



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA- UEFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANDRESSA BARRETO LIMA

**IDENTIDADE DOCENTE: AS VÁRIAS FACES DO “SER”
PROFESSOR BACHAREL**

FEIRA DE SANTANA

2023

ANDRESSA BARRETO LIMA

**IDENTIDADE DOCENTE: AS VÁRIAS FACES DO “SER”
PROFESSOR BACHAREL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fabrício Oliveira da Silva.

FEIRA DE SANTANA – BA

2023

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

L696i Lima, Andressa Barreto
Identidade docente: as várias faces do “ser” professor bacharel /
Andressa Barreto Lima. –,2023.
111p.: il.

Orientador: Fabrício Oliveira da Silva
Dissertação(mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,
Programa de Pós-Graduação em Educação , 2023.

1. Docência universitária. 2. Identidade docente. 3. Docência em
saúde I. Silva, Fabrício Oliveira, orient. II. Universidade Estadual de
Feira de Santana. III. Título.

CDU: 378:37.064.2

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANDRESSA BARRETO LIMA

“IDENTIDADE DOCENTE: AS VÁRIAS FACES DO “SER” PROFESSOR BACHAREL” - Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, na LINHA 2 - Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Feira de Santana, 28. fevereiro 2023

Prof.º Dr. Fabrício Oliveira da Silva – UEFS
Orientador(a)

Prof.ª. Drª. Cristina Maria D'Ávila Teixeira – UFBA
Primeiro(a) Examinador(a)

Prof. (a). Dr (a). Marinalva Lopes Ribeiro – UEFS
Segundo(a) Examinador(a)

Prof.º Dr. Evódio Maurício de Oliveira Ramos – UEFS

Terceiro(a) Examinador(a)

Resultado: _____

Dedico a minha rainha que habitou em mim e hoje ilumina a vida de quem a tem por perto, Cecilia Lima, minha filha amada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência. Obrigada por me permitir errar, aprender e crescer, por Sua eterna compreensão e tolerância, por Seu infinito amor, pela Sua voz “invisível” que não me permitiu desistir e principalmente por ter me dado uma família tão especial, enfim, obrigada por tudo. Ainda não descobri o que eu fiz para merecer tanto.

Ao Prof. Fabricio Oliveira, pela orientação, competência, profissionalismo e dedicação tão importantes. Obrigada pelos longos e merecidos áudios, obrigada pela compreensão e por entender o meu tempo. Por vezes pensei em desistir, por vezes entrei em desespero, tenho certeza de que não chegaria neste ponto sem o seu apoio. Você foi e está sendo muito mais que orientador: para mim será sempre um GRANDE MESTRE.

Ao meu pai, deixo um agradecimento especial, por todas as lições de amor, companheirismo, amizade, caridade, dedicação, abnegação, compreensão e perdão que você me dá a cada novo dia. Sinto-me orgulhosa e privilegiada. Eu só cheguei ao mestrado graças a cada centavo que você investiu nos meus estudos. Em um país tão desigual e como diz Max “primeiro a gente pensa em comer, ter um teto, vestir e só depois a gente faz ciência e política” e mesmo com pouco, meu pai me incentivou a pensar nos estudos, a priorizá-los, quando na ânsia da adolescência queria trabalhar e você me incentivou a apenas estudar! E é graças a você que sou a primeira Mestra da nossa família!

Nesses anos de mestrado, de muito estudo e dedicação, gostaria de agradecer a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente para a realização desta dissertação, expresso aqui, através de palavras sinceras ao PPGE, programa este que me acolheu e direcionou-me neste tão sonhado título. Aos colegas do mestrado, em especial a Miriam, nossa caminhada junta vem desde o primeiro dia de aula em 2020, agradeço também aos professores, Prof. ^a. Dr^a. Cristina Maria D'Ávila Teixeira – UFBA, Prof. ^(a). Dr ^(a). Marinalva Lopes Ribeiro – UEFS, Prof.^o Dr. Evódio Maurício de Oliveira Ramos – UEFS, membros da banca de qualificação, pelos conselhos, sugestões e interesse em contribuir para o desenvolvimento deste

trabalho. Muito obrigada aos membros do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE pelo suporte, em especial aos professores do programa. Seus ensinamentos foram muitos e certamente contribuíram positivamente para a minha formação, ao NEPPU, núcleo de pesquisa que me senti agraciada, aos professores e colegas de grupo que destinam seu tempo a produzir ciência.

Conhece-te a ti mesmo e conhecerás o universo e os deuses.

RESUMO

Em um movimento crítico-reflexivo é que nasce esta pesquisa, de uma perspectiva em que as histórias de vida das colaboradoras revelam uma identidade formadora. A decisão de escrever esta dissertação surge de um momento natural e orgânico, na medida em que aprofundava as leituras acerca da temática identidade docente na docência universitária. **Objetiva-se** compreender o processo de constituição da identidade docente, de professoras bacharéis que atuam no ensino superior nos cursos de Ciências da Saúde. A **metodologia** desta pesquisa, em uma perspectiva, das narrativas (auto)biográficas que, podem revelar identidades formadoras. Os procedimentos de produção de informações são divididos em duas etapas: entrevista narrativa e roda de conversa com professoras bacharéis em Saúde. A construção da identidade do professor exige um amplo conhecimento e análise dos saberes e da prática que permeiam suas atividades e vivências. Dentre as bases teóricas que contribuíram para o desenvolvimento do estudo destacam-se, os autores que discutem profissionalização e experiência, PIMENTA (2002), MAURICE TARDIF (2000, 2002, 2010) e JORGE LARROSA (2002) e nas discussões sobre identidade docente NÓVOA (1997), GIDDENS (1997), BENDLE (2002), DUBAR (2005), TARDIF (2012), PIMENTA E ANASTASIOU (2018). **Concluir-se** que partimos do pressuposto, de um núcleo central, que ao narrar a sua história formativa de vida as professoras desabrocharam, diante da subjetividade do seu ser, partindo de um tempo e espaço subjetivo delas, revelando as significações individuais advindas da infância, da família e amigos, mobilizando significações e sentidos.

Palavras-Chave: Identidade docente, Narrativas (auto)biográficas, Docência universitária, Docência em Saúde.

ABSTRACT

In a critical-reflective movement, this research was born, from a perspective in which the life stories of the collaborators reveal a formative identity. The decision to write this dissertation comes from a natural and organic moment, insofar as I deepened the readings about the theme of teaching identity in university teaching. The objective is to understand the process of constitution of the teaching identity of bachelor teachers who work in higher education in Health Sciences courses. The methodology of this research, in a perspective, of (auto)biographical narratives that can reveal formative identities. The procedures for producing information are divided into two stages: a narrative interview and a conversation with bachelors in Health. The construction of the teacher's identity requires a broad knowledge and analysis of the knowledge and practice that permeate their activities and experiences. Among the theoretical bases that contributed to the development of the study, the authors who discuss professionalization and experience stand out, PIMENTA (2002), MAURICE TARDIF (2000, 2002, 2010) and JORGE LARROSA (2002) and in the discussions about teaching identity NÓVOA (1997), GIDDENS (1997), BENDLE (2002), DUBAR (2005), TARDIF (2012), PEPPER AND ANASTASIOU (2018). To conclude that we start from the assumption, from a central nucleus, that when narrating their formative life story, the teachers blossomed, in the face of the subjectivity of their being, starting from a subjective time and space of them, revealing the individual meanings arising from childhood, family and friends, mobilizing meanings and senses.

