

Reflexos dos professores-formadores na identidade profissional de docentes universitários

Fatima Maria Leite Cruz
fatimacruz@yahoo.com – UFPE

Maria da Conceição Carrilho de Aguiar
carrilho1309@gmail.com – UFPE

Resumo

Este artigo resulta de uma pesquisa que teve como objetivo identificar quem é o professor da docência superior. Pesquisamos as fontes de reconhecimento que professores de uma instituição pública federal de ensino adotam para se constituir e se reconhecer na construção de sua identidade profissional docente. Ressaltamos o entrelaçamento da construção da identidade profissional com a Teoria das Representações Sociais, por compreender que a polissemia de sentidos que são compartilhados por grupos influenciam a escolha profissional na atualidade e merecem ser considerada, por trazerem subsídios às condutas e práticas sociais. Em um primeiro momento analisamos o currículo Lattes de 187 professores da UFPE selecionados do universo de participantes dos módulos de cursos de Atualização didático-pedagógica e, em seguida, realizamos entrevistas individuais, semiestruturadas, com 19 desses docentes. A análise dos dados foi organizada a partir da interpretação das falas segundo a análise temática de conteúdo de Bardin (2009) e construímos categorizações por eixos de sentido: Identidade docente a partir *do outro*, o professor-formador; A importância da *Convivência com o outro, o professor-formador, para a identidade docente*; O *outro professor-formador* é espelho e inspiração; e o *'outro' professor-formador na relação de pares na vida profissional*. Apresentaremos neste artigo os resultados relativos à *importância do outro professor – formador*, na relação de pares na vida profissional, e como esse compartilhamento nos aponta que a identidade docente é desenvolvida e consolidada na formação continuada com o *outro colega professor*. Essa identidade associa-se ao sentimento e à consciência de pertencimento a um grupo profissional.

Palavras-chave. Professores. Identidade profissional. Docência universitária.

Teacher-trainer influence on professional identity of university teachers

Abstract

This paper results from a research which tries to identify who is the teacher of higher education. The sources of recognition from a federal teaching institution were researched and what it adopts to constitute and recognize itself in the construction of its professional identity. The connection between the professional identity construction with a Theory of Social Representations is emphasized by understanding that a polysemy of meanings, shared by groups, influence the professional choice at the present and deserve to be considered for bringing subsidies to social practices and behavior. At first, Lattes curriculums from 187 professors from UFPE, which were selected from a universe of participants from the modules of didactic-pedagogical update courses, were analyzed; then we have conduct semi structured individual interviews with 19 professors. The data was organized by the interpretation of speeches according to the content theme analysis from Bardin (2009) and we constructed

meaning axis categorizations: professional identity from *the other*, the teacher-trainer; the importance of *living with the other, the teacher-trainer, to professional identity*; *The other teacher-trainer* is the mirror and inspiration; and *the “other” teacher-trainer in respect of peers in professional life*. It is going to be presented in this paper the results related to *the importance of the other teacher-trainer*, in the peers relation in professional life, and how this sharing points out that the professional identity is developed and consolidated in continuing education *with the other fellow teacher*. This identity associates itself with the feeling and consciousness of belonging to a professional group.

Keywords: Teachers. Professional identity. University teaching.

Introdução

Neste artigo abordaremos a construção da identidade profissional docente na Educação Superior apontando os elementos que conectam a sua identidade pessoal e social à perspectiva de carreira e profissionalidade. A tematização desta escolha decorreu de estudos no Núcleo de Formação Didático-Pedagógica de Professores da UFPE – NUFOPE que, no processo de investigação e intervenção na formação continuada de professores daquela instituição, se debruça sobre a docência universitária, campo que é ainda pouco explorado. Em pesquisa recente deste Núcleo, ‘a formação e a prática didático-pedagógica do(a) professor(a) universitário(a)’, buscamos compreender a relação docência e profissionalidade e encontramos a escolha e a identificação profissional do professor que atua na Educação Superior espelhadas no(s) professor(es)-formador(es), como se fossem um eco que multiplica as práticas exitosas de seus “mestres”.

Sublinhamos que fizemos o entrelaçamento da construção da identidade profissional com a Teoria das Representações Sociais, por compreender que a polissemia de sentidos que são compartilhados por grupos influenciam a escolha profissional na atualidade e merecem ser considerada, por trazerem subsídios às condutas e práticas sociais. A tentativa de análise, aqui desenvolvida, relaciona as noções de identidade, identidade profissional, representações sociais de docência na educação superior e profissionalidade, porque procuramos o sentido compartilhado dessa construção. Nesta perspectiva a dinâmica e a processualidade são fundamentais para esta compreensão em relação aos modelos, as imagens, as referências do senso comum de grupos e contextos e os padrões de profissão que alimentam o percurso docente.

