o ensino universitário. Os autores argumentam que os docentes constroem uma representação da docência com base em suas experiências como estudantes universitários, influenciadas pela observação do comportamento de seus próprios professores em sala de aula e sua interação com os alunos.

O saber do professor não se limita à sua formação inicial e não deve ser compreendido de maneira fragmentada, mas sim de forma holística. Nesse contexto, diversos estudos têm sido realizados para identificar quais saberes são essenciais para o exercício da docência e como os professores os adquirem. Dentre essas abordagens, adotamos os conceitos de Tardif (2002) para analisar os saberes docentes e explorar como eles influenciam a construção da identidade profissional do professor.

A reflexão na e sobre a atuação em sala de aula é uma parte fundamental da formação docente. O elo entre o profissional e sua capacidade de refletir sobre suas ações é essencial para um aprendizado contínuo e para a definição de uma marca na prática profissional (Schön, 1983). Além de refletir sobre seu próprio desenvolvimento na profissão, é crucial que o professor esteja atento e seja crítico em relação ao contexto educacional, incluindo os diferentes atores envolvidos, as políticas que regem o processo educacional e as instituições nas quais ele ocorre. Segundo Zeichner e Liston (2014), a qualidade do ensino, independentemente da competência do professor, não depende apenas da formação individual, mas também de uma série de fatores externos que precisam ser considerados.

Metodologia

Em uma pesquisa qualitativa, ao coletar dados descritivos, os pesquisadores abordam minuciosamente o mundo, reconhecendo que cada detalhe tem o potencial de fornecer entendimentos valiosos sobre o objeto de estudo (Bogdan; Biklen, 1994). Assim como Stake (2011), observamos que as características da pesquisa qualitativa, cuja natureza é interpretativa e personalista, estão alinhadas com nossas expectativas. A abordagem interpretativa foca nos significados das relações humanas a partir de diferentes perspectivas, enquanto o aspecto personalista enfatiza a empatia e a compreensão das percepções individuais. Além disso, a abordagem narrativa é colaborativa, permitindo aos pesquisadores coletar histórias individuais que revelam informações sobre identidade e perspectiva. As narrativas estão enraizadas em contextos específicos, sendo uma ferramenta valiosa para capturar detalhes e experiências únicas (Gibbs, 2009; Creswell, 2014).

O referencial teórico-metodológico adotado para analisar os recortes discursivos é a Análise de Discurso (AD) de linha francesa, conforme proposta por Pêcheux (1995). Essa abordagem nasce da integração entre a linguística saussuriana, o materialismo histórico e a psicanálise, tendo como objeto de estudo o discurso. Para Pêcheux (1995), o discurso não se restringe a uma simples transmissão de informação entre A e B, mas constitui, de maneira mais ampla, um "efeito de sentidos" entre esses pontos. De acordo com Orlandi (2009), tais "efeitos de sentidos" envolvem processos de identificação do sujeito, argumentação, subjetivação e construção da realidade. Os trechos de análise são denominados recortes discursivos (RDs). É importante ressaltar que, nesse contexto, o discurso se materializa na linguagem, e as análises devem considerar as condições de produção, conforme conceituado por Pêcheux (1995). Considerando as concepções de sujeito

previamente apresentadas, o sujeito na AD é compreendido como uma construção social e discursiva, em constante elaboração, sendo visto como uma "posição" ou "lugar", concordante com o que foi descrito por Foucault (1987, 2008).

Pêcheux (1995) introduz um conceito fundamental na Análise de Discurso, que é o da ideologia. Dentro da perspectiva da discursividade, a ideologia é compreendida como a "interpretação de sentido em certa direção, determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários" (Orlandi, 2005, p. 31). Nesse contexto, o imaginário social desempenha um papel mediador nas relações do sujeito com suas condições de existência, estabelecendo as necessárias conexões entre pensamento, linguagem e mundo (Orlandi, 2005).

Sobre os dados e os recortes discursivos

Os dados foram coletados durante o período de isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19. Inicialmente, dez professores foram contatados por e-mail, e sete aceitaram participar. Entre setembro e outubro de 2020, enviou-se um questionário com casos da prática docente, solicitando, juntamente com as respostas, os memoriais acadêmicos de cada docente. As entrevistas, planejadas para ocorrer presencialmente, foram realizadas via *Google Meet* entre agosto e novembro de 2021. Posteriormente, foram transcritas na íntegra e analisadas em conjunto com os questionários e memoriais.

