

# **IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: OS SENTIDOS DE SER PROFESSOR**

## **PROFESSIONAL TEACHING IDENTITY IN THE CONTEXT OF UNIVERSITY TEACHING: THE MEANINGS OF BEING A TEACHER**

Renata da Costa Lima<sup>1</sup>  
Maria da Conceição Carrilho de Aguiar<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O objetivo do texto é analisar os sentidos que docentes que atuam na universidade atribuem à categoria "ser professor universitário". Partimos do entendimento de que a análise desses sentidos possibilita conhecer características que configuram a identidade profissional dos professores universitários. Para tanto, foi aplicado um questionário a 84 professores de diferentes áreas de conhecimento de uma universidade do Nordeste Brasileiro, no qual se perguntou "para você, o que é ser professor universitário?". A organização e a análise do *corpus* textual se deu conforme a análise de conteúdo e a análise de similitude do software IRAMUTEQ. Os resultados apontaram que os professores inseridos no contexto da docência universitária organizam a identidade profissional docente a partir de três sentidos principais: professor detentor do conhecimento, professor pesquisador e professor formador. Esses sentidos indicaram que o ensino é atividade secundarizada se comparada à pesquisa e que o conhecimento é algo do professor a ser transmitido para o estudante.

*Palavras-chave:* Identidade profissional docente. Professor universitário. Universidade.

### **ABSTRACT**

The aim of the text is to analyze the meanings that teachers who work at university attribute to the category "being a university teacher". The starting point was to understand that the analysis of these meanings enables

1 Professora da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8396-6139> E-mail: [renata.ufpe@hotmail.com](mailto:renata.ufpe@hotmail.com)

2 Professora da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, UP, Portugal. E-mail: [carrilho1513@gmail.com](mailto:carrilho1513@gmail.com)

characteristics that configure the professional teaching identity of university teachers to be known. For this purpose, a questionnaire with 84 teachers of different fields of knowledge from a university from Brazil's Northeast was applied, in which it was asked "For you, what does being a university teacher mean?". The organization and the data analysis happened according to the content analysis and IRAMUTEQ similitude software analysis. The findings show that the teachers inserted in the context of university teaching organize the professional teaching identity from three main meanings: teacher as a knowledge holder, teacher as researcher and teacher as a trainer. These meanings indicate that teaching is a secondary activity if compared to research and knowledge is something transmitted by the teacher to the student.

**Keywords:** Professional teaching identity. University teacher. University.

## INTRODUÇÃO

Na década de 1990, a professora Bernardete Gatti anunciava que o tema da identidade profissional docente era pouco estudado nas pesquisas brasileiras e que essa questão merecia ser mais bem examinada. A autora ressaltava que as rápidas mudanças e algumas circunstâncias de nossa sociedade – como o avanço da tecnologia e a ausência de priorização político-econômica em educação, por exemplo – resvalavam na maneira de ser professor e também nas propostas para a sua formação. Por isso, justificava a relevância de investigações sobre a identidade profissional docente dos professores que atuassem em qualquer nível ou modalidade de ensino. Para Gatti (1996, p. 86), a identidade define um modo de ser no mundo e, portanto, deve ser levada em conta nos processos de formação e profissionalização docente: "quem é esse professor em relação ao qual tantas e tantas pesquisas se fazem? [...] Que representações têm de si, como pessoa e profissional?".

Já nos anos 2000, André (2009) realizou um estudo comparativo sobre as teses e as dissertações defendidas entre 1990-1998 e 1999-2003. Os achados desse levantamento evidenciaram que, de 1990 a 1998, das pesquisas que tratavam da formação de professores, a maioria (72%) se debruçava sobre a formação inicial dos professores. Já nos anos 2000, a maior incidência (41%) estava na temática da identidade e profissionalização docente.

Dos anos 2003 a 2007, o estado do conhecimento realizado por Brzezinski (2014) e equipe mostrou que continuava crescendo o número de pesquisas que investiam na temática da identidade

profissional docente. Das 574 dissertações e teses defendidas em 18 PPGE's no período citado e que tratavam da temática da formação de professores, 128 tiveram como objeto de estudo a identidade e a profissionalização docente.

Essa mesma autora e sua equipe ampliaram o estudo para os anos de 2008 a 2010. Em uma amostra de 17 PPGE's, foram defendidas 200 teses e dissertações sobre a temática da formação de professores. Desse montante, 35 trabalhos se dedicaram ao tema da identidade profissional docente (BRZEZINSKI, 2014).