Em relação à identidade entendemos que a história de vida e as outras fontes de reconhecimento que os docentes adotam para se constituir e se reconhecer na sua identidade profissional podem ser esclarecedoras desse trajeto. Nesta contextualização, uma série de questões foi colocada nesta pesquisa: como o sujeito docente se movimenta nesta pluralidade pessoal e social? Quais as implicações destas nuances na subjetividade dos docentes universitários? Quais os indicadores que levam os professores universitários à travessia dessa escolha, a partir do outro?

Um dos feitos mais positivos da coerência assumida nas duas últimas décadas pelos estudos das identidades, no âmbito das ciências sociais e humanas e da educação, é a convivência com a visibilidade que passaram a ter dimensões e processos das atividades humanas, antes não consideradas, tais como os sistemas pessoais, relacionais e comunicacionais. Admite-se que qualquer produção humana, reprodutora ou transformadora, por mais técnica que seja, é envolvida por uma *profundidade humana* que, em última análise, a determina. A crise sentida e vivida dos sistemas pessoais, relacionais e comunicacionais tornou essa determinação evidente.

Os estudos de identidade correspondem, assim, a uma união de esforços para conhecer essa “dimensão antes escondida” com vistas à sua reconfiguração no novo contexto social e humano. Deste modo, mudam as circunstâncias políticas, mudam os mecanismos legais para fazer valer novas regras de convivência social. Em particular, focaremos a relação representações sociais - identidade – docência, *a partir do outro docente*, o professor-formador.

Nessa conjuntura, de acordo com Lopes (2001), é possível identificar que: As identidades coletivas novas serão construídas por identidades individuais novas em cooperação; b) O que se constrói de novo são concepções de conhecimento de si, dos outros e do mundo-científico ou do senso comum, acadêmico ou não acadêmico.

Nos resultados desse estudo identificamos três eixos temáticos principais: 1) *Como o professor se reconhece na docência*; 2) *O início de construção da identidade docente*; 3) *O trajeto da identidade profissional docente*. No eixo *construção da identidade docente* emergiram subcategorias: *escolha profissional por acaso*, coadunando as dimensões pessoais e as sociohistóricas do mundo do trabalho; *escolha pela experiência na vida profissional anterior*; *escolha pela experiência docente de ensino*; *escolha pela relação professor-aluno*; *escolha pelo ingresso na Educação Superior*; e *escolha a partir do outro docente* que o referencia e inspira, através do

exemplo, subcategoria que aqui será detalhada. Iniciamos situando a relação representações sociais e identidade.

A Teoria das Representações sociais e a compreensão de fenômenos complexos

A Teoria das Representações Sociais que originariamente foi formulada por Moscovici (2012) ancora-se na dimensão psicossocial ao compreender que somos seres de vida social, partilhamos o mundo com os outros, e com eles interagimos, continuamente, seja na convergência, às vezes no conflito, mas necessariamente, em todas as situações que evocam a elucidação, a administração e o enfrentamento da vida, como é definido por Jodelet (1989a). Moscovici (2012) teorizou que a investigação científica das Representações consistia em descrever, analisar, e explicar a construção social de um determinado objeto em seus funcionamentos e nas dimensões, nas formas, e nos processos comunicativos em que se inserem.

Nesse processo de teorização, Moscovici (2012) estudou Durkheim, primeiro teórico na Sociologia a identificar as representações como uma produção mental e ideação coletiva, como se existisse um isomorfismo em relação às representações e às instituições. Divergindo de Durkheim, ele avaliou que a conceituação até então adotada não tinha o sentido dinâmico e interativo que a realidade apresentava. Dessa maneira cunha o termo representações sociais por compreender o universo plural de interações humanas e que nos ambientes e práticas sociais abrangem ainda valores, os modelos e os condicionantes sociais, a linguagem e a comunicação interindividual, intragrupal e institucional.

Diante do fluxo intenso das trocas comunicativas e de mobilidade dos conceitos que circulam nos contextos sociais, sobretudo, em função da velocidade dos processos comunicativos, Moscovici concebe que esse movimento é plástico, dinâmico e de vinculação multidisciplinar, pois as representações sociais são *“uma forma de conhecimento por meio do qual aquele que conhece se substitui no que lhe conhece. Daí decorre a alternância que a caracteriza: ora representar, ora representar-se”*.

A Teoria das Representações Sociais como uma Teoria do Senso Comum

O senso comum é elaborado nas práticas sociais pertinente a uma determinada situação e, é distinto do conhecimento científico, embora tenha igual relevância. Para Moscovici (2012) o senso comum é fundamental à vida social e nos permite compreender processos cognitivos e as interações sociais sendo impregnado pelas culturas locais e pelos grupos e suas referências. Assim, entendemos que as representações sociais intercambiam de modo ativo o sujeito e os objetos da realidade social, conferindo-lhes sentidos, e dando ao sujeito a estabilidade nas ações.