Considerando as bases teóricas, a pergunta de pesquisa e as condições de produção do discurso nos dados coletados, foi possível visualizar incidências⁶ que emergiram do material analisado. Para fins de organização

⁶ AD é uma disciplina que foca em rastreamento de sinais, indícios, signos (Ginzburg, 1989). Assim, a partir de certas incidências nos trechos dos dados é que aparecem os recortes discursivos a serem analisados. Essas incidências referem-se a elementos ou padrões identificados nos trechos analisados, que são considerados relevantes para o estudo; elas podem incluir repetições de palavras, expressões, temas recorrentes, estruturas gramaticais específicas, entre outros aspectos linguísticos e/ou discursivos.

deste artigo, os resultados serão apresentados em subtítulos, nos quais serão expostos alguns recortes discursivos e suas respectivas análises.

A influência de familiares e professores na escolha da carreira

As leituras dos dados coletados na primeira parte das entrevistas, que abordaram o período anterior à profissionalização dos professores, revelaram uma narrativa que conecta a história de vida dos participantes aos conhecimentos pessoais e escolares adquiridos. Conforme Tardif (2002), esses saberes desempenham papel essencial na constituição da identidade docente. Além disso, a interação dos entrevistados com seus familiares e professores destacou dois aspectos relevantes: a influência da convivência com familiares que atuam ou atuaram como professores e a transferência de afeto familiar para docentes marcantes em suas trajetórias escolares.

Sobre o primeiro aspecto, quatro entrevistados apresentaram em seus enunciados a convivência com pai, mãe, tias e irmãs professores e professoras. Cabe ressaltar que em nenhum momento da entrevista foi perguntado se algum membro da família do pesquisado era professor. Essas incidências no discurso revelam o que Candau (2014) chama de memória genealógica/familiar e frisa que esta serve de “princípio organizador da identidade do sujeito em diferentes modalidades” (Candau, 2014, p. 140).

Seguem abaixo os recortes discursivos dos sujeitos P1, P2, P4 e P6⁷, para uma breve análise desses aspectos relativos à dupla exposição dos sujeitos da pesquisa à profissão docente:

RDP1: [...] e eu âââ muito do meu *gosto pela docência/* além da *minha mãe que também foi docente* (P1, 2021, grifo nosso).

⁷ Para preservar a identidade dos sujeitos pesquisados, utilizamos a letra P, de professor, e um número de 1 a 7 para denominá-los.

RDP2: [...] todas as minhas/ não/ quase todas as minhas tias irmãs do meu pai são professoras [...] hoje em dia eu eu eu tenho// é engraçado que hoje em dia eu tenho muito/ tenho tido muito mais contato com essas minhas tias né. (P2, 2021, grifo nosso).

RDP4: [...] meu pai ele foi/ ele é/ ele era professor universitário e ele ââ// ele passou no no concurso sem ainda ter o o doutorado (P4, 2021, grifo nosso).

RDP6: [...] É tanto que eu acho que isso também me/ me motivou também a seguir a carreira acadêmica e ser docente também né/ pela experiência né/ e pelo convívio com ótimas pessoas e ótimos professores né/ e também por ser de uma família onde eu tenho cinco irmãs e todas são professoras então (risos)// então também é eu tive muito esse contato né de irmãs é// dando aula particular em casa né/ falando sobre Educação né/ todo esse contexto do do ser docente/ do convívio com escola/ com a lógica da escola sempre né teve presente no meu dia a dia (P6, 2021, grifo nosso).

Os relatos de P1, P2, P4 e P6 destacam memórias familiares que influenciaram significativamente suas escolhas profissionais futuras. A mãe de P1, as tias de P2, o pai de P4 e as cinco irmãs de P6 são todos docentes. Independentemente de atuarem na educação básica ou superior, o não-dito discursivo, que comunica tanto quanto ou mais do que o dito (Pêcheux, 1995), revela a influência desse primeiro contato com a carreira docente—mesmo que de maneira inconsciente— proveniente de profissionais que não estavam presentes em sua formação escolar, mas sim em sua formação familiar. Tardif e Raymond (2000, p. 219) afirmam que “a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa em relação ao ensino”. A convivência com esses familiares que estavam/estão inseridos na área da Educação permitiu que filhos, sobrinhos e irmãos

observassem os bastidores da profissão, como a preparação de aulas, correção de provas e relatos das experiências profissionais, tudo dentro do contexto familiar. Entendemos que esses sujeitos-professores tiveram uma “dupla exposição à profissão”, tanto como alunos quanto como familiares de docentes. Nesse sentido, Oliveira e Barreto (2021) destacam em seus estudos que o contato com mães, tias e outros parentes professores, aliado à influência familiar para que estudassem e, em alguns casos, seguissem a carreira docente como uma opção profissional segura, contribuiu para a inclinação desses indivíduos à atuação no magistério.