Keywords: Teaching identity, (auto)biographical narratives, University teaching, Health teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Modelo esquemático do fluxograma de identificação e seleção de artigos	29
Figura 02	Mapa representativo da presença das UEBA's no Estado da Bahia	38
Figura 03	Mapa representativo da presença das Universidades Federais no Estado da Bahia	40
Figura 04	Linha do tempo: Implantação cronológica dos cursos do departamento de saúde da UEFS	44
Figura 5	Representação do ser professor e a sua constituição identitária	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Caracterização dos estudos selecionados sobre 'Constituição identitária do Professor (as) Bacharel em Saúde' de 2012 a setembro de 2022	30
Tabela 02	Fases principais da entrevista narrativa	51
Tabela 03	Passos para a organização das análises das entrevistas	53
Tabela 04	A seguir, link do convite para os participantes docentes desta pesquisa	55
Tabela 05	Dados básicos das entrevistadas	57
Tabela 06	Os saberes dos professores	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDs	Compact disc (disco compacto)
CFE	Conselho Federal de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUFS	Fundação Universidade de Feira de Santana
IES	Instituições de Ensino Superior
ISP	Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEPPU	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
ProFACE	Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
UEBAs	Universidade Estadual da Bahia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia

UFRB Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFSB Universidade Federal do Sul da Bahia

UNEB Universidade Estadual da Bahia

UNIVASF Universidade Federal do Vale do São Francisco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
ARANDO O SOLO - ESCREVER A PRÓPRIA HISTÓRIA NOS FAZ ENTENDER QUEM SOMOS	17
1 DA INQUIETAÇÃO AO OBJETO DE PESQUISA	24
1.1 PROBLEMATIZANDO ALÉM DA VISÃO ENDÓGENA	26
1.2 COLHENDO OS FRUTOS: UM BREVE ESTADO DA ARTE	27
1.3 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO INTERIOR DA BAHIA	35
1.4 A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA E A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS EM SAÚDE	42
2 CAMINHO METODOLOGICO: O PERCURSO	47
2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA	47
2.1.1 O método narrativo (auto) biográfico enquanto abordagem qualitativa	49
2.1.2 Pesquisa (auto)biográfica	49
2.2 DISPOSITIVOS, CENÁRIOS E COLABORADORAS DA PESQUISA	54
2.2.1 Participantes e Lócus da pesquisa	54
2.2.2. Dispositivos da coleta	54
2.2.3 Contato com os colaboradores da pesquisa	55
2.2.3.1 <i>Procedimentos e dispositivos para o tratamento das informações.</i>	56

3 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E SABERES: O QUE NARRAM AS PROFESSORAS BACHARÉIS	59
3.1 O QUE NARRAM OS PROFESSORAS BACHARÉIS: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS	60
3.2 O QUE NARRAM OS PROFESSORAS BACHARÉIS: SABERES DOCENTES DA APRENDIZAGEM POR HOMOLOGIA	65
4 A IDENTIDADE DOCENTE CONSTRUÍDA NO HABITAR À PROFISSÃO DE PROFESSORA	88
4.1 FORMAÇÃO INSTITUCIONAL ATRELADA A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA	87
4.2 CONSTITUINDO A IDENTIDADE DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA	91
4.3 AFETIVIDADE: RELAÇÃO PROFESSOR / ALUNO EM TEMPOS PANDÊMICOS	95
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	107

INTRODUÇÃO

Em um movimento crítico-reflexivo nasce esta pesquisa, em uma perspectiva da qual as histórias de vida das colaboradoras¹ revelam uma identidade formadora. A decisão em escrever essa dissertação surge de um movimento natural e orgânico, na medida em que aprofundava as leituras acerca da temática identidade docente e docência universitária.

A construção desafiadora desta dissertação colocou-me na posição de autora da minha própria história, constituindo em meu ser, uma identidade profissional docente, que vem sendo tecida em um movimento do qual vou narrando a minha própria formação e história de vida (auto)biográfica, construindo um caminho concreto, identificando-me enquanto professora² de Nutrição na Educação Superior.

A escrita sobre si, isto é, a narrativa como uma ferramenta metodológica e de análise, proporciona colocar em foco as 'colaboradoras' e o 'estudo', em que ambos estejam reunidos na mesma pessoa, logo, as colaboradoras da análise desta pesquisa tem a sua centralidade, o professor, com o foco na sua formação e constituição identitária pessoal e profissional, enquanto professoras do ensino de ciências da saúde. Assim, esta pesquisa tem centralidade nas discussões identitárias de professores bacharéis em Saúde, a partir de suas vivências no cotidiano da docência universitária.

Ancorando-se num referencial teórico-metodológico balizado nas narrativas (auto)biográficas, objetiva-se compreender o processo da constituição da identidade docente de professoras bacharéis que atuam na Educação Superior nos cursos de Ciências da Saúde.

ARANDO O SOLO - ESCREVER A PRÓPRIA HISTÓRIA NOS FAZ ENTENDER QUEM SOMOS

Relembrar é navegar em um tempo/espaço que sobrevive apenas dentro do meu ser, isso implica em tecer uma escrita que emerge da minha própria experiência

¹ Colaboradoras: optou-se em usar o termo no feminino, visto que as colaboras desta pesquisa são do gênero feminino.

² Professoras: optou-se em usar o termo no feminino, visto que as colaboras desta pesquisa são do gênero feminino, exceto em citações de autores dos quais usam o termo professor de modo generalista.

de vida. Assim, a narrativa que desabrocha do meu eu, descreve a minha história através de fatos dos quais julgo imprescindíveis para a minha formação docente, em uma relação fluida, porém, crítica-reflexiva (auto)biográfica. Os pensamentos são fluidos e simultâneos em um tempo/espaço organizado à medida que os fatos marcam a construção da minha identidade, e assim, torna-se indiscutível dizer, que todo fim, sempre teve um começo! Logo, o que teremos a seguir, é um texto narrado por mim.

Sempre vi a educação como um agente de transformação social. Antes de começar, é preciso revelar que a trajetória desta pesquisa tem profundas raízes pessoais. Nasce de uma inquietação ancorada na minha própria narrativa (auto)biográfica, e como a minha identidade profissional vem se constituindo. Por essa razão, a minha escolha profissional, teórica e metodológica é um ato de reafirmar as minhas origens, demarcando, assim, o meu lugar de fala e das posições que hoje eu ocupo na sociedade enquanto mulher negra, professora, nutricionista e mãe. Nem sempre eu me reconheci, nem sempre, por exemplo, eu fui “PROFESSORA” ou mãe, logo estas identidades não são cristalizadas, elas se constroem e reconstroem historicamente. Reconhecer-se assim, dá-me um sentido de pertencimento a um grupo social de referência, em um processo do qual nada é simples ou estável, pois essas múltiplas identidades podem cobrar ao mesmo tempo lealdade.

Somos, então, pessoas de muitas identidades? Todo esse processo de reconhecer-se faz-me lembrar do início desta minha trajetória acadêmica e profissional. E o psicólogo americano Jerome Bruner (2001) ressalva que: “É por meio de nossas próprias narrativas que construímos principalmente uma versão de nós mesmos no mundo”, que conhecer a própria história nos faz entendermos quem somos.

Estudos que apresentam essas características, quase sempre levam em consideração os aspectos socioeducacionais ou o ambiente em que o biografado recebeu suas marcas institucionais, que provavelmente têm impacto na formação do docente, na maneira como ele enxerga a vida e dilui seus percalços durante a trajetória (SOUZA, 2020 p.780)

O autor Souza (2020) revela que não há uma disjunção entre a identidade pessoal e profissional, por este motivo uma das características mais marcantes na minha vida profissional sem dúvidas é o que narro a seguir.