Moscovici apresentou o senso comum, como uma tentativa de explicação sobre a realidade; uma teorização que organiza os conceitos no cotidiano e lhes dá sentido; um filtro próprio de grupos ao selecionar os processos comunicativos; uma âncora na produção da identidade e orientação das condutas sociais fortalecendo a adaptação social e oferecendo segurança para as ações, pois “ As representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano”. (MOSCOVICI, 2012, p. 39).

A construção das representações sociais envolvem o *sistema operatório*, que processa associações, inclusões, discriminações e deduções, e o *meta-sistema*, que controla, verifica, seleciona regras e impõe uma lógica que foi trabalhada pelo sistema operatório. Dois processos entram nesta elaboração: o processo de *objetivação* que transforma o novo em uma imagem concreta e significativa; e o processo de ancoragem que integra o objeto em um sistema de valores e de significados particulares ao grupo (MOSCOVICI, 2010), o que nos amplia a compreensão da cultura e da história desse grupo.

Assim, a compreensão da representação social de um objeto social nos permite acessar ao sentido simbólico construído por grupos, em suas distintas modulações da realidade. Nestes processos, a linguagem ocupa importância, por ser um elemento de descentração sociocognitiva e discursiva, captando o pensamento social. Windish nos esclarece este aspecto dinâmico: “Um indivíduo não é um dado fixo e imutável. Ao longo de sua vida, em razão de suas atividades, por exemplo, ele pode desenvolver e enriquecer sua capacidade cognitiva e discursiva e passar de uma forma de pensamento a uma outra” (2001, p.43).

Esta dinâmica coletiva de construção de sentidos compartilhados não é linear e pode ser permeada de ambiguidade, contradições e conflitos, eivados de mais rigidez ou de mais flexibilidade, como afirma Windisch (2001).

O compartilhamento de conteúdos e a construção coletiva das representações sociais

Segundo Abric, na construção das representações sociais, há uma hierarquia: o núcleo central e o sistema periférico. O primeiro, o núcleo central, é “... representado pela natureza do objeto representado e pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto” (2000, p.30); organiza internamente a representação e seus significados; é resistente às mudanças porque normatiza estes sentidos; tem estabilidade, coerência, concretude; é mais consensual porque expressa os valores e os atributos das culturas. Dessa maneira, podemos afirmar que o núcleo central é pautado na memória coletiva e nas normas grupais que foram acordadas.

O sistema periférico, por sua vez, é funcional, situado e datado; adaptado ao contexto; exerce a função de proteção ao núcleo central; é inclusivo aos grupos e às práticas sociais; permeável ao movimento de mudança. Os dois processos de construção das representações sociais são contributos à noção de identidade que discutiremos, a partir desse ponto.

Identidade e a filiação a um grupo

Adotamos o conceito de identidade envolvendo processos socioafetivos, cognitivos e valorativos que sinalizam o reconhecimento de filiação do sujeito a um ou vários grupos. Para Velho (1992), na atualidade diante da complexa realidade e suas múltiplas nuances temos que considerar que cada ator social participa de contínuos processos de fragmentação e de diferenciação que “possibilita, através do acionamento de códigos, associados a contextos e domínios específicos - portanto, a universos simbólicos diferenciados - que os indivíduos estejam sendo permanentemente reconstruídos” (Velho, 1992, p.43).

É neste sentido que podemos tomar como exemplo a definição de Lahire, quando aponta que:

Os indivíduos são aquilo que suas múltiplas experiências sociais fazem deles. Assim, longe de ser a unidade mais elementar, o indivíduo é, sem sombra de dúvida, a realidade social mais complexa a ser apreendida (LAHIRE, 2008, p. 376).

Este conjunto que associa aspectos de significado emocional e valoração credencia o sujeito a essa filiação, pois tais sentidos são implicados na organização do sujeito em seu processo de autoria nas interações com o ambiente social (TAJFEL, 1983). Assim, a partir do momento em que ocorre a vinculação do sujeito a um grupo social, a tendência é atribuir uma distinção positiva ao grupo que passa a ser considerada a melhor opção, como um mecanismo de proteção à imagem ou autoconceito positivo de si. Dessa maneira se torna plausível a relevância que a temática da identidade seja destacada em geral nos estudos das profissões, no mundo do trabalho, e em especial, na profissão docente. A este respeito, superando a dicotomia entre o eu profissional e o eu pessoal, Nóvoa (1992, p. 17) nos diz que:

... as opções que cada um de nós tem a fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Ou seja, o autor destaca a natureza da função docente como profissão humana interativa por excelência, pois o cotidiano das práticas docentes exige o envolvimento nas relações com estudantes, com seus pares, com a comunidade. A identidade não se constitui como fixa ou permanente e estática. Ela se configura como processo porque em sucessiva construção, passível de mudanças sociohistoricas em que se situa. A profissão docente, como tantas outras, nasce num dado contexto e momento históricos, como resposta às necessidades que são colocadas pelas sociedades. A identidade profissional constrói-se ancorada no significado social que é atribuído às profissões em dada sociedade, na revisão das representações sociais e das tradições da profissão (PIMENTA, 1996), como também, na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que continuam significativas, como uma herança delegada às novas gerações.