O segundo aspecto, a transferência de afeto familiar para os professores que consideram marcantes em suas trajetórias escolares, apareceu nas respostas ao questionamento “Lembra-se de algum(a) professor(a)⁸ importante na sua trajetória escolar? Pode falar um pouco dele(a)?”. A pergunta estava no bloco de questionamentos pré-profissionalização, o que a pesquisadora deixou claro ao iniciar a conversa com os docentes. Todos falaram de professores da educação básica, mas, o que chamou a atenção, foi o fato de quatro deles também citarem os professores da faculdade; além de citá-los, foi possível depreender dos recortes discursivos o afeto familiar projetado na figura desses professores que marcaram suas vidas enquanto alunos, não somente pelos adjetivos que qualificam esses profissionais de uma maneira muito carinhosa, mas também pelas incidências discursivas de palavras como “mãezona”, “vovozinho”, “paizão” e “paterna”:

RDP1: [...] três professores que me marcaram muito/ uma é a tia Rosa que era lá dos pequenininhos [...] a tia Rosa era *muito paciente* né [...] era uma *pessoa extremamente carinhosa* né/ então eu lembro dessa coisa gostosa desse/ desse *quentinho no coração* né dos pequenininhos [...] já os outros dois professores que me marcaram muito ââ são bem mais recentes/ são da... da

⁸ Os nomes dos(as) professores(as) foram trocados por nomes de flores para preservar tanto suas identidades quanto as dos participantes da pesquisa.

faculdade [...] professor Girassol, âãâa que é um senhorzinho [...] também *de uma paciêeencia, de uma educaçãaaooo// e assim com uma vontade de passar o que ele sabe assim o que ele passava com um carinho com um assim, dava vontade de escutar [...]* ele tinha assim um um um prazer enorrrme de de de ensinar e eu âãâa muito do meu gosto pela docência [...] no terceiro ano da faculdade [...] a Professora Camélia ela *foi minha professora de Farmacologia eeee ela foi a minha primeira âãâa eu falo a minha primeira mãe científica, né, a minha primeira orientadora de iniciação científica [...]* A professora Rosa, tia Rosa [...] na minha lembrança uma mãezona, assim, né, um cuidado com as crianças, âãâa a vontade de de fazer todas as crianças se sentirem parte da turma, de ajudar, de ter paciênciâa, né [...] o professor Girassol é uhmmmm é aquele *vovô que todo mundo gostaria de ter*, né, [...] um um ser iluminado [...] uma pessoa muito humilde, muito sábio, sabia muito muito muito muito, e um prazer imenso de ensinar, assim ele âãâa a figura do professor Girassol é o *vovozinho que todo mundo queria ter*, uma coisa impressionante, um docente, assim, dos melhores que eu já tive. E a professora Camélia [...] *ela é uma mãezona, mas ela é a mãe que cria o seu filho pro mundo* (P1, 2021, grifo nosso).

RDP2: [...] professor Cravo de Matemática do meu Ensino Médio [...] ele era um professor assim que que qualquer assunto que a gente trouxesse pra conversar com ele de matemática *ele falava com uma paixão incrível né/ então ele tinha uma paixão incrível [...]* uma outra pessoa que eu que eu admiro muito foi da minha graduação, meu professor de Química Orgânica, professor Amaranto que inclusive foi meu orientador no TCC/ é fiz iniciação científica com ele e ele era uma pessoa [...] *cativante assim que eu gostava muito da forma como ele lidava com os alunos/* da forma como ele dava aula/ como *ele era atenciosos/* e uma outra coisa também que me chamava

muito a atenção como como ele era assim/ ele era meio *paizão dos dos alunos* sabe ele tinha uma uma uma uma proximidade/ assim uma *forma de se relacionar com os alunos* meio como um *paizão* (P2, 2021, grifo nosso). RDP6: eu tive um professor de Matemática né é// da quinta a oitava que é o fundamental II [...]. Então ele era *muuuito bom/ muuuito didático/ né transformava uma coisa difícil numa coisa muito simples*. Tinha uma pedagogia diferente, acolhedora, não é aquela coisa de amedrontar [...] o professor de Física o Lírio [...] ele era muito *cuidadoso* também né/ [...] então sempre tem essa/ essa/ esse olhar vamos dizer assim é de *referência paterna* também né pelo professor. No ensino superior também [...] professor Gerônio né/ o meu orientador de iniciação científica também (P6, 2021, grifo nosso).

Monereo e Domínguez (2014) analisam as emoções envolvidas na identidade docente no ensino superior, destacando sua relação com a interação professor-aluno. Os sentimentos são organizados em três grupos: motivação para o ensino (interesse, paixão, tédio), relações sociais com alunos e colegas (empatia, afinidade, antipatia) e autoavaliação da competência docente (orgulho, satisfação, descontentamento).