Nasço em uma pequena cidade do interior da Bahia, localizada no Piemonte da Chapada, reconhecida pelos seus vales e cachoeiras, e como diz o nosso hino (...)

“rodeada de serras majestosas, dos Payayás herdamos Jacobina, a mais linda terra entre as formosas, na encosta da Chapada Diamantina (...) Doracy Lemos (estrofes 1 a 5)”. Sou filha de pais jovens que, ainda muito imaturos, me tiveram. Joelma era empregada doméstica e André Luiz, como diziam naquela época, muambeiro, *“pessoa que vende de tudo”*, e era locutor de feira livre. Dois empregos e uma busca eterna por sobreviver. Ainda criança, eu vivia por ali, entre a feira-livre e os cafés da manhã nos dias de sábado em barracas da feira livre. Sou cria da escola pública e lembro-me com coração leve e alegre, que meu pai sabiamente me presenteava com livros. Ah! E reafirmo que eu sempre vi a educação como um agente de transformação social. Lembro-me, também, da existência de livros em minha casa.

Relembrar dos livros e ter uma memória viva! Como não lembrar, eu, aluna de escola pública, era a única da sala que tinha uma coletânea de livros infantis em português e inglês e essa coletânea vinha com um bônus, CDs que contavam as histórias. E nesse ponto, ponho-me a refletir sobre essa atitude e me questiono: Quantas crianças de escola pública de uma cidade pequena ganham livros como presente? Esta, é a minha memória mais afetiva com os livros, lembro-me do amor e ciúmes e, mesmo com pouco dinheiro, eu tinha livros!

Ter vivido entre os livros durante a infância, moldou minha identidade enquanto pesquisadora. Eis que consigo refletir criticamente, que foi essa a ação pela qual, hoje sou “autora” da minha história e não uma mera telespectadora que vê a vida passar. Percorri todo o ensino médio com êxito. Dediquei-me a cursar o Magistério (Escolas Normais) e confesso que, de fato, não sentia o pulsar em ser professora da Educação infantil. O currículo do curso era mecanicista e nos restringia a aprender e/ou fazer plano de aula, assim como “ensinar” os conteúdos, um ensino engessado e que não promovia uma autonomia aos futuros professores. No período dos estágios, denominados coparticipativos, veio a grande confirmação: “Eu, realmente, não nasci para ser professora da Educação infantil!”, e como Mano e Silva (2018) dizem, aqui eu trazia o nível 1 na compreensão da realidade social para a identidade docente, tinha pautada uma imagem, apenas nos aspectos simplistas da profissão, “como se fosse uma vocação ou dom e no amor em ensinar”.

Nesse período, em que cursava o magistério, tinha uma visão simplista da profissão docente e a partir da leitura de Nóvoa (1992, p. 15) consegui ter a clareza sobre esse sentimento, sobretudo ao ler o que ele diz: “As escolas normais legitimam

um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos”.

Ao refletir sobre os percursos formativos durante o magistério, é possível diagnosticar lacunas no seu currículo e na estruturação física do curso, e o ponto crítico, deste curso normal, era a falta de autonomia do aluno/futuro professor. Éramos limitados a produzir por exemplo: planos de aulas padrões, com objetivos de ação, ordem cronológica do ‘bom dia’, do ‘acolhimento’ ... este modo de fazer, extremamente mecânico do qual éramos obrigados a usar uma ordem sequencial “lógica”, resultou em desmotivação.

Portanto, chego no período que denomino de purgatório, entre o ensino médio e o desejo do ensino superior. A indecisão e o não saber qual área deveria seguir, me fez pensar em várias e várias estratégias e planos “a, b, zs”, foi, então que decidi fazer um curso preparatório pré-vestibular e lá resolvo entre Psicologia e Nutrição, áreas distintas, que divergiam do meu ensino médio magistério. E, só ao final, depois dos vestibulares, caso eu não conseguisse as minhas duas primeiras opções, eu iria prestar vestibular para Pedagogia, como um plano c. E assim aconteceu, um ano corrido e cheios de greves das instituições de Ensino Estadual do Estado da Bahia, eu presto vestibular para Nutrição em uma instituição privada de Feira de Santana-Bahia, vestibular Universidade Estadual da Bahia (UNEB) para Pedagogia em Juazeiro – Bahia, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para Pedagogia pela UNEB – campus Irecê e ENEM para Psicologia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia(UFRB) – campus Santo Antônio de Jesus. Fui aprovada em todos os cursos que aqui foram citados, porém, as greves das instituições atrasaram o resultado e o início do ano letivo era incerto. Já na instituição privada, o resultado foi publicado poucos dias após a realização do vestibular e o início do ano letivo estava concretizado!

Lembram do meu Pai André Luiz que me dava livros na infância? Este foi o meu maior incentivador, ele disse: - *‘Onde assim desejar, você irá fazer sua faculdade!’* Minhas memórias até aqui são extremamente ligadas aos meus pais e principalmente ao meu Pai André Luiz, pois esse, sem dúvidas, foi o meu maior amigo e grande incentivador. Ele sempre sonhou em estudar e, justamente, no ano que passei no vestibular, ele tinha decidido cursar faculdade e, mais uma vez, ele sucumbiu ao seu desejo para que eu fosse realizar o meu.

Migro para Feira de Santana – Bahia, uma cidade a qual podemos considerá-la entre tantos adjetivos como um grande polo educacional do interior da Bahia. A mudança se deu da busca pelo meu *“pote de ouro”* no ensino superior e olhe que enigmático, logo eu nascida da então conhecida *“cidade do ouro”*, Jacobina-Bahia, e que sempre observou a universidade por detrás dos muros, uma realidade distante e fria, demarcada por um lugar de privilégios, principalmente porque quem conhece Jacobina, compreende esse por detrás dos muros, já que o emprego de locutor de feira livre do meu pai dividia seus muros com a UNEB. A minha determinação de sair do meu refúgio e percorrer quilômetros a fora, rumo a um dos polos educacionais da Bahia, foi pelo anseio de estudar Nutrição.

Ainda, no período da faculdade, eu tracei detalhadamente os percursos que queria percorrer durante a minha jornada acadêmica e profissional. Uma vez, eu ouvi de uma colega estudante o seguinte: *“Você se dedica tanto e, no final, o diploma é igual para todos, uma xerox que só muda o nome”*. Oito anos depois, em 2021, a frase ainda ecoa em mim. A minha singularidade crítica e reflexiva sempre questionou essa frase. Ela me marcou, mas não me definiu, e não colocou limites, nada disso, ela me deu asas, e outra vez, eu consigo romper outra crença limitante.

Uma vez, em algum lugar, eu ouvi que as pedras do rio sempre se encontram. As águas desse rio sempre corrente em direção ao mar, às vezes assustam, mas também nos fazem encontrar e reencontrar caminhos. Por vezes, me assustei com esse desaguar no mar, uma imensidão, um destino que sempre é incerto. Dentre tantas coisas, eu decidi planejar, mapear as minhas possibilidades.