Buscamos evidenciar que a formação docente encerra possibilidades e limites pessoais e profissionais, para além da retórica discursiva, pois ela depende do conjunto de socializações que o sujeito-professor(a) vai tendo ao longo da interação com outros grupos sociais e práticas na sua vida cotidiana (DUBAR, 1997). A lente de aumento que

nos amplia o olhar para esta formação aponta que os professores e professoras, embora com ângulos distintos de apropriação, forjam a sua visão de sociedade, de mundo, de educação de conhecimento e de postura ética, constituindo, assim, uma cultura subjetiva tecida nas práticas sociais interativas.

De fato, para decifrar os seus significados têm-se uma profunda dispersão semântica nas diferentes abordagens teóricas acerca da identidade, desde as noções clássicas da área (ERIKSON, 1976; GOFFMAN, 1985; MEAD, 1972); os enfoques da investigação em Tap (1985); o ponto de vista socioprofissional em Lipiansky (1998); Larsons (1977); Parsons (1964); Starr (1982), entre outros.

Identidade profissional e a construção do ser professor

Para Pollak (1989) a representação da identidade precisa da noção de pertencimento ao grupo, continuidade de tempo e espaço, e coerência, o que requer percepção, comparação e diferenciação social. A identidade é construída na integração social e envolve práticas, experiências e representações com vistas à manutenção dos valores sociais, porém estes não têm o sentido estático e sofrem transformação e negociação de modo continuado.

Na perspectiva de Tajfel que adotamos como referencial os grupos, não existem isolados e são comparados com outros e “as noções comparativas que os indivíduos constroem sobre o grupo, ou grupos a que pertencem, contribuem, por sua vez, para alguns importantes aspectos da definição de si próprios e da sua influência social” (TAJFEL, 1983, p.189) envolvendo aspectos culturais e cognitivos, valorização do endogrupo com proteção de sua identidade ao comparar-se e diferenciar-se do outro, e desvalorização do exogrupo.

No que tange à identidade profissional, o conceito é híbrido e em interface com várias áreas do conhecimento que o tangenciam e transversalizam seus construtos, contudo, o hiato para discernir entre *quem o sujeito é* e *quem é o profissional* ainda permanece. Neste estudo adotamos o conceito de identidade profissional não como um amuleto que se torna um imperativo de uma formação que tem início datado e terminalidade, quando o sujeito recebe a certificação. Ao contrário, o sentido encerra fileiras de mobilidade psicológica, com movimentos plurais, analogamente indistintos

(ordem-desordem) e com tal se reveste de uma estabilidade relativa, simultaneamente eivada por mudanças e permanências.

A pertença a um grupo se efetiva pelo compartilhamento do sistema de crenças, expressões e relações permeadas de valores que indicam a referência e essa vinculação e para o sujeito, este grupo ou categoria profissional tem implicações tanto na perspectiva da prática profissional, quanto na dimensão simbólica que diferencia do próprio grupo, em relação aos demais. Esta dinâmica abrange processos de categorização e comparação social.

Vários autores, tais como: Dubar (1997); Lopes (1993); e Sainsaulieu (1985) tratam a questão da identidade profissional. Segundo Dubar (1997) para compreender os processos identitários precisamos levantar a construção da biografia social dos sujeitos nas relações do mundo do trabalho, sua inserção em atividades coletivas de organização e intervenção nos processos grupais. Para Nóvoa (1995)., em seus estudos da trajetória de professores, a identidade docente é luta e desafio Sainsaulieu (1985) observa que a experiência de relações nas organizações é tão grande e durável que seus efeitos ultrapassam os locais de trabalho. Existe uma relação muito grande do trabalho organizado com as estruturas mentais e os hábitos coletivos dos indivíduos. De acordo com Lopes (1993), a compreensão da identidade profissional docente está relacionada à ligação entre as representações dos grupos de pertença do sexo, idade e ocupação, que são traduzidas nos seus modos de ser e de saber particulares.