As evidências apontadas por estas pesquisas do tipo estado do conhecimento revelam que o crescimento da temática da identidade profissional docente é recente no cenário brasileiro. Afora isso, é importante destacar que, embora venham crescendo esses estudos, ainda existem aspectos silenciados ou pouco estudados, como é o caso da identidade profissional docente no contexto da docência universitária. Diante desse cenário, este texto se debruça sobre a identidade profissional docente do professor universitário a fim de compreender o que significa para este grupo "ser professor".

Entendemos identidade profissional docente como uma construção social marcada por diversos fatores que interagem entre si – crenças, opiniões, representações, experiências, cultura, entre outras. O resultado disso seriam as representações que os professores fazem de si – o que pensam ser, o sentimento de pertença à profissão – e de suas funções, levando-os a estabelecerem negociações que fazem parte da sua história de vida, das suas condições de trabalho, do imaginário sobre a profissão e os discursos que circulam no meio social dos docentes (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

Segundo Gatti (1996, p. 88), os professores constroem as suas identidades docentes no dia a dia das instituições, a partir de suas vivências e de suas experiências, situadas no contexto em que estão inseridos: classe social, gênero, raça, entre outras.

Afirmamos ainda que a identidade é inseparável da noção de pertença, e essa pertença refere-se à seleção e absorção para si de valores, de crenças e de costumes que são vivenciados em um sistema de diferença que o indivíduo ou o grupo pratica, estabelecendo os recortes de acordo com o meio social no qual está inserido (ZAVALLONI; GUÉRIN, 1984).

Logo, não diferentemente de outras identidades profissionais, a identidade profissional docente está ligada às representações, às

ideias e às crenças que a comunidade e os professores possuem sobre o trabalho que desenvolvem e sobre si mesmos. No entanto, é preciso destacar que, no contexto da docência universitária, muitos docentes constroem essas representações, ideias e crenças durante o período em que foram estudantes, baseando-se na maneira como os seus professores – aqueles com quem mais se identificavam – ensinavam, já que não existe uma tradição de formação inicial para professores universitários (SOARES; CUNHA, 2010).

Dizendo de outro modo, quando se fala em professores universitários, sabemos que em muitos casos não lhes foram oportunizadas reflexões sobre questões relacionadas à sua prática em sala de aula, uma vez que muitos docentes não tiveram formação pedagógica ao longo de seu processo de profissionalização. Se, por um lado, eles trazem uma bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, por outro, na maioria das vezes, nunca se questionaram sobre o que significa ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Isso quer dizer que, no contexto da docência universitária, tem sido comum encontrar professores que não se identificam com a profissão ou que não tenham refletido sobre o que a constitui ou, ainda, o que é ser professor.

Diante disso, o objetivo do texto é o de analisar os sentidos que docentes que atuam na universidade atribuem à categoria “ser professor universitário”. Entendemos que a análise desses sentidos possibilita conhecer características que configuram a identidade profissional dos professores universitários. Para dar conta desse objetivo, estruturamos esta discussão em duas partes: na primeira, discorreremos sobre a metodologia utilizada para a coleta e análise de dados do estudo realizado; em seguida, apresentamos os sentidos de ser professor compartilhados por docentes universitários.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Para atender ao objetivo proposto, participaram da pesquisa 84 professores universitários de diferentes áreas de conhecimento (humanas, exatas e saúde) de uma universidade federal do Nordeste Brasileiro. Todos os professores responderam a um questionário, no qual se questionava: “para você, o que é ser professor universitário?”.

A organização e a análise do material coletado se deram conforme a análise de conteúdo proposta por Bardin (2002) – obedecendo às três fases da análise (a pré-análise, a exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e a interpretação) –, e a análise de similitude do software IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) na sua versão 0.7 alpha 2.

A análise de similitude é uma técnica que se baseia na teoria dos grafos e possibilita a identificação das co-ocorrências (representado pelo número entre os vértices) entre as palavras/expressões “e seu resultado traz indicativos da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um *corpus* textual” (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 516).