Ao analisar os recortes discursivos, é possível identificar as representações de sentimentos, conforme os três grupos propostos por Monereo e Domínguez (2014). No grupo de motivação para o ensino, o entusiasmo se destaca em expressões como “prazer enorme em ensinar”, “paixão”, “gosto de ensinar” e “paixão incrível”. No grupo das relações sociais, a empatia é frequentemente mencionada em palavras como “paciência”, “cuidadoso”, “atencioso” e “acolhedora”. Por fim, no grupo relacionado à competência docente, sentimentos de satisfação e reconhecimento são evidenciados em termos como “humilde”, “sábio”, “didático” e “muito bom”.

Uma observação relevante surgiu nas análises: a presença recorrente de sentimentos associados a figuras familiares. P1, P2 e P6 utilizaram termos como “mãe”, “mãezona”, “vovô”, “vovozinho”, “paizão” e “referência paterna”. Esse fenômeno reflete uma projeção dos sentimentos vividos com membros da família para professores que deixaram marcas em suas trajetórias. Esses sentimentos, ligados a professores marcantes, sugerem a necessidade de explorar essa projeção na relação professor-aluno, uma dimensão significativa para a constituição da identidade docente dos sujeitos.

A busca por aceitação na carreira, a assombração do mito do professor “sabe-tudo” e a falta de apoio institucional no processo inicial da carreira

As análises dos recortes discursivos relacionados às perguntas sobre o início das trajetórias docentes revelaram os pontos destacados neste subtítulo, interligados no processo de constituição da identidade docente. Nesse contexto, os saberes adquiridos durante a prática do ofício inscrevem-se no sujeito, tornando-se constituintes de sua identidade profissional (Candau, 2014). A prática, entendida como a relação entre o sujeito e seu ofício ao longo do tempo, mostrou-se central para os discursos dos entrevistados, nos quais as incidências temporais de “antes” e “hoje” emergiram com frequência. Esses elementos permitiram um olhar analítico voltado aos recortes em que apareciam, confirmando que “os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos através dos quais são adquiridos no âmbito de uma carreira no magistério” (Tardif; Raymond, 2000, p.226).

Questionados acerca da primeira aula enquanto docentes, seis deles demonstraram um profundo desconforto, o que foi traduzido em adjetivos e expressões de sentido negativo. O entrevistado que não demonstrou desconforto acabou silenciando no discurso esse momento de início da carreira docente de ensino superior, respondendo à pergunta com informações sobre as suas primeiras aulas na UFABC, aulas essas

que aconteceram anos depois do início de sua carreira. Seguem alguns dos adjetivos e das expressões de sentido negativo que apareceram nos recortes analisados:

QUADRO 01 - Adjetivos/Expressões com sentido negativo

Professor	Adjetivos/Expressões com sentido negativo
P1	Desesperada; suuuper insegura; pavor; stress muito grande; charlatã de último grau; sozinha; insegura; desamparada; muito charlatã; ruim; muito doído.
P2	Que furada!; suava horrores; tremia muuuito; nervoso; aterrorizante.
P3	Dor de barriga; passei muito mal; passei mal; suava tanto; suava bicas; suava frio; caos; horrível; nervoso.
P4	Extrema tensão; muito esforço; esforço descomunal; exausto.
P6	Relativamente nervoso; frio na barriga foi grande; frio na barriga.
P7	Meus medos; deu branco.

Fonte: A autora (2024).

Por meio das análises dos recortes discursivos relacionados aos adjetivos e às expressões negativas, foi possível observar que o desconforto associado a tais expressões nos leva a um lugar de conflito nos enunciados dos pesquisados, o qual está relacionado à aceitação na profissão. Esse conflito emerge do fato de o sujeito-professor entrar em uma sala de aula com o papel de professor, mas não se sentir como tal, já que ele precisa aprender a “ser professor”, pois teve toda uma vida formativa voltada à pesquisa. Há uma pressão que decorre desse conflito, que está intrinsecamente ligada à memória coletiva, que vê o professor como aquele que sabe tudo, que não erra. Assim, podemos inferir que as questões de aceitação na profissão são decorrentes, nesse primeiro momento, de conflitos internos ao sujeito, os quais marcam sua identidade.