Método

Na primeira fase da pesquisa analisamos o currículo lattes de 187 (cento e oitenta e sete) professores da UFPE selecionados do universo de participantes dos módulos de cursos de Atualização didático-pedagógica (NUFOPE, 2012) e, em seguida, realizamos entrevistas individuais, semiestruturadas, com 19 desses docentes. Além desse critério de participação adotamos, ainda, para a inclusão no sorteio para a segunda fase, a situação funcional, sendo selecionados na primeira etapa aqueles que atuavam em regime de trabalho na UFPE com 40 horas ou dedicação exclusiva – DE. O critério justifica-se por entendermos que para estes participantes selecionados, haveria, em tese, o tempo pedagógico institucional para o desenvolvimento de ações relacionadas às três

dimensões da docência universitária – ensino, pesquisa, extensão, dados que nos indicariam como se constitui a sua identidade profissional.

Todas as entrevistas foram audiogravadas, com consentimento dos participantes, e seguiram um roteiro prévio e duraram em média quarenta e cinco minutos. Seguimos na terceira fase, com a transcrição literal das entrevistas, e procedemos à leitura flutuante para nos impregnar das falas dos participantes. Na análise do conjunto de falas fizemos a interpretação segundo a análise temática de conteúdo de Bardin (2009) e construímos categorizações por eixos de sentido.

Resultados e discussão: o que dizem os professores sobre a construção da identidade profissional docente

Em relação ao perfil dos participantes vimos que os professores são oriundos de diferentes centros nos campi da UFPE, tanto na capital no campus Recife, quanto os localizados no interior do estado de Pernambuco, o Centro Acadêmico do Agreste e o Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão. Dos participantes, 66 são do sexo masculino e 121 do sexo feminino reafirmando a feminização das carreiras no magistério, inclusive, na Educação Superior.

A faixa etária dos professores ficou concentrada entre 31 a 59 anos situando que há diferentes tempos de exercício profissional, com professores iniciantes e outros com bastante experiência docente. Em relação à formação acadêmica dos participantes 42 têm curso de Mestrado, 132 de Doutorado e 12 com estágios de Pós-Doutorado. No que se refere à atuação profissional dos participantes tivemos o quadro abaixo em relação às atuações anteriores ao ingresso na UFPE:

Todos os Níveis de Ensino	Apenas na Ed. Básica	Ed. Básica e Fac. Privada	Ed. Básica e Univ. Pública	Faculdades Privadas e Univ. Pública	Apenas em Fac. Privada	Apenas Univ. Pública	Apenas na UFPE
07	26	10	04	25	84	73	08

A predominância da atuação profissional se concentra na própria carreira universitária, sobretudo, nas faculdades privadas e nas próprias instituições públicas. Chama a atenção o início de atuação profissional ocorrer na Educação Básica, o que consolida o sentido de carreira docente, no qual os diferentes níveis de escolarização se constituem em diferentes níveis de atuação na profissão, cuja população alvo credencia

o estatuto atribuído ao docente. Da mesma maneira, embora sem expressividade numérica, também é destaque o fato de 08 professores participantes terem começado a vida profissional, a partir do ingresso na UFPE. Isto significa que, pela titulação, os docentes conseguiram o acesso à universidade pela via do concurso público, porém não têm experiência docente, em nenhum nível de ensino, já iniciando a carreira na formação profissional de novas gerações, sem também terem experiência no mundo do trabalho e nas profissões que qualificam para a inserção profissional.

Procurou-se, ainda, investigar o tempo de docência dos participantes:

1 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 15 anos	16 a 20 anos	21 a 25 anos	+ de 25 anos
46	68	46	15	04	08

Podemos considerar que a maior parte dos professores participantes que buscaram a formação continuada encontra-se, em início de carreira, e apenas 12 podem ser considerados com bastante experiência, com 20 anos ou mais de vida profissional. Não podemos ser conclusivas se de fato as novas gerações de docentes já entendem a formação como direito e necessidade de sua prática profissional, ou se compartilham apenas da perspectiva utilitária de que a carga horária destes cursos é computada positivamente no processo de progressão funcional.

Na análise temática de conteúdo das falas dos participantes nas entrevistas levantamos três grandes temas que indicam o lugar *do outro*, o professor-formador, na construção da identidade profissional. Discutiremos como estas temáticas se articulam entre si na definição da identidade docente apresentando-as, por blocos, a seguir.

Identidade docente a partir *do outro*, o professor-formador

Na construção da *identidade a partir do outro professor-formador* encontramos distintos sentidos: A importância da *Convivência com o outro, o professor-formador para a identidade docente*; *O outro professor-formador é espelho e inspiração*; e *o outro professor-formador na relação de pares na vida profissional*.