Ressaltamos, ainda, que a fase de exploração do material consistiu em uma operação classificatória para alcançar o núcleo de compreensão dos dados (respostas dos professores à questão “ser professor universitário”), ou seja, buscamos encontrar as categorias – expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo foi organizado (MINAYO, 2006). Foi nesse contato mais profundo com o material coletado que chegamos às subcategorias empíricas apresentadas a seguir.

## **IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: OS SENTIDOS DE SER PROFESSOR**

A análise de similitude decorrente da aplicação do banco de dados produzido a partir das 84 respostas à questão “Para você, o que é ser professor universitário?” apresentou os resultados (árvore) conforme mostra Figura 1 (próxima página). O resultado da árvore foi obtido a partir de 77 palavras/expressões selecionadas do *corpus* textual pelo IRAMUTEQ.

A árvore revelou 03 (três) termos principais nos discursos dos professores acerca dos sentidos que eles atribuem ao ser professor universitário: *conhecimento* (33)<sup>3</sup>, *formação* (28) e *pesquisa* (27). Com base na árvore formulada pelo IRAMUTEQ e, sobretudo, com as leituras das respostas dos professores à questão ser professor universitário, chegamos a 03 (três) subcategorias empíricas: professor detentor do conhecimento, professor formador e professor

3 O número entre parêntese refere-se à frequência com que a palavra apareceu no banco de dados.

pesquisador. O Quadro 1 (próxima página) sintetiza a categoria, as subcategorias e as unidades de registros que emergiram dos dados.

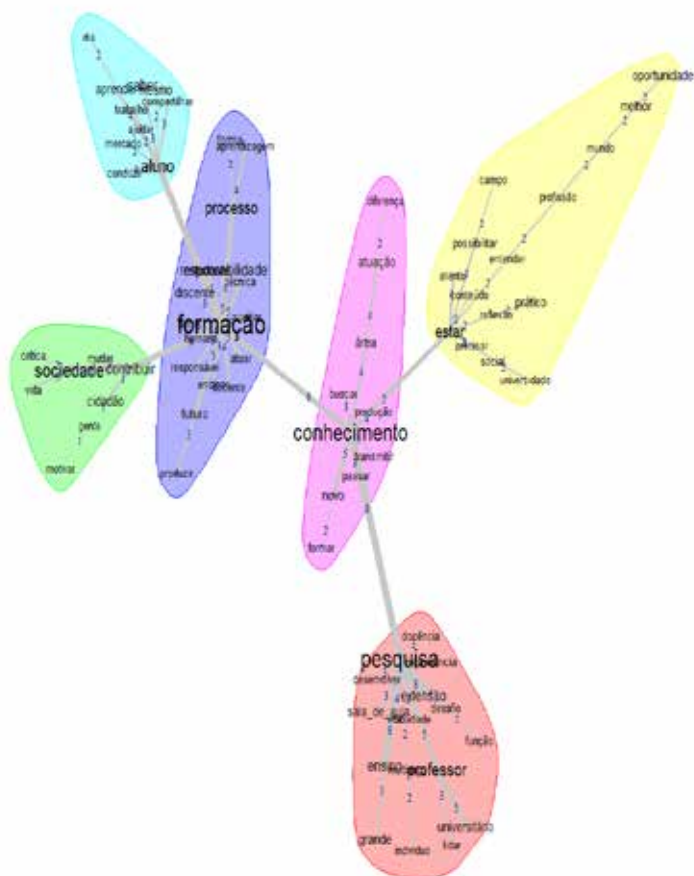


Figura 1 – Resultado da análise de similitude para a questão ser professor universitário<sup>4</sup>  
Fonte: Elaborado pela autora, gerada pelo software IRAMUTEQ.

4 Sugestão para a leitura da árvore: as palavras com maior fonte referem-se às mais evocadas nos discursos dos professores – por exemplo, formação, pesquisa e conhecimento. Os números que aparecem entre os vértices referem-se às co-ocorrências entre as palavras – por exemplo, o número 6 aparece no vértice entre as palavras conhecimento e formação, significando que esses dois termos estão diretamente ligados nos discursos dos professores 6 vezes. Já a espessura dos vértices também é um indicativo da frequência com que uma palavra está ligada à outra. Ou seja, quanto maior o número do vértice, maior será a sua espessura. Por fim, o agrupamento das palavras em nuvens coloridas é um indicativo de núcleos de sentidos.