Nutri muitos objetivos profissionais e acadêmicos, nesse período da minha vida, da qual narro, ainda estou cursando o bacharelado em Nutrição, o meu grande anseio sempre foi o Mestrado em Saúde e Doutorado em Saúde. Confesso que nesta memória em si, trago um olhar simplista sobre os Programas de Pós-Graduação, dentro de mim, tinha que ser qualquer coisa na área de saúde. Ainda que no bacharelado tivesse revelado vestígios de uma afinidade pela docência, isto, no fundo, nunca foi o meu objetivo profissional, o de *‘SER PROFESSORA’*, dentro deste campo fértil de possibilidades, o Mestrado em Educação, conseqüentemente, não estava dentre os objetivos no meu âmbito profissional/formador.

Aqui, as memórias a seguir, são demarcadas pelos anos da graduação, quando fui selecionada para o programa de monitoria das disciplinas de Bioquímica Geral e Metabólica e minha atuação, enquanto monitora, se deu por longos 5 semestres, entre

os cursos de Fisioterapia, Nutrição, Biomedicina, Educação Física e Enfermagem, era extremamente prazeroso as horas dedicadas à monitoria e, constantemente, era elogiada sobre a habilidade durante as aulas práticas nos laboratórios de bioquímica, e neste processo inicia-se uma constituição identitária, já que a identidade docente, perpassa diversas questões que vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo para a formação inicial em cursos de graduação.

O ato de ensinar/orientar/aprender e de sempre estar disponível e acessível para os outros alunos dos cursos, me fez ter uma visão do ensino superior privado diferente dos demais colegas de instituição. Passei pela faculdade acumulando horas e horas de cursos, estágios extracurriculares, programa de nivelamento e programas de monitorias. Confesso que sou uma verdadeira apaixonada pelos livros e por estudar, acredito que serei uma eterna aluna, apesar de ler em algum lugar que viver não cabe no *lattes*³.

Enquanto aluna de graduação, a autoimagem profissional foi sempre pautada na visão do cuidado, a do profissional usando “jaleco” com um olhar romantizado, da profissão Nutricionista. Como retrata Treviso e Costa (2017) que o profissional da saúde não atua somente na assistência, sendo a educação uma das possibilidades para seu ofício, este especificamente o professor que não integra somente uma equipe ou paciente, mas o aluno, família e a sociedade.

Ao concluir a graduação, acreditei que enfim me dedicaria exclusivamente à minha área de formação, a Nutrição, logo à docência não permeava o meu ser profissional e, assim, aconteceu. Trilhei belos e tortuosos caminhos na área da Nutrição e Saúde Pública e é durante a Especialização em Gestão em Saúde, que percebo o solo fértil do ensino em saúde, e descubro que saúde se faz no ensinar!

Esse anseio em ser professora, foi basilar, até compreender ao longo do meu processo que nasci para educar. Preparei o meu terreno, semeei e esperei germinar. Então, no tempo certo da colheita, eis que nasce a minha grande inquietação, quando finalmente me redescubro no ensinar! E foi ensinar em saúde.

A formação na área de saúde ainda é um desafio para as instituições formadoras e para o serviço, uma vez que muitos problemas que ocorrem na saúde

³ O Currículo Lattes é um instrumento fundamental no mundo acadêmico. Nele, os estudantes e pesquisadores podem narrar sua trajetória, com destaque para as experiências científicas e de pesquisa. O Currículo Lattes virou ainda um pré-requisito para os estudantes que querem ingressar em um curso de mestrado ou doutorado.

relacionam-se com a formação do profissional, fazendo-se necessária a aproximação da formação com as necessidades reais da população (BRASIL, 2007).

Maciel, Maciel e Monteiro (2019) este profissional que assumirá a função docente deve ter o conhecimento didático, perfazendo assim o caminho para a aprendizagem que muitas vezes ficam esquecidas pela preocupação principal em ensinar técnicas e habilidades, logo no subitem a seguir, compreenderemos a singularidade acerca dos objetivos, desta pesquisa.

1 DA INQUIETAÇÃO AO OBJETO DE PESQUISA

O início da minha carreira como docente é marcado por dificuldades e resiliência, pois, por vezes, não me sentia preparada para as adversidades que surgiam nas aulas. Dificuldades que, acredito, são típicas de professores iniciantes: Como preparar um conteúdo para alunos tão diversos e únicos? Qual a melhor metodologia a se usar? Como compreender as dificuldades cognitivas dos alunos?

A formação do professor iniciante insere-se na prática de trabalho realizado. A partir da prática, as situações e dificuldades examinadas e refletidas permitem ao professor buscar explicações dos determinantes que a condicionam. Ao buscar explicações, o processo de formação é favorecido, o professor compreende sua própria prática, ou seja, teoriza sobre sua prática. (ROMANOWSKI, 2013)

Sendo assim, consegui ser reconhecida como professora, tendo apenas o curso de Especialização em Gestão em Saúde, quando coloquei-me na posição para refletir quais experiências me formaram e me tocam, consigo identificar que a minha primeira experiência como professora de nutrição foi que me direcionou para o mestrado em educação.

Essa nova necessidade que nasce no meu eu profissional, concebeu a racionalidade, produzindo uma compreensão acerca dos contextos educativos, isto motivou-me em desenvolver competências profissionais específicas, inerentes a profissão docente, competências estas que são lacunas na formação inicial nos cursos de bacharelado. Resultando, numa completa ausência de requisitos para a formação pedagógica.

Quando começo a reconhecer que saúde se faz no ensinar, que o bacharel possui várias faces e facetas, o pulsar em buscar formação continuada se tornou vivo e latente. Confesso que sair da zona de conforto não é fácil, mas somente assim, consegui compreender e reconhecer que a identidade formadora possui múltiplas dimensões.

Quando reflito na perspectiva da dimensão e âmbito profissional docente, percebo que necessitava de uma investigação compreensiva nos processos de profissionalização. Para Pimenta (1996) a identidade docente se constrói pelo significado que cada professor dá para a sua profissão, enquanto autor e ator, conferindo à atividade docente, no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus

saberes, de suas angústias e de seus anseios. Na construção do ser professora, eu optei pela formação continuada em nível de pós-graduação, em ampliar o meu olhar sobre as demandas didáticas do Ensino Superior. Semeiei em mim este desejo e encontrei-me no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, que oferta o curso de Mestrado acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Ciente desta preocupação, trago o paradigma da transdisciplinaridade⁴, em um contexto educacional que emerge da formação de professores, numa perspectiva história-crítica, compreendendo assim que a transdisciplinaridade modificar a forma como o ser se volta para si mesmo, e procura compreender o seu papel no mundo, que problematiza a ciência clássica e o pensamento fragmentado e reducionista, sendo um campo epistemológico que motiva os professores a urgência em refletir criticamente sobre a formação continuada que.

O educador Jean Piaget foi o criador da expressão Interdisciplinaridade, em 1970, na Universidade de Nice, que tem um enfoque pluralista de conhecimento que objetiva articular as inúmeras fazes de compreensão do mundo, unindo assim as várias áreas de conhecimento, em um exercício mais amplo da cognição humana. Segundo Morin (2000), o ser humano é ao mesmo tempo biológico, físico, psíquico, histórico/cultural e social. Nessa lógica, a transdisciplinaridade pode ser considerada uma resposta à hegemonia do conhecimento⁵ científico na modernidade. Deste modo, é importante ter o conhecimento que a docência não se dá de forma mecanizada, reconhecendo que é complexa, em uma pluralidade contemporânea, debruço-me a compreender o processo de constituição da identidade docente de professores bacharéis que atuam no Ensino Superior nos Cursos de Ciências da Saúde.

A seguir uma breve problematização através do estado da arte.