A Convivência com o outro, o professor-formador, para a identidade docente

Os professores participantes nos dizem da importância da convivência cotidiana com o professor-formador, e rememoraram a situação de estudante, a partir da

graduação, justificando porque se identificaram com a profissão docente. Entendemos que ao discorrerem sobre o cotidiano vivido na formação inicial de graduação a interação relatada não se restringia à sala de aula. Este convívio se ampliou para o universo da vivência universitária. Dessa maneira, vimos que semelhante à Educação Básica na qual a escola é simultaneamente um lócus de formação, de socialização, de aprendizagens formais e cidadãs, e de construção de identidade, o contato informal com os professores-formadores no âmbito universitário anuncia para os estudantes quem eles são e o que podem vir a ser. Um exemplo desta relação de interlocução e intercâmbio pessoal diário se mostra no extrato, a seguir:

Acho que a convivência com alguns professores elas são as mais importantes.
Convivência com professores na graduação, aqui na própria UFPE (P2.)

Como afirma Nóvoa (1995), a formação docente se desenvolve nos plano pessoal e profissional, pois os professores são portadores de saberes que se expressam nas suas aulas. Mais do que conteúdos, os professores apresentaram nas suas histórias de vida que levam para as suas salas de aula visões distintas da profissão docente e, portanto, seus projetos de vida pessoal e de desenvolvimento profissional que são capturados por seus estudantes. Isto quer dizer que, sem pedir autorização, os jeitos dos professores-formadores interagem com seus alunos os impregnam da sua maneira de ser e estar no mundo.

Para Tardif (2002), os professores constroem saberes específicos que eles mobilizam, e adotam nas tarefas do cotidiano. Entretanto por meio da análise do conteúdo simbólico desta convivência começamos a entender que estes saberes específicos ultrapassam a questão formal de conteúdos. Parece-nos que nesta convivência com seus professores-formadores, os professores em formação inicial nos dizem que os saberes pertinentes ao trato das interações humanas são tão válidos para a sua qualificação na docência, quanto as dimensões técnico-operacionais e o debate didático-pedagógico que aprendem no currículo oficial.

Na perspectiva da TRS há a “luta contra a ideia de que o conhecimento cotidiano é distorção e erro” (JOVCHELOVITCH, 2008, p.88). Ou seja, o conhecimento cotidiano assume funções na estruturação da realidade social, adaptando-

se e lhe dando sentido, por isso, os fenômenos produzidos e reproduzidos no cotidiano ocupam centralidade na teoria.

Entendemos, assim, que os estudantes constroem aprendizagens de como ser professor com *o fazer e o modo de ser do professor-formador, na convivência com seus professores*, vendo como eles e elas lidam com o aluno, com as situações de conflito, com o emaranhado de tarefas a cumprir, com os ideais que defendem, com a visão de mundo que entrelaça as suas práticas. Na visão de Tardif (2002, p. 234):

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

Estes saberes construídos pelos professores nas práticas educacionais são produzidos na prática reflexiva que envolve a relação ação-reflexão-ação, dialética que é práxis, porque tem como pressupostos a interação nas relações cotidianas da sala de aula; tem a pesquisa como objeto do seu fazer; e a síntese, a partir de suas reflexões no próprio processo de atuação.

De fato, esta prática reflexiva requer condições nos espaços institucionais para que esta relação se instale. A construção de vínculos que favoreçam os processos de identificação não ocorre de maneira espontânea. Exige o tempo pedagógico institucional para que estas interações sejam instaladas, se firmem, e se aprofundem. Na Educação Superior, em especial, diante da atual lógica de produtividade a cultura institucional privilegia apenas a pesquisa como a faceta mais prestigiada da docência e, assim, esta convivência é cada dia menos presente ou se restringe aos poucos estudantes bolsistas, com os quais os docentes têm uma maior proximidade.

Na atualidade, estes aspectos restritivos que se tornam obstáculos às relações interpessoais trazem implicações à igualdade de direitos, à personalização do ensino, e às oportunidades mais singulares. Tais dificuldades comprometem esta convivência ‘sedutora’ que levou os professores participantes à profissão, e que podem não mais serem repetidas.

O outro professor-formador é espelho e inspiração

Os participantes anunciaram que o outro professor, o professor-formador, é seu espelho e inspiração. Eles relataram como estes ‘outros’ lhes serviram como exemplo de vida. Os exemplos, a seguir, ilustram esta perspectiva especular:

Alguns professores inspiram você, isso não acontece só comigo acho que acontece com todos aqui, às vezes você procura diante dessa inspiração desses professores se espelhar neles. Claro que isso ocorreu num tempo muito... sei lá, há 20 anos atrás. Então eu me espelhei principalmente em muitos professores que eu tive ao longo da vida, não diria muitos eu diria uns 5 ou 6 que me influenciaram ao longo da vida (P.7)

... a gente termina trazendo esses modelos, que a gente considera bons, trazendo pra nossa prática (P.9)