A fim de ilustrar o que foi posto e trazer para a discussão um segundo momento, aquele em que aparecem fatores externos ao sujeito que reforçam esses conflitos internos, segue o RD de P1 e, em seguida, suas análises:

RDP1: [...] eu eu me senti uma *charlatã de último grau* âââ porque de fato os alunos faziam às vezes perguntas que eu não sabia responder// e assim hoje eu sou um pouco mais tranquila com isso de não saber responder/ mas uma coisa é você não saber responder e ser da sua área e você mais ou menos saber onde procurar/ outra coisa é você não saber responder e você não saber nem que livro você pode procurar/ você não saber conhecer nenhuma pessoa que você possa bater na porta né/ então assim cê tem que quem que eu podia procurar? [...] então eu tava sozinha né/ insegura e assim numa responsabilidade de ensinar// então aquilo pra mim foi *muito doído*/ então aquilo pra mim foi muito *doído*/ aquele primeiro quadrimestre// me marcou muito esse início esse início da da universidade [...] assim sei lá eu *me senti desamparada no começo* né/ *desamparada/ me senti muito charlatã* [...] eu não quero nunca mais passar por isso [...] então assim *foi foi muito doído meu primeiro quadrimestre* (P1, 2021, grifo nosso).

P1 utiliza o termo “charlatã” duas vezes para referir-se a si mesmo, expressando como percebia sua própria atuação ao não se sentir suficientemente preparado para lecionar durante o primeiro quadrimestre letivo. O mito do professor “sabe-tudo” também aparece como uma sombra em sua prática, levando-o a se considerar um impostor por não conseguir responder a todas as perguntas dos alunos. Essas marcas do “sabe-tudo” permanecem tão presentes em P1 que, em seu discurso, é possível perceber que ainda provocam certo desconforto: “e assim hoje eu sou um pouco mais tranquila com isso de não saber responder”. A expressão “um pouco mais tranquila” indica que persiste uma preocupação atual com o medo de não

saber, mesmo após mais de uma década daquele primeiro quadrimestre. O “sabe-tudo” reflete uma busca inconsciente pela unicidade e completude, uma ilusão que o sujeito cria para sustentar sua resistência, já que é fragmentado (Hall, 2000, 2006).

Se, em um primeiro momento, o recorte discursivo revela o uso do termo “charlatã” para abordar aspectos de aceitação na profissão advindos de conflitos internos ao sujeito, expressões como “sozinha”, “desamparada” e “muito doído” introduzem uma referência ao “trabalho solitário”. Esse conceito, apontado por Pimenta e Anastasiou (2005), caracteriza o início da carreira docente no ensino superior. O “trabalho solitário” pode ser compreendido como resultado de fatores externos ao sujeito, que impactam sua constituição identitária. As instituições seguem princípios e diretrizes que pouco consideram a necessidade de formação inicial voltada à docência, ignorando o fato de que “os profissionais dormem pesquisadores e acordam professores” (Pimenta; Anastasiou, 2005, p.104).

Observamos que essa marca, que chamamos em nossa pesquisa de “falta de acolhimento institucional” no início da carreira docente, também aparece em outros recortes, como os de P2:

RDP2: [...] e aí me disseram assim “ó, você vai, vai, você vai estar na equipe de professores e vai ministrar base experimental das ciências naturais/ daí eu *“Uhm, que que legal, o que que é essa disciplina?”* “Ah, é uma disciplina experimental de laboratório, de Química, Física, Matemática” eu *“Oi?”* “É, Química, Física, Biologia e Matemática” eu *“Ai, meu Deus!”* *“Que furada!* Vou ter que dar aula de que, de de física, vou ter que dar aula de matemática, outra aula de biologia”/ *então eu num tenho a menor ideia do que falar numas aulas dessa mas eu tinha que falar sobre matemática/ eu tinha que falar sobre fractais// meu é difícil/ até hoje eu ainda tenho dúvidas/ mas eu tive que/ eu tive que fazer* (P2, 2021, grifo nosso).

A inserção e o acolhimento do docente no ensino superior têm sido amplamente investigados, pois a universidade demanda profissionais capazes de atuar de forma integrada no tripé ensino, pesquisa e extensão. A inserção profissional é entendida como o período de tempo que abrange os primeiros anos do docente em um novo contexto de exercício profissional, geralmente marcado por tensões decorrentes da necessidade de atuar e se afirmar em um ambiente desconhecido, o que interfere diretamente no processo de socialização profissional (Oliveira; Cruz, 2017). A socialização, como apontada por Dubar (1997), implica o reconhecimento de si como parte de um grupo, o que envolve demonstrar conhecimentos e práticas e adotar códigos simbólicos. Esse processo de interação social leva à internalização de normas e valores ao longo da trajetória de vida, deixando na identidade do indivíduo traços associados à prática profissional e ao contexto em que ela ocorre.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UFABC, fundamentado na interdisciplinaridade como matriz pedagógica, é destacado por Xavier (2015) como um modelo autoproclamado inovador, por adotar uma abordagem sistêmica e flexível para enfrentar os desafios do mundo moderno. Alguns elementos diferenciadores do projeto incluem a mobilidade profissional, a criação de formações interdisciplinares inovadoras, currículos flexíveis e atualizados, a ênfase no conhecimento científico e o estímulo ao empreendedorismo. Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de transitar por diferentes eixos disciplinares em sua formação, enquanto os professores enfrentam o desafio de ministrar disciplinas que nem sempre correspondem às suas áreas de formação ou pesquisa. Mesmo tendo conhecimento do PPI, muitas dúvidas surgem durante o processo de inserção nesse contexto diversificado, tendo o docente um duplo desafio: compreender a UFABC enquanto instituição e, simultaneamente, a UFABC interdisciplinar, aspectos externos que influenciam a formação identitária dos nossos pesquisados. O desafio de adaptação se intensifica, porque os