Quadro 1: Categorização “ser professor universitário”<sup>5</sup>

SENTIDOS DE SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	PROFESSOR DETENTOR DO CONHECIMENTO	Produção, transmitir, passar, novo, formar, buscar, área, atuação, diferença, formação, pesquisa, estar (precisar, social, universidade, reflexão, prático, conteúdo, entender, profissão, mundo, melhor, oportunidade, atento, possibilitar, campo).
	PROFESSOR FORMADOR	Conhecimento, atuar, ensinar, docente, responsável, futuro, produzir, auxiliar, pessoa, responsabilidade, discente, técnica, processo, forma, aprendizagem, aluno (conduzir, mercado, ajudar, trabalho, compartilhar, aprender, saber, mesmo, dia), sociedade (crítica, contribuir, cidadão, gente, motivar, mudar, vida).
	PROFESSOR PESQUISADOR	Conhecimento, docência, desenvolver, experiência, extensão, sala de aula, atividade, desafio, função, ensino, professor, mundo, universitário, lidar, indivíduo, grande.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do questionário e da análise de similitude gerada pelo IRAMUTEQ.

Em relação à subcategoria “professor detentor do conhecimento”, é preciso destacar que a palavra *conhecimento* é apresentada na árvore (Figura 1) como diretamente ligada às duas outras palavras principais (*formação* e *pesquisa*). Isso sugere que o termo *conhecimento* é central nos discursos dos participantes. Ele aparece diretamente relacionado às palavras *produção*, *transmitir*, *passar*, *novo*, *formar*, *buscar*, *área*, *atuação*, *diferença*, *formação*, *pesquisa* e *estar*. Por meio da palavra *estar*, o termo *conhecimento* também aparece relacionado a *precisar*, *social*, *universidade*, *reflexão*, *prático*, *conteúdo*, *entender*, *profissão*, *mundo*, *melhor*, *oportunidade*, *atento*, *possibilitar* e *campo*.

Os fragmentos das respostas dos participantes nos ajudam a entender os sentidos das palavras destacadas na análise de similitude:

É o profissional que precisa estar ciente da importância da sua atuação na *formação de novos* profissionais. Essa preocupação deve levar a buscar *novos conhecimentos*, por meio da *pesquisa* [...] (P2-H)<sup>6</sup>.

5 As palavras em itálico são para destacar que não estão ligadas em primeiro plano, na árvore formulada pelo IRAMUTEQ, aos termos principais (*formação*, *conhecimento* e *pesquisa*), mas fazem parte do núcleo de sentido de algum desses termos, ligados em segundo plano.

6 As palavras em itálico são para destacar que não estão ligadas em primeiro plano, na árvore formulada pelo IRAMUTEQ, aos termos principais (*formação*, *conhecimento* e *pesquisa*), mas fazem parte do núcleo de sentido de algum desses termos, ligados em segundo plano.

Para mim é ocupar o topo do *conhecimento* e estar sempre em contato com as *pesquisas*, o que tem de mais *novo* na minha área [...] (P4-S).

Saber do aluno e *passar* para ele o *conhecimento* (P25-S).

É contribuir na mediação da *produção* e reprodução de *conhecimento* sobre e na sociedade em que vivemos. [...] ajudar em sua *formação* técnica para a *produção* de produtos e serviços (P29-S).

É realizar a importante tarefa de *transmitir* os *conhecimentos* que posso ter e, para além disso, incentivar os discentes a *buscar* o *conhecimento* por meio da investigação crítica (P31-H).

Preparar futuros profissionais em uma área de *atuação* para que sejam capazes de lidar com os desafios de hoje e com os de amanhã. [...] também implica em *produzir conhecimento novo*, com *pesquisa*, que seja potencialmente útil para as pessoas e treinar futuros pesquisadores [...] (P62-E).

**As palavras relacionadas ao termo conhecimento, bem como os fragmentos das respostas, revelam que os professores participantes da pesquisa compreendem o conhecimento exclusivamente a partir de uma visão científica. Ou seja, conhecimento científico proveniente e produzido por meio de pesquisa e transmitido aos estudantes. No entanto, Pimenta e Anastasiou (2010) destacam que ser professor universitário implica em tratar o conhecimento científico transformando-o em saber escolar. Isso significa que é necessário uma “síntese apresentada nas disciplinas em ação interdisciplinar, traduzida ao nível de compreensão dos alunos e efetivada em práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 225).**

As respostas dos professores também nos levaram a inferir que o conhecimento a que se referem é o conhecimento específico de sua área de atuação. A esse respeito, Soares e Cunha (2010) afirmam que, apesar de difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição



efetiva da aprendizagem do estudante, a falta dos saberes didáticos e pedagógicos limitam a ação do professor, podendo causar transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e de aprender.