Eu tive um grande mestre dentre outros... Era um indivíduo que... uma única pessoa ele dominava várias áreas do conhecimento. A física; a química; a biologia... então ele foi um grande farol pra mim nesse sentido. E tive outros exemplos de vidas de pessoas... Então tem pessoas que foram extremamente importante nesse sentido de ter aquela orientação, aquela disciplina, aquela vontade. Ai você vai somando um pouquinho de cada um pra você se tornar um pouquinho de cada um deles (P.1)

O processo todo aconteceu a partir de... Do contato de uma disciplina com a professora no terceiro período do meu curso tá... Então é... Eu comecei a admirá-la pela sua postura, pela forma como ela fazia essa mediação do conhecimento com os alunos e como... É... Ela tinha esse espírito é... de pesquisadora, então, isso me motivou, então dentro é... Nesse segmento eu comecei a me envolver nas atividades de pesquisa dela, depois me tornei bolsista de iniciação científica, monitoria, trabalhei em alguns projetos de extensão e assim que terminei a graduação... (P.12)

Vemos que esta inspiração vai sendo construída em processo, na convivência que foi relatada anteriormente e nas oportunidades de trabalho que vão sendo apresentadas aos estudantes. Com saudosismo e admiração explícita, eles nos dizem que os docentes-formadores de fato inspiram, seja como um modelo de profissional a ser seguido, seja como o mestre que admiram pela competência e saber, e que se transformam no *espelho*, na *luz e farol*, sentidos positivados da objetivação que influenciam o caminho profissional que agora compartilham.

Em relação à imagem de si e à imagem do grupo, Jodelet (2001, p. 61) afirma que o engajamento e a implicação emocional ao grupo ao qual pertencemos levam-nos ao investimento que assegura a própria identidade. Ou seja, a autoimagem se relaciona com a imagem do grupo de pertencimento e seus valores.

Na objetivação do ‘bom professor’ como aquele que serve de exemplo, os professores nos explicam que esta imagem não se sustenta, apenas, pelo acúmulo de

saber, pela dispersão de saberes em várias áreas, pela qualidade da mediação para o aluno aprender ou quando recai de forma exclusiva, na qualidade da interação pessoal. A ancoragem que dá sentido ao professor-formador que é representado como *mestre* tem várias dimensões e, de modo simultâneo, contempla a natureza interativa e a acadêmica. Ou seja, o coletivo de professores-formadores que inspiram é formado por aqueles que dominam o saber e, sobretudo, são exemplos por suas histórias de vida, quando atuam e conseguem organizar de modo integrado e intercambiante o tripé da docência universitária: o ensino por meio *aquela orientação*; a persistência e rigor da pesquisa que motivam com *aquela disciplina e esse espírito é... de pesquisadora, então, isso me motivou*; e o sentido sociohistórico de contribuir com a realidade social nos trabalhos de extensão quando expressam que o professor que inspira é o que expressa na sala de aula *‘aquela vontade’*.

Além da convivência e do exemplo cotidiano que fomentam o gosto pela docência, na sua formação inicial, os participantes nos dizem, também, como a sua identidade profissional se consolida na formação continuada, no âmbito da prática, como se tem a seguir.

O ‘outro’ professor-formador na relação de pares na vida profissional

Os participantes nos revelaram que tão importante quanto inspiração e modelo de professor-formador que apareceram agregando valor à sua escolha profissional, os processos identitários se fortalecem, também, na prática profissional, com *o outro colega professor*, como se tem na fala adiante:

a relação profissional com outros colegas né, verificando justamente alternativas ou propostas e ações tanto para, enfim... Resoluções de problemas como para disponibilização de informação (P.10)

O compartilhamento de pares no cotidiano nos sinaliza que a identidade docente é de fato processada e consolidada na formação continuada através do outro colega professor. De uma parte, o intercâmbio é identitário quando ocorrem as trocas de impressões e experiências acerca de alternativas, propostas e ações da vida acadêmica; e de outra parte, o reconhecimento e legitimação do pertencimento à categoria docente ocorre no enfrentamento de problematizações e na busca pela resolução de situações-problema, ou ainda, pelas parcerias que se instalam na troca de informações. Isto

significa que, na docência, autoria e coautoria são processos permanentes de parceria e de construção.

Considerações finais

Ao longo deste artigo procuramos desenvolver uma reflexão sobre a construção da identidade profissional docente na Educação Superior apontando elementos que atrelam a identidade pessoal e social à perspectiva de carreira e profissionalidade, coletados e analisados no âmbito de uma pesquisa recente do Núcleo de Formação Didático-Pedagógica de Professores da UFPE - NUFOPE. Nos achados, da referida pesquisa, foram assinalados aspectos essenciais, especificamente os que se referem à relação docência - profissionalidade e suas implicações na escolha e na identificação profissional do professor que atua na Educação Superior que nos pareceram espelhadas nos professores-formadores.