participantes da pesquisa, enquanto estudantes, não tiveram contato com um modelo pedagógico semelhante ao da UFABC. Esse desconhecimento gera um deslocamento, que provoca tensão e frustração, tornando o processo ainda mais complexo.

Ressignificação dos processos avaliativos como estímulo à reflexão e a mudanças

A recorrência das marcas linguístico-discursivas “avaliação” e “prova” nas respostas dos professores ao questionário sobre casos de prática docente, bem como nas transcrições das entrevistas, motivou-nos a interpretar os recortes discursivos em que essas expressões surgiram. Cabe esclarecer que esses vocábulos e suas variações apareceram sem que perguntas específicas sobre o tema fossem abordadas. Esse fenômeno sugere a presença de “fragmentos de discursos que carregam consigo fragmentos de uma realidade sócio-histórica” (Coracini, 2003, p.03), levando-nos a investigar os efeitos desses processos na constituição dos sujeitos envolvidos.

Reconhecemos a multiplicidade de vozes que se manifestam nas representações — as formações imaginárias — presentes nos discursos dos sujeitos. Essas representações incluem imagens de si mesmos, de outros professores e do próprio processo de aprendizagem, as quais foram moldadas ao longo do tempo e dos espaços vividos. A construção dessas imagens ocorre tanto durante a trajetória escolar dos professores, quanto pela definição de suas funções e responsabilidades historicamente atribuídas. Essas formações guiam o discurso dos sujeitos, consolidando suas posições. Conforme Orlandi (2005), “posição” refere-se ao modo como o sujeito atribui significados ao discurso e por meio dele. Esse posicionamento evidencia o conteúdo e a forma de suas falas, além das formações ideológicas subjacentes.

Primeiramente, foi observada a alta concentração de adjetivos e expressões de sentido negativo diretamente relacionada aos termos “prova” e “avaliação”, com maior incidência junto ao termo “prova”. Entre os

adjetivos e expressões associados à “prova” estão “paúra”, “pavor”, “nervosismo extremo”, “decobreba”, “puxar a descarga”, “cola”, “erro”, “mecânico”, “trauma”, “reprovação” e “excludente”. Relacionados à “avaliação”, aparecem adjetivos e expressões como “preocupação”, “fantasmas”, “excludente”, “desmotivação” e “média baixa”. Independentemente do termo utilizado, o discurso dos docentes revelou uma percepção de avaliação atrelada ao método tradicional (Luckesi, 2011).

De acordo com Candaú (2014), memória e identidade são indissolúveis: elas coexistem e deixam marcas na constituição dos indivíduos. Essas experiências trazidas sobre o processo avaliativo carregam uma conotação de medo e reprimenda aos olhos dos sujeito-aluno. A partir dos discursos analisados nesta pesquisa, percebe-se que essa visão impactou a identidade profissional dos professores, deixando marcas que se refletem em seus saberes docentes (Tardif, 2002).

Esses saberes docentes estão ligados à uma mudança no que eles experienciaram enquanto alunos e no que eles julgam não ser saudável no processo formativo de seus alunos. Essa mudança enquanto processo constitutivo desses sujeitos e de suas práticas pode ser analisada nos recortes discursivos a seguir:

RDP2: [...] o processo avaliativo dos alunos provavelmente *tenha sido o tema que mais me preocupou durante a minha carreira como docente// justamente por isso tenho buscado me capacitar a respeito* de formas de avaliação alternativas [...] porque a hora que a gente entende o que que o que que é o conceito né a gente a gente começa a nossa nosso processo de avaliação fica diferente/ a gente *começa a refletir sobre o que que a gente quer saber/ o que que a gente tá buscando ao aplicar esse processo de avaliação né/* o processo avaliativo sempre foi um foi um um dos meus maiores fantasmas né/ *minha vida inteira/ mas//* mas foi um momento de de mudança [...] eu eu bom tô correndo atrás/ mas é é eu acho

que a gente não sabe avaliar/ a gente não sabe fazer uma prova sabe (P2, 2021, grifo nosso).