⁴ Para Piaget (1972), a interdisciplinaridade é uma forma de pensar e de alcançar a transdisciplinaridade, que ultrapassa a integração e a reciprocidade entre as ciências e se transpõe para um espaço onde desapareceriam as fronteiras entre as ciências. O conceito de hegemonia surge no seio da tradição marxista como resposta às novas configurações sociais. Apesar de ter suas origens na social-democracia russa e de estar presente no pensamento de Lênin, esse conceito foi desenvolvido de modo mais elaborado por Gramsci. Nas últimas décadas, Laclau desenvolveu uma nova abordagem de hegemonia para pensar a configuração social do capitalismo tardio observar como se desenvolvem as disputas hegemônicas nesse novo espaço social.

⁵ Laclau (1998) assume a constituição de processos hegemônicos em rompimento com a lógica essencialista, presente em algumas abordagens marxistas em que a hegemonia implica a fixação absoluta de sentidos, o que significa pensar nos elementos de uma ação contra hegemônica também como uma definição a priori. O rompimento com a lógica essencialista significa rejeitar toda a prescritibilidade teórica e social dado que esta implicaria na constituição plena da formação discursiva

Estado da Arte ou Estado do Conhecimento, tidas muitas vezes como semelhantes (ROMANOWSKI, 2002), e ainda Mapeamento, Tendências, Panorama (PILÃO, 2009, p. 45). Há ainda indicação de Nóbrega-Therrien; Therrien, (2004, p. 8) de que é também lhe é atribuído “o nome Estado em Questão”.

Mesmo que alguns autores não reconheçam o termo Estado do Conhecimento, como sinônimo de Estado da Arte, Vosgerau e Romanowski (2014, p. 172) afirmam que um Estado do Conhecimento, “não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”, ou mesmo “examinar as contribuições das pesquisas, na perspectiva da definição da área, do campo e das disciplinas que o constituem, avaliação do acumulado da área, apontando as necessidades de melhoria do estatuto teórico metodológico, e mesmo as tendências de investigação” (VOSGERAU; ROMANOWSKI; 2014 p. 167), entendendo que as duas terminologias dizem respeito ao mesmo tipo de pesquisa.

1.1 PROBLEMATIZANDO ALÉM DA VISÃO ENDÓGENA

Nesta seção, apresento um breve estado da arte, por meio do qual analiso o que se tem produzido no âmbito de dissertações e teses, com a temática “Constituição Identitária do Professor Bacharel em Saúde”. O levantamento considerou os últimos dez anos no intuito de explicitar os resultados de pesquisas científicas acerca do tema investigado, busca-se pelo exame minucioso da questão investigada. Neste estado da arte, em especial, o esforço foi no sentido de resumir estudos primários que abrange objetivos e métodos visivelmente claros.

A identidade profissional também está ligada aos modos com os quais as professoras produzem e mobilizam seus saberes docentes⁶ no exercício de sua

⁶ É importante salientar que ele situa o saber do professor a partir de seis fios condutores.

1. O primeiro diz respeito **ao saber e trabalho** ao saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula: são as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.
2. O segundo fio condutor **é a diversidade do saber**, pois entende que o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, por envolver, no próprio exercício da ação docente.
3. O terceiro é a **temporalidade do saber** no qual reconhece o saber dos professores como temporal, uma vez que o saber é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.
4. O quarto, denominado como **a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber**, focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissionais. É no contexto em que ocorre o ensino que o docente desenvolve o **habitus**, que são certas disposições adquiridas na e pela prática real.

profissionalidade. Sendo assim, é interessante pensar como elas se constituem e onde se fundamentam e como, ao longo dos anos, as professoras se apropriam e ressignificam discursos pedagógicos e sua prática a partir de suas vivências diárias no ambiente universitário. A identidade está ligada à questão da profissionalidade, Tais indagações levam-nos ao conceito de profissionalidade docente. DAVIS (2017) esclarece que o termo profissionalidade docente surge nas pesquisas sobre professores a partir dos anos 1990.

A profissionalidade docente está relacionado à qualidade da prática profissional, o desenvolvimento profissional e habilidades e competências, que Para Libâneo (2015), a profissionalidade docente e a identidade profissional do professor caracterizam-se como um conjunto de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades necessários para conduzir o processo de ensino-aprendizagem nas escolas, orientando, assim, a especificidade do trabalho docente.

Anteriormente, as pesquisas sobre profissionalização e profissão docente buscavam compreender a atividade docente, mas com resultados poucos satisfatórios, que vem a ser a última instância, o exercício da profissão em que o profissional lança mão dos saberes profissionais. Frente ao que queremos para o desenvolvimento da proposta de pesquisa, assim, na abordagem teórica, faremos referência a autores que discutem profissionalização e experiência: PIMENTA (2002), MAURICE TARDIF (2000, 2002, 2010) e JORGE LARROSA (2002) e nas discussões sobre identidade docente: NÓVOA (1997), GIDDENS (1997), BENDLE (2002), DUBAR (2005), TARDIF (2012), PIMENTA E ANASTASIOU (2018).

1.2 COLHENDO OS FRUTOS: UM BREVE ESTADO DA ARTE

A busca dos estudos, foram realizadas dentre os meses de abril a setembro de 2022 nas bases de dados, a primeira base, foi a Catálogo de Teses e dissertações da CAPES, que reúne as informações de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país reúne 458.657 resumos de trabalhos de pós-

-
5. O quinto, **saberes humanos a respeito de saberes humanos**, expressa a ideia de trabalho interativo, um trabalho em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana.
 6. O sexto e último, **saberes e formação profissional**, é decorrente dos anteriores, ou seja, expressa a necessidade de repensar a formação para o magistério, considerando os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

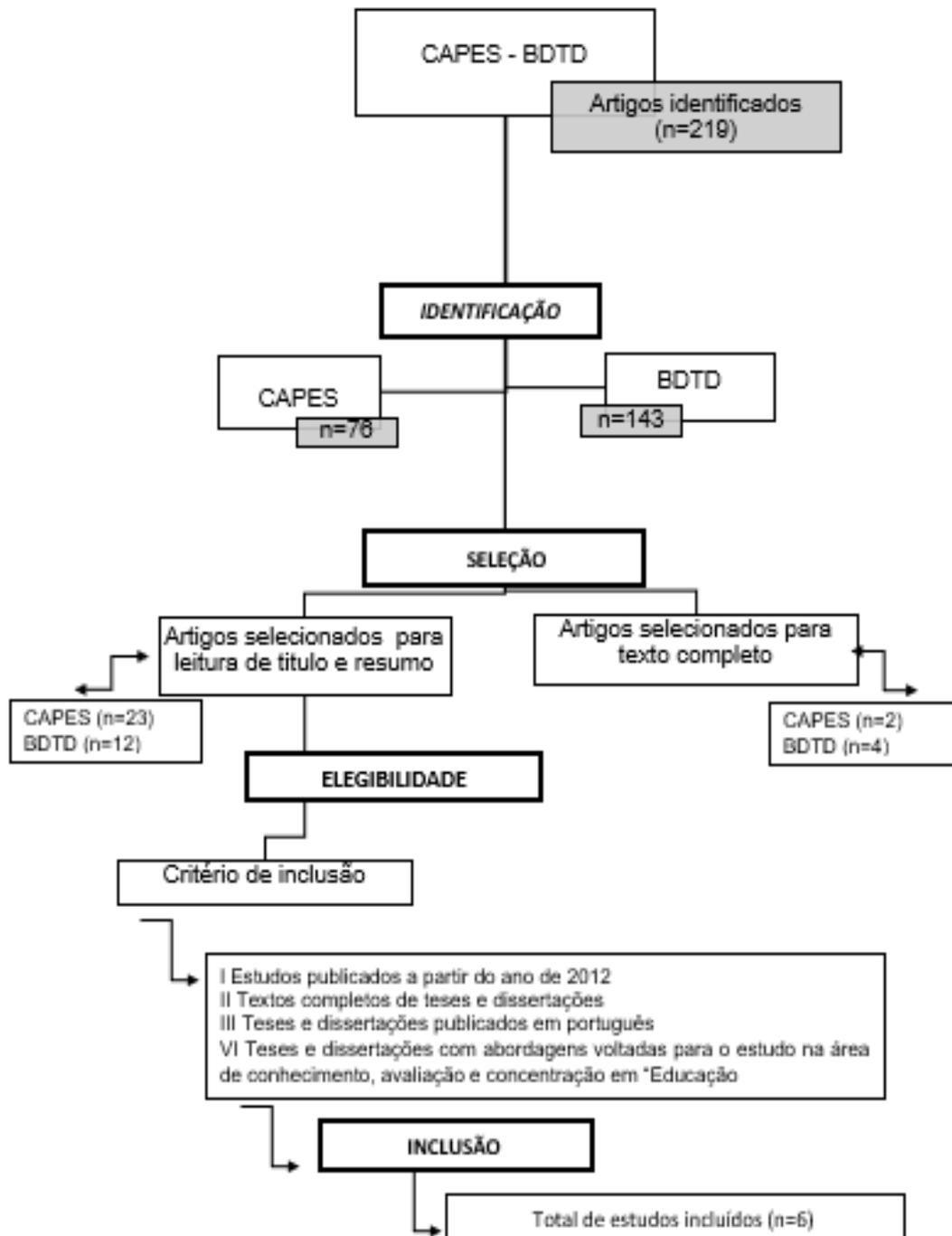
graduação. O Banco é uma ferramenta de busca e consulta, com resumos relativos a teses e dissertações defendidas desde 1987.

Já a base de dados BTDB:O IBICT desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. Utilizou-se o descritor “identidade docente”, “formação docente”, “professor bacharel”, considerando o interesse em contextualizar o objeto de estudo como se **‘Constitui a Identidade do Professor Bacharel em Saúde’**, no cenário da Educação Superior, os descritores foram combinados com o termo "saúde" a partir do operador booleano "AND".

Foram selecionados estudos que responderam ao seguinte critério de inclusão: **I** Estudos publicados a partir do ano de 2012; **II** Textos completos de teses e dissertações; **III** Teses e dissertações publicados em português; **VI** Teses e dissertações com abordagens voltadas para o estudo na área de conhecimento, avaliação e concentração em “Educação”. A seguir os filtros usados na construção deste estado da arte.

Mestrado, doutorado de 2012 a 2022; Grande Área Conhecimento: ciências humanas; Área Conhecimento: educação; Área Avaliação: Educação; Área Concentração: Educação; Nome Programa: Educação; A partir dos critérios adotados, foram identificados 219 (Figura 1), estudos na base de dados da CAPES e BTDB, 76 estudos na base de dados da CAPES e 146 estudos na base de dados BTDB. Após leitura detalhada dos títulos, resumos e trabalhos completos, obteve-se uma amostra de CAPES (n=23) e BDTD (n=12) teses e dissertações adequados a este estudo. Uma sistematização do processo de identificação e seleção dos artigos é apresentada na (figura 2). O presente estado da arte encontrou 6 trabalhos completos para leitura completa (tabela 1), dos quais foram apreciados anos de publicação, autor, título, resumo e temáticas exploradas, que estão adequados à temática deste estudo.

Figura 1 – Modelo esquemático do fluxograma de identificação e seleção de trabalhos selecionados.



Fonte: Autoria própria

Tabela 1: caracterização dos estudos selecionados sobre 'constituição identitária do professor (as) bacharel em saúde' de 2012 a setembro de 2022

AUTOR (ANO)	TÍTULO	BASE DE DADOS	TIPO DE ESTUDO	PARTICIPANTES E/OU OBJETO DE ESTUDO	OBJETIVO DO ESTUDO
Borda, Kátia Pereira de (2017)	Desenvolvimento profissional docente: um estudo com professores enfermeiros universitários	CAPES Tese de doutorado Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto	Estudo de caso naturalístico, descritivo e exploratório de abordagem qualitativa, realizado junto à Universidade de São Paulo (USP), no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP)	Entrevista semiestruturada, e para a secundária a observação do trabalho docente e a consulta em documentos, os quais, o Curriculum lattes dos professores entrevistados, os planos de ensino das disciplinas ministradas por estes, e o projeto pedagógico do curso.	Analisar o desenvolvimento profissional docente de professores enfermeiros universitários atuantes em uma universidade pública.
Ramos, Evódio Maurício oliveira (2018)	'Professores bacharéis da saúde: trajetórias de profissionalidades docentes'	CAPES Doutorado em Educação Instituição de ensino: Universidade Estadual do Ceará.	Quali. de caráter, descritivo narrativo	O grupo pesquisado é composto por professores bacharéis da saúde.	Analisar a trajetória de profissionalidades de bacharéis da saúde que exercem a docência em um Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva de uma

					universidade baiana, mediante a incorporação de um habitus docente.
--	--	--	--	--	---------------------------------------------------------------------

AUTOR (ANO)	TÍTULO	BASE DE DADOS	TIPO DE ESTUDO	PARTICIPANTES E/OU OBJETO DE ESTUDO	OBJETIVO DO ESTUDO
Costa, Sílvia Maria de Moura Bonjour (2015)	A construção do saber pedagógico do professor bacharel: percepções de professores do	BTDB Mestrado	Pesquisa qualitativa interpretativa	Memoriais e entrevistas semiestruturadas com 05 professores bacharéis	Compreender o processo de construção do saber pedagógico do professor bacharel para o exercício do magistério analisar que significado o professor atribui à profissão docente;
Karol Gonçalves Sgarbi, Aniandra (2015)	Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem	BTDB Mestrado	Abordagem qualitativa, de natureza descritivo-explicativa	Enfermeiros docentes atuantes com mais de 6 meses de docência	Compreender como os enfermeiros vão se constituindo docentes em cursos técnicos em enfermagem
Anne Cristine da Silva (2019)	'De Bacharel a Professor: o ser docente no ensino universitário'	BTDB Mestrado	Descritiva, utilizando questionários com perguntas abertas e fechadas, além de entrevista semiestruturada	Docentes bacharéis do quadro efetivo da UFRN	Analisar como foi constituído o ser docente dos professores bacharéis do ensino superior
Ribeiro, Isamar Gonçalo de Sousa (2019)	A formação do professor bacharel e a construção	BTDB Mestrado	O enfoque de pesquisa utilizado foi o qualitativo	Participaram do estudo 15 professores efetivos da instituição, os quais atuam na	Analisar como se dá a formação do professor bacharel e como este professor mobiliza seus saberes e

	dos saberes pedagógicos na educação superior			docência há mais de quatro anos.	práticas pedagógicas no ensino superior.
--	-------------------------------------------------------------	--	--	----------------------------------------	------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

O estudo realizado por **Evódio Maurício oliveira Ramos**, no ano de 2018, intitulado de '**PROFESSORES BACHARÉIS DA SAÚDE: TRAJETÓRIAS DE PROFISSIONALIDADES DOCENTES**' e teve como objetivo geral analisar a trajetória de profissões de bacharéis da saúde que exercem a docência em um Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva de uma universidade baiana, mediante a incorporação de um *habitus* docente, o estudo buscou compreender como os professores constituem sua profissão e estabelecem suas trajetórias na docência. Trata-se de um estudo que tem como percurso metodológico a narrativa, de cunho qualitativo, com o estudo de caso aos professores de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de uma universidade pública baiana - a Universidade Estadual de Feira de Santana. Nele, o autor buscou compreender a problemática da docência exercida por professores bacharéis no campo da Saúde, tendo como ponto de partida a análise dos pressupostos que estruturam a trajetória de profissões desses professores e a incorporação de um *habitus*. O autor conclui refletindo que a formação continuada de professores exerce um papel importante na identificação do professor com a docência.

Considerar a incorporação de um *habitus* ao largo dessa conquista identitária é fundamental, tanto para os professores, ao se perceberem como construtos dessas relações sociais e compreenderem suas ações, concepções e valores, quanto para a instituição (Universidade, departamentos, programas etc.) (RAMOS,2018, p.187)

O estudo realizado por **KÁTIA PEREIRA DE BORDA**, no ano de 2017, intitulado de '**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO COM PROFESSORES ENFERMEIROS UNIVERSITÁRIOS**', e teve como objetivo geral, analisar o desenvolvimento profissional docente de professores enfermeiros universitários atuantes em uma universidade pública. O estudo tem como percurso metodológico um Estudo de caso naturalístico, descritivo e exploratório de abordagem qualitativa, realizado junto à Universidade de São Paulo (USP), no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão

Preto (EERP). Um dos pontos importantes deste estudo é que foram definidos quatro eixos centrais de reflexão: A organização da universidade pública como elemento inerente ao desenvolvimento profissional docente¹; O currículo como elemento intrínseco ao desenvolvimento profissional docente²; O desenvolvimento profissional docente de professores enfermeiros universitários, e as expectativas da profissão quanto às oportunidades de cursos de formação e carreira docente³; e o desenvolvimento profissional docente de professores enfermeiros universitários, e as atividades acadêmicas e didáticas que envolvem o ensino de enfermagem. O estudo evidenciou que o currículo do curso como elemento de instigação e divergências entre os professores, assim como, a necessidade de haver formação e o compartilhamento de discussões sobre o desenvolvimento do mesmo. Os professores enfermeiros envolvem-se com o processo de ensinar; exercem docência no ensino de enfermagem desempenhando suas práticas pedagógicas em instalações apropriadas; e têm dificuldades quanto à disponibilidade de tempo para preparar antecipadamente suas atividades de ensino. Apontando a necessidade de ter na universidade indicadores de avaliação, que incentivem a capacitação do professor na área do ensino.

O estudo realizado por **Karol Gonçalves Sgarbi Aniandra**, no ano de 2015, intitulado de '**Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem**', teve como objetivo geral compreender como os enfermeiros vão se constituindo docentes em cursos técnicos em enfermagem, no município de Dourados, Mato Grosso do Sul. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza descritivo-explicativa, realizada com 14 enfermeiros docentes em duas Escolas de Cursos Técnicos em Enfermagem. Sendo assim, a autora chega à conclusão de que os enfermeiros docentes não possuem formação pedagógica específica para atuar na docência. Seguem modelos de docentes encontrados durante a graduação e sofrem com a precarização do trabalho docente no que diz respeito a baixos salários, contrato de trabalho informal e desvalorização deles. A autora reflete que se deve também repensar a valorização de cursos e capacitações que favoreçam a formação desses profissionais, bem como o incremento da Licenciatura em Enfermagem na formação inicial desses profissionais para que a atuação enquanto docentes em cursos Técnicos de Enfermagem se dê de forma mais efetiva e sistematizada.

O estudo realizado pela autora **Anne Cristine da Silva Dantas**, no ano de 2019, intitulado de '**De Bacharel a Professor: o ser docente no ensino universitário**', teve como objetivo geral analisar como foi constituído o ser docente

dos professores bacharéis do ensino superior. Foi tido como resultado o encontro de três categorias que envolve o ser docente: formador de futuras gerações¹; ensinar²; doação e ainda acreditam que sua experiência profissional é fator significativo para serem docentes³, uma das grandes reflexões que a autora descreve no estudo é que o professor bacharel é que mesmo com a falta de cursar disciplinas de cunho didático-pedagógico em sua formação inicial, constroem seu ser docente através de outras competências e habilidades construídas ao longo de sua prática, mas vêem a necessidade de um aprofundamento na formação pedagógica. Entretanto, apesar de na nossa pesquisa ser apenas com professores bacharéis em saúde, o estudo de Dantas apresentou uma análise de professores dos cursos de medicina engenharia e arquitetura, cursos esses de elevado nível social, com intuito de entender por que esses professores escolheram a docência já que seus cursos de formação já lhes dão prestígio social. Concluindo que os professores bacharéis têm saberes e competências próprias para exercer a docência. Mesmo com a falta de formação pedagógica esses professores conseguem encontrar sua essência do ser docente.

O estudo realizado pela autora **Sílvia Maria de Moura Bonjour Costa**, no ano de 2014, intitulado de **'A construção do saber pedagógico do professor bacharel: percepções de professores do IFMT/Rondonópolis'** teve como objetivo geral, compreender o processo de construção do saber pedagógico do professor bacharel para o exercício do magistério; analisar que significado o professor atribui à profissão docente; compreender a percepção do professor bacharel quanto a sua prática pedagógica no processo de construção do saber pedagógico e investigar como o professor bacharel se apropria dos saberes da docência. Este estudo teve como metodologia a abordagem qualitativa interpretativa e teve como instrumentos de coleta de dados: memoriais e entrevistas semiestruturadas com 05 professores bacharéis. Os resultados da pesquisa revelaram que as práticas dos professores bacharéis são fundamentadas nas suas crenças e essas vão sendo construídas paulatinamente desde as primeiras experiências de vida e com o passar do tempo essas crenças vão se solidificando e dando direcionamento para as suas ações, o que auxilia na construção dos saberes necessários para o exercício da docência com a prática. Igualmente, revelou que ser professor na educação tecnológica implica, para os professores, a constante busca pela atualização, a fim de acompanhar o dinâmico e complexo contexto tecnológico.

O estudo realizado **Isamar Gonçalo de Sousa Ribeiro**, no ano de 2019, intitulado de '**A formação do professor bacharel e a construção dos saberes pedagógicos na educação superior**', e teve como objetivo geral analisar como se dá a formação do professor bacharel e como este professor mobiliza seus saberes e práticas pedagógicas no ensino superior. A análise do material de pesquisa permitiu afirmar que a prática pedagógica do professor bacharel sem formação pedagógica formal se dá a partir das experiências vividas durante a formação, com base na recordação de seus próprios professores. O estudo evidenciou, ainda, que no cenário investigado muitos docentes sentem que possuem boa formação e se sentem aptos para a sala de aula e procuram meios de continuar sua formação, saberes e práticas pedagógicas por meio da formação continuada.

Este trabalho apresenta a seguinte organização: o Capítulo I, discorre sobre os aspectos teóricos acerca da expansão e contextualização do ensino superior no interior da Bahia, buscou caracterizar os marcos importantes para que o leitor compreenda a relevância e a importância que a interiorização do ensino superior trouxe para o sertão baiano, assim como se deu cronologicamente a criação da Universidade Estadual de Feira de Santana, e respectivamente a criação do lócus desta pesquisa, o departamento de saúde.

A seção de Capítulo II, de caráter metodológico, discorre sobre os percursos e dispositivos escolhidos para esta pesquisa, com o método narrativo (auto)biográfico enquanto abordagem qualitativa. A seção de Capítulo III, teve o caráter reflexivo sobre o que o que narram os professores bacharéis, e as suas experiências formativas e saberes, saberes docentes da aprendizagem por homologia, Autoformação e heteroformação constituindo os saberes docentes. A seção capítulo IV, tem como reflexão a identidade docente construída no habitar à profissão de professor.

1.3 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO INTERIOR DA BAHIA

Neste capítulo, a intenção é percorrer um caminho cronológico até a criação da UEFS, e assim, compreendendo a sua criação e suas demandas sociais e políticas, entender as professoras bacharéis em saúde que ali habitam, tendo em vista que, uma série de fatores atravessam a sua formação e influência na constituição identitária docente.

A discussão aqui empregada, procurou historicizar e caracterizar o ensino superior na Bahia, considerando, portanto, que o aumento da demanda de formação de professoras se caracteriza pela expansão do ensino superior, a intenção é de não esgotar este tema, tão pouco reduzi-lo apenas a esta discussão. Analisar o surgimento do ensino superior na Bahia é compreender e deliciar-se com suas nuances e facetas, que segundo Barreto e Mendes, esta expansão ocorreu pela interiorização do ensino.

A expansão universitária ocorreu por meio da sua interiorização, visando atender às demandas da população e política local. Naquele momento, tratou-se de uma iniciativa governamental, todavia sem respeitar a autonomia das Instituições Federais de Ensino Superior, além de ampliar os cursos com a contratação de docentes de forma simultânea à implementação dos recursos no processo da expansão universitária. (BARRETO; MENDES, 2012, p. 2).

Barreto e Mendes (2012), dizem que a expansão do ensino superior na Bahia foi moldada por questões e demandas políticas e sociais, tornando-a assim um debate complexo. O rápido crescimento dos centros urbanos e o aumento das demandas sociais no Brasil tencionou a urgência em formar mão de obra qualificada, gerando assim, por consequência, um aumento na oferta/procura pelos serviços de saúde e educação. Nesta perspectiva, veremos que a interiorização do ensino superior na Bahia tem sua criação baseada em longos e tensos debates políticos e imposição social.

A criação de universidades no Brasil sempre enfrentou resistência da Coroa Portuguesa e, neste sentido, todos os esforços empreendidos para a criação de instituições foram malogrados, com o intuito de coibir quaisquer sinais de independência cultural ou política da Colônia (FÁVERO, 2000).

De acordo com Teixeira (1968), a resistência à ideia da universidade no Brasil revela-se paradoxal, pois essas instituições não foram criadas no período colonial, nem nos períodos monárquicos que mantiveram a relutância. A República deu continuidade a essa tradição, estimulando escolas agrícolas, liceus de artes e ofícios e, posteriormente, o ensino técnico-profissional.

Desse modo, somente a partir de 1940 foram rompidas as barreiras e a educação superior se expandiu de maneira inesperada, principalmente nas capitais e, predominantemente, nas regiões Sul e Sudeste do país. Conseqüentemente, diversificaram-se iniciativas de Estados e Municípios com a criação de universidades,

para amenizar, principalmente, a ausência da oferta de ensino superior nas regiões interioranas do país (BARBOSA; COSTA; COSTA, 2013).

O Estado da Bahia conviveu por mais de meio século com apenas a única universidade da oferta federal, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), instalada na capital (Salvador), desde a sua criação em 1946 até os anos de 2002 e 2005, com a criação da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF e Universidade Federal do Recôncavo (UFRB). Segundo Fialho (2011, p. 87), a Bahia é “exemplo antológico”, quando afirma que “foram cerca de 60 anos com a única universidade federal (de 1946, com a UFBA, a 2002 e 2005, com a criação da UNIVASF e UFRB, respectivamente)”, enquanto em outros estados o acesso à educação superior foi ampliado pela rede federal.

Sendo assim, Miranda (2013) destaca que a formação do sistema estadual baiano de educação superior começou a se constituir, efetivamente, apenas no final da década de 1960, a partir do momento em que o governo do Estado assumiu a responsabilidade pela criação de faculdades isoladas no interior e, posteriormente, essas faculdades foram agrupadas e deram origem às atuais universidades estaduais baianas (UEBAs).

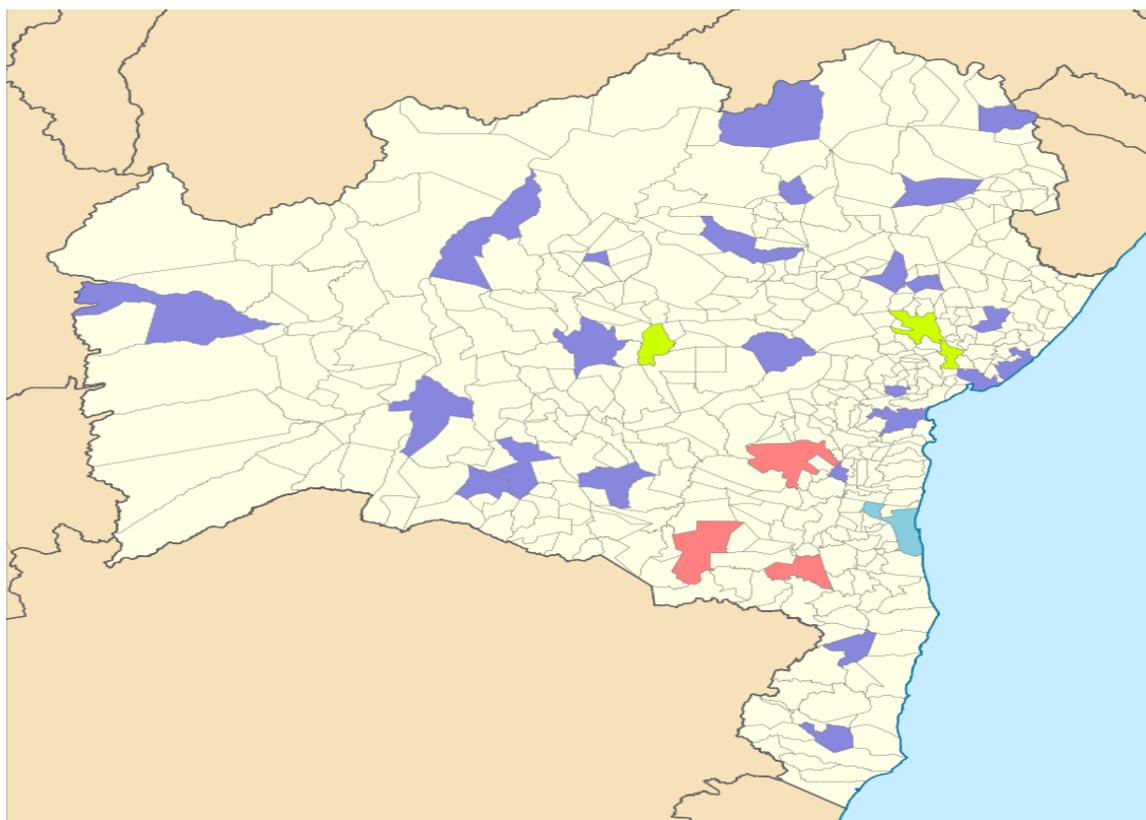