Nesta mesma direção, Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que ser professor universitário supõe o domínio dos conhecimentos específicos. Contudo, ter o domínio do conhecimento para ensinar exige mais do que apenas uma apropriação enciclopédica. As autoras sugerem que é necessário questionar os significados dos conhecimentos para o sujeito e para a sociedade, bem como a diferença entre conhecimento e informação e a relação entre outros conhecimentos. Nesse sentido, a discussão dos conhecimentos nos quais os professores são especialistas constitui um passo no processo de construção da identidade profissional docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Outra questão que merece destaque nas respostas dos professores é a maneira como se referem à relação entre conhecimento, docente e estudantes. Os verbos *transmitir* e *passar* sugerem uma relação vertical dos professores para com os estudantes. O professor é aquele que tem um conhecimento e transmite ou passa ao estudante. Sobre isso, Roldão (2005a; 2005b) adverte que a representação do que é ensinar ainda é fortemente atravessada, na atualidade, pela dicotomia entre ensinar como professar um saber e ensinar como fazer com que o outro se aproprie de um saber. A autora defende que o ensinar como sinônimo de transmissão deixou de ser socialmente útil, visto que a informação passou, devido também ao avanço da tecnologia, a ter um acesso alargado. Em contrapartida, Roldão (2005b) sugere que a função de ensinar precisa assumir um caráter de mediação, configurando-se essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa a alguém.

Por essa razão, Roldão (2005a) argumenta que a necessidade social da função dos professores é a de fazer com que os outros aprendam, por meio do ensino de caráter de mediação, um saber que socialmente se considera que lhes é necessário. “Nessa medida, reforçar-se-à o seu estatuto de profissionalidade, porque a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros atores, se possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer” (ROLDÃO, 2005a, p. 117).

Em relação à subcategoria “professor formador”, a análise de similitude revelou que os participantes da pesquisa relacionaram

o termo *formação* diretamente às palavras *conhecimento, atuar, ensinar, docente, responsável, futuro, produzir, auxiliar, pessoa, responsabilidade, discente, técnica, processo, forma, aprendizagem, aluno e sociedade*. Por meio da palavra *aluno*, o termo *formação* também se relaciona a *conduzir, mercado, ajudar, trabalho, compartilhar, aprender, saber, mesmo e dia*; por meio da palavra *sociedade*, também aparece relacionado à *crítica, contribuir, cidadão, gente, motivar, mudar e vida*.

As respostas dos participantes nos auxiliam no entendimento dos sentidos das palavras destacadas na análise de similitude:

É ser um formador de seres *humanos*, com enfoque na questão profissional, [...] entendendo que o profissional não pode ser isolado das outras dimensões humanas (P15-H).

É ter a possibilidade de participar da *formação* inicial dos *alunos* [...] (P16-H).

Profissional que tem a missão de conduzir a *formação técnica* e geral dos futuros profissionais no ensino superior (P24-S).

É *formador* do perfil do *aluno* para o *mercado de trabalho* [...] (P41-E).

Ter a oportunidade de *contribuir* para a *sociedade* através de *auxiliar*, ensinando jovens na sua *formação* universitária (P46-H).

É participar e *contribuir* para a *formação de cidadãos* para a pesquisa, o emprego e uma boa inserção na *sociedade* (P54-H).

É possível perceber que o termo *formação*, quando relacionado ao estudante – às vezes, dito no texto como futuro profissional, discente ou aluno –, apresentam duas lógicas: uma *formação* que abrange apenas uma dimensão técnica do estudante e outra que compreende, além dessa, uma dimensão mais ampla, quando se menciona a *formação* do humano, do cidadão. A esse respeito, Soares e Cunha (2010, p. 28) dizem que ser professor universitário é “possibilitar, ao estudante, uma articulação consistente entre teoria e prática na *formação* de profissionais comprometidos com a transformação social, críticos, reflexivos e autônomos”. Isso significa ir além de apenas uma transmissão técnica do conhecimento.