RDP7: [...] como docente/ *principalmente nos últimos quadrimestres estou adotando uma avaliação continuada* em todos os cursos ministrados inserindo atividades individuais e em grupo ao longo do curso e sem provas tradicionais [...] eu acho que também *eu fui mudando o meu jeito de dar aula* pra uma forma que eu me sinto é// mais à vontade/ então e e é geralmente nisso âãã eu *tô tirando provas/ eu dou listas/ dou trabalhos/ trabalhos em grupo/ tento sempre âãã ter esse contato com os alunos [...]* então/ sei lá/ às vezes tava dando/ *tava cobrando coisas demais toda semana/ eu fui diluindo um pouco/ colocando a cada 2 semanas uma entrega e eu acho que nesse curso agora eu tô aplicando mais ou menos o que eu fui mudando nos anteriores/ esse nem dei é essa avaliação/ sei lá/ na sexta semana/ porque eu senti que acho que não tava precisando (P7, 2021, grifo nosso).*

Nos recortes discursivos de P2 e P7, é possível notar que os sujeitos estão em um decurso de mudança e que um dos motivadores para tal é adequar o processo avaliativo às suas aulas. Quando enunciam “tenho buscado me capacitar a respeito de formas de avaliação alternativas”, “eu eu bom tô correndo atrás”, “principalmente nos últimos quadrimestres estou adotando uma avaliação continuada”, “eu acho que também eu fui mudando o meu jeito de dar aula [...] geralmente nisso âãã eu tô tirando prova”, “eu fui diluindo” e “eu tô aplicando mais ou menos o que eu fui mudando nos anteriores”, observamos que as locuções verbais com os verbos principais conjugados no gerúndio e no particípio denotam uma continuidade na ação que já teve início e perdura, caracterizando um processo de mudança em movimento. Isso está em consonância com os estudos de Sacristán (1995) e Roldão (2005, 2008), que concebem a profissionalidade docente como

um processo contínuo, progressivo e constante ao longo da vida do professor. As marcas temporais como "durante a minha carreira", "durante o ano de 2011", "até hoje", "nos últimos quadrimestres" e "ao longo do curso", reforçam a ideia de continuidade temporal da profissionalidade previamente mencionada e, juntamente com a influência social, marcam uma (trans)formação da identidade do profissional (Dubar, 1997; Tardif, 2002).

O período em que os sujeitos (re)modelaram suas avaliações e se (re)modelam reflete um processo de reflexão contínua sobre suas práticas Schön (1983), conforme evidenciado em declarações como: "quando entendemos o conceito, nosso processo de avaliação muda; começamos a refletir sobre o que queremos saber e buscar com essa avaliação."

Nos recortes discursivos de P2, expressões como "o tema que mais me preocupou durante a minha carreira" e "um dos meus maiores fantasmas, minha vida inteira" revelam a profundidade da marca deixada pelo processo avaliativo em sua identidade. O sujeito expõe a "cicatriz" ao falar sobre sua trajetória docente e, em seguida, amplia o contexto para abranger vivências como aluno. Termos como "mais" e "maiores" reforçam a intensidade desse impacto, enquanto a alternância entre as pessoas do singular e plural destaca a complexidade dos "eus" que o constituem e se manifestam discursivamente.

Segundo Maldidier (2003), o sentido é construído historicamente, sustentado pela memória e o já-dito. Nos fragmentos discursivos de P2 como "a gente começa a refletir sobre o que que a gente quer saber" e "a gente não sabe avaliar," ecoam discursos coletivos de colegas da universidade. Essas falas expressam autocrítica à avaliação tradicional, alinhando-se a Tardif (2002), que destaca o papel da formação e da experiência na identidade docente. Os enunciados revelam o esforço de P2 e colegas em redefinir a avaliação, afastando-se de métodos tradicionais e adotando abordagens que priorizam compreensão e aprimoramento contínuo.

Considerações Finais

Este artigo teve como proposta trazer os resultados de uma pesquisa de doutoramento que teve como objetivo compreender aspectos do processo de constituição da identidade docente dos professores de ensino superior que não possuíam em sua profissionalização a formação inicial nas Licenciaturas ou na Pedagogia.