O estudo evidenciou a importância do Outro – professor formador na construção da identidade profissional docente. Assim, entendemos que a identidade, constrói-se, também, pela representação que cada professor, como construtor de sua prática, confere à atividade docente no seu dia a dia com base em valores, sua maneira de situar-se no mundo, sua história de vida, angústias e prazeres, saberes e anseios, enfim, no sentido que tem, em sua vida, ser professor.

Foi evidenciada, também, a convivência com o outro, o professor-formador para a identidade docente, a qual levou à compreensão de que a aprendizagem profissional e a construção identitária se sobrepõem a um processo inacabado de constante elaboração e reelaboração de uma visão de mundo profissional. Assim, a prática reflexiva requer condições nos espaços institucionais para que esta relação aconteça. Os achados da pesquisa nos revelaram a importância do Outro professor-formador na relação de pares na vida profissional. Esta relação do professor com o saber, em especial o compartilhamento entre os pares aponta que a identidade docente é desenvolvida e consolidada na *formação continuada com o outro colega professor*.

Em síntese, na formação de professores, essa identidade associa-se ao sentimento e à consciência de pertencimento a um grupo, de ser um profissional, que interage, e que experimenta o sentimento e a consciência do pertencimento a um grupo profissional.

Referências

ABRIC, Jean.Claude. *A abordagem estrutural das representações sociais*. Tradução de Pedro Humberto F. Campos. In: MOREIRA, Antonia; OLIVEIRA, Denise. Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia, AB ed., 2000.

ABRIC, Jean-Claude. A organização interna das representações sociais: sistema central e sistema periférico. Tradução de Angela Almeida, do original. *L'organisation interne des représentations sociales: système central e système périphérique*. Mimeo, 1994.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

DURKHEIM, Emile. *Sociologia e Filosofia*. Rio de Janeiro/São Paulo: Forense, 1986.

DUBAR, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora. 1997.

ERIKSON, E. H. *Identidade: Juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

GOFFMAN, Erving. *As Representações do Eu na Vida Cotidiana*. Tradução: Maria Célia Santos Raposo. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

JODELET, Denise. *Folies et représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989a.

JODELET, D. Représentations sociales: um domaine em expansion. In: JODELET, D. *Les Représentations sociales*. Paris: PUF, 1989b.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 53-66.

JODELET, D. Mémoire de masse: Le côté moral et affectif de l'histoire. *Bulletin de Psychologie – Nouvelles voies em psychologie sociale*. Paris, tome XLV, n. 405: 239-255, 1991-1992.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os Contextos do Saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LAHIRE, Bernard. Esboço do programa científico de uma sociologia psicológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.2, p. 373-389, maio/ago. 2008.

LARSONS LARSON, Magali Sarfatti. *The rise of Professionalism: a sociological analysis*. Los Angeles: University of California Press, 1977.

- LIPIANSKY, Edmond Marc. L'identité personnelle. In: BORBALAN, J. C. R. (Coord.). *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. Paris: Sciences Humaines, 1998. p.21-29.
- LOPES, M. Amélia. *A Identidade Docente Contribuindo para a sua Compreensão*. Trabalho de Síntese para Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto: Porto, 1993.
- LOPES, M. Amélia. *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação: a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 2001.
- MEAD, George Herbert. *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press, 1972.
- MOSCOVICI, S. Um conceito perdido. In: _____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- MOSCOVICI, Serge. *A Psicanálise, sua Imagem e seu Público*. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- MOSCOVICI & HEWSTONE, M. De la science au sens commun. In: MOSCOVICI, S. *Psychologie sociale*. Paris, PUF, 1986.
- NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.
- PARSONS, Talcott. *The Social System*. Nova York: Free Press, 1964.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, (coleção Docência em Formação v. 1). 1996.
- POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, v.2, n.3, p. 200-212. 1989.
- SAINSAULIEU, R. *L'identité au Travail* (2. ed.). Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1985.
- STARR, Paul. *The Social Transformation of American Medicine*. Nova York: Basic Books, 1982.
- TAJFEL, H. *Grupos Humanos e Categorias Sociais II*. Lisboa: Livros Horizonte, 1983.
- TAP, Pierre. *Masculin et féminin chez l'enfant*. Toulouse: Privat, 1985.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WINDISCH, Uli. Representações sociais, sociologia e sociolingüística: o exemplo do raciocínio e da fala cotidianos. In, JODELET, D. (Org.). *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.2001.

VELHO, G. Unidade e Fragmentação em sociedades complexas. In: VELHO, G.; VELHO, O. *Dois conferências*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1992. p.13-46. 1992.

Submetido em 16 de junho de 2014