Um outro ponto que merece atenção na observação dos resultados da análise de similitude refere-se à questão da *aprendizagem*. Notamos que esse termo aparece relacionado à palavra *formação*, mas não possui destaque nos discursos dos participantes quanto ao sentido do ser professor universitário. Em todo o banco de dados, criado a partir das respostas dos 84 participantes, o termo *aprendizagem* é mencionado apenas 05 (cinco) vezes. Conforme Zabalza (2004), o principal desastre didático que ocorreu no ensino foi o de tornar independente o processo de ensinar do processo de aprender. Entendemos que essa lógica expressa nas respostas dos professores remonta aos modelos de ensino jesuítico e napoleônico, visto que a concepção de docência é aquela de transmissão do conhecimento, sem uma preocupação com a aprendizagem dos estudantes.

Ainda a esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que ser professor universitário demanda interesse na aprendizagem dos estudantes. No entanto, o que predomina na realidade é um despreparo de muitos docentes e “até mesmo um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do momento em que ingressam na sala de aula” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 37). Lembramos que as autoras citadas defendem que o ensino só se efetiva quando há também a aprendizagem, uma vez que o processo de ensinar desencadeia necessariamente a ação de aprender.

Por fim, a última subcategoria “professor pesquisador” aponta para uma relevância da pesquisa atribuída pelos docentes ao sentido do ser professor universitário. No século XIX, a universidade almejava ser o lugar por excelência da produção do conhecimento científico e, como consequência disso, segundo Santos (1999), a sua reputação tem sido tradicionalmente medida pela produtividade no domínio da investigação. Para esse autor,

[...] a busca desinteressada pela verdade, a escolha autônoma de métodos e temas de investigação, a paixão pelo avanço da ciência constituem a marca ideológica da universidade moderna. São a justificação última da autonomia e da especificidade institucional da universidade. Subjazem às regras e aos critérios de contratação e de promoção da carreira, tanto dos investigadores, o que não surpreenderia, como dos

docentes. De fato, os docentes são sempre considerados investigadores-docentes (SANTOS, 1999, p. 199).

**Acreditamos que como consequência desse lugar privilegiado dado à investigação na universidade, o termo *pesquisa* aparece como central – o terceiro mais frequente – nas respostas dos professores, estando diretamente ligado às expressões *conhecimento, sala de aula, docência, experiência, desenvolver, atividade, ensino e extensão*:**

É ser um profissional que se dedica à produção do *conhecimento*. Produção por meio da *pesquisa*, e compartilhamento por meio da *sala de aula* e da *extensão* (P14-H).

É ser professor com um escopo de *atividades* maior por incluir *pesquisa* e projetos de cooperação, *extensão* (P63-E).

É ter a oportunidade de trocar *experiências* e *conhecimentos* teóricos adquiridos tanto na carreira profissional, quanto na acadêmica e ao mesmo tempo ter a oportunidade desafiadora da *pesquisa* (P66-E).

É reunir um grande conjunto de saberes, sendo referência no que sabe. Não esquecendo os desdobramentos da atuação que vão além do *ensino*, envolvendo a *pesquisa*, a *extensão*, a *gestão* (P74-H).

Trabalhar com *pesquisa* e ser um instrumento para ajudar na capacitação do aluno de um curso universitário (P78-S).

**As respostas dos participantes corroboram que a *pesquisa* ocupa um lugar central no sentido de ser professor universitário, ao contrário do *ensino*, que aparece como atividade secundarizada.**

**Entendemos que o termo *pesquisa* é bastante recorrente, porque os processos de avaliação externa vigentes para a universidade brasileira reforçam a ideia de que o professor universitário é, principalmente, pesquisador e, assim, subestima-se o *ensino* (SOARES; CUNHA, 2010). Como consequência disso, Scartezini (2017) destaca a lógica de produtividade imposta aos docentes universitários – e que só pode ser alcançada por meio da**

pesquisa –, na qual se exige um número cada vez maior de produtos (publicações) em um tempo cada vez menor.

Afora isso, a profissionalização da investigação científica, com o entendimento de que só quem sabe investigar pode realmente ensinar, contribui também para essa compreensão da pesquisa como superior às questões do ensino e da extensão (RAMOS, 2010).

Destacamos, ainda, que a pesquisa passou a ser atividade do docente universitário com a implantação do modelo humboldtiano de universidade – incorporado ao sistema de ensino superior brasileiro pela Lei nº 5.540 de 1968 –, que dá destaque à produção de conhecimento e à atividade de pesquisa, objetivando, como já nos referimos anteriormente, a resolução de problemas sociais por meio da ciência e, por isso, esse modelo de universidade precisaria também se dedicar às atividades de pesquisa e não apenas ao ensino, fazendo surgir a figura do professor-pesquisador (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Diante do exposto, inferimos que os participantes atribuem à pesquisa uma característica principal ao sentido de ser professor universitário, diferentemente do que ocorre com o ensino e a extensão – termos secundarizados nos discursos dos professores.

Em síntese, podemos dizer que, na visão dos docentes, os sentidos de ser professor universitário – ou seja, a identidade do grupo – se articulam entre 03 (três) características principais – *conhecimento, formação e pesquisa*. Ou seja, a lógica nos discursos dos docentes seria a do *conhecimento* científico que detém de sua área específica, que, por sua vez, é produzido por meio da *pesquisa*, é transmitido aos estudantes para assegurar a *formação* de novos profissionais – seja uma formação de caráter mais ampla (formação humana), seja uma formação de caráter mais técnico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontaram que os professores organizam a identidade profissional docente do grupo a partir de três sentidos principais: professor detentor do conhecimento, professor pesquisador e professor formador. Essas características atribuídas pelos professores à identidade do docente universitário indicam que o ensino é atividade secundarizada se comparada à pesquisa e que o conhecimento é algo do professor a ser transmitido para o estudante.

Acrescentamos, ainda, que essas características (conhecimento, pesquisa e formação) revelaram que os professores universitários se vêem ocupando um lugar privilegiado na relação com os estudantes: aquele que possui o *conhecimento*, que é produzido por meio de *pesquisa* e que, por isso, *forma* o outro.

A ausência, nas falas dos professores, de elementos como a aprendizagem, por exemplo, sugere que a identidade docente do grupo se aproxima mais de uma identidade de pesquisador do que de uma identidade de professor, que, entre outras coisas, também desenvolve pesquisa.

Diante dessa conjuntura, acreditamos que formação continuada didático-pedagógica para professores universitários se configura como possibilidade de reconstrução da identidade profissional docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; MONTEIRO; RAMOS, 2009; AGUIAR, 2015, entre outros), pois possibilita a reflexão sobre questões que envolvem a docência: a relação professor e aluno, a avaliação, os processos de ensino e de aprendizagem, o currículo, enfim, todos os saberes didáticos e pedagógicos que constituem a profissão docente.

A identidade profissional docente não é algo adquirido definitivamente, pelo contrário, constitui-se em um processo de construção, desconstrução e reconstrução permanente, visto que a cada lugar e a cada tempo se exigem redefinições na identidade do profissional professor (MONTEIRO; RAMOS, 2009). Por esse motivo, destacamos a importância da formação continuada didático-pedagógica enquanto experiência constante na vida profissional do professor.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: 2015.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **IRAMUTEQ**: um *software* gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-517, 2013.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise de conteúdo. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do cotidiano**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2006. p. 303-318.

MONTEIRO, Ivaniilde; RAMOS, Kátia Maria Cruz. Formação continuada para docentes universitários: contributo para a (re)construção da identidade profissional docente. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DO CIDInE, 2., 2009, Aveiro. **Anais** [...]. Aveiro: 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez; 2010.

RAMOS, Kátia Maria Cruz. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária**: um olhar sobre ações de atualização pedagógica-didática. Porto: U. Porto editorial. 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista NUANCES**, São Paulo, n. 13, p. 108-126, jan./dez. 2005a.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? *In*: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, Maria do Céu (org.). **Ser professor de 1º ciclo**: construindo a profissão. Braga: CESC/Almedina, 2005b. p. 13-26.

SANTOS. Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 5. ed. Porto Alegre: Cortez Editora, 1999.

SCARTEZINI, Raquel Antunes. Formação de professores do ensino superior e identidade profissional docente. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., São Luís. **Anais** [...]. São Luís: 2017.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do Professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAVALLONI. Marisa; GUÉRIN, Christiane Louis. **Identité sociale et conscience**. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1984.

Submetido em Outubro 2018

Aceito em Março 2019

Publicado em Dezembro 2019