A vivência simultânea no universo da Educação, tanto na escola como estudantes, quanto no ambiente familiar como filhos ou sobrinhos de professores, aponta para uma inclinação, ainda que inconsciente, pela escolha da docência. A dimensão afetiva na relação entre professor e aluno, aliada à influência de figuras familiares que atuam como docentes, proporciona um sentimento de segurança na formação, refletindo, posteriormente, no desenvolvimento profissional.

Ao falar sobre o início da carreira docente, os pesquisados trouxeram uma carga negativa associada às experiências vividas, marcada por fatores internos e externos que moldam suas identidades. Internamente, observa-se um processo de aceitação intrínseco à docência, permeado pelo peso do mito do “professor sabe-tudo”. Externamente, a aceitação no campo profissional é impactada pela falta de suporte institucional vivenciada pelos participantes desta pesquisa no início de suas carreiras, uma lacuna que ainda ressoa em suas trajetórias. Além disso, o ambiente da UFABC emerge como um fator significativo na formação docente. Essas condições reforçam as características do “trabalho solitário” apontadas por Pimenta e Anastasiou (2005), especialmente nos primeiros passos da docência.

Por fim, através das análises das marcas negativas associadas aos termos “prova” e “avaliação” no discurso dos sujeitos da pesquisa, foi possível inferir que as experiências com o tema durante a formação escolar deixaram cicatrizes profundas em suas identidades. Tais vivências fizeram com que os pesquisados desenvolvessem um filtro

crítico, que influenciam diretamente em suas ações como professores, moldando suas identidades docentes e a forma como ressignificam os processos de ensino-aprendizagem.

Referências

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CANDAU, J. *Memória e Identidade*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CORACINI, M. J. *A subjetividade na escrita do professor*. Pelotas: UC-PEL/EDUCAT, 2003.
- CRESWELL, J. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- DUBAR, C. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Portugal: Porto Editora, 1997.
- DUBAR, C. *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. São Paulo: EdUSP, 2009.
- ECKERT-HOFF, B. M. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas, SP: Mercado das Letras/FAPESP, 2008.
- FOUCAULT, M. A escrita de si. In: FOUCAULT, M. *O que é um autor?* 4. ed. Trad. A. F. Cascais e J. B. Miranda. Lisboa: Vega, 1987.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FRANCHI, G. O. O. M.; HABOLD, M. S. Pesquisas sobre formação de professores para a educação superior na Anped (2011-2017). *Revista Devir Educação*, Lavras, v. 3, n. 2, p. 53-74, jul./dez. 2019.
- GIBBS, G. *Análise de Dados Qualitativos*. Porto Alegre: Bookman/Artmed, 2009.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais. Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Trad. Ezequiel T. Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAROCCA, P.; TOZETTO, S. S. A formação de professores como objeto de estudo de dissertações produzidas em um mestrado em educação. *Revista Transmutare*, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 162-178, jul./dez. 2016.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUPIA, M. O. *O sujeito-professor em formação: um estudo sobre a identidade docente no Ensino Superior*. 2023. 247 f. Tese (Doutorado em Ensino e História das Ciências e da Matemática) – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2023.

MALDIDIER, D. *A Inquietação do Discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Trad. Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2003.

MONEREO, C.; DOMÍNGUEZ, C. La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, v. 17, n. 2, p. 83-104, 2014.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília, DF: Inep, 2000.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Os professores: um “novo” objecto da investigação educacional? In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, E. S.; BARRETO, D. A. B. Histórias de vida e formação: influências e motivações para a docência do ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 11, p. 1-18, 2021.

OLIVEIRA, T. P.; CRUZ, G. B. Inserção Profissional Docente no Ensino Superior. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 25, n. 78, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2887>. Acesso em: 20 fev. 2025.

ORLANDI, E. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1995.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. O docente do ensino superior. In: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G. C. *Docência no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Coord.). *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina, 2005. p. 13-25.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa, 2008. p. 40-49.

SACRISTÁN, G. J. Consciência a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. A docência universitária e a formação para seu exercício. In: SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 23-37.

STAKE, R. E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Trad. Karla Reis; revisão de Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizado no magistério. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

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

XAVIER, A. M. *Flexibilidade curricular, Interdisciplinaridade e Formação continuada: Projeto Mol(ecul)ar de Formação Superior da UFABC*. 2015. Tese (Doutorado em Ciência e Tecnologia/Química) – Universidade Federal do ABC, Santo André, SP, 2015.

ZABALZA, M. A. et al. Identidad profisional del profesorado universitario. In: MAYO, I. C.; TARDIF, M. (Coords.). *Identidad profisional docente*. Madrid: Narcea Ediciones, 2018.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective Teaching: an introduction*. 2. ed. New York: Routledge, 2014.

Recebido em fevereiro de 2025.

Aprovado em junho de 2025.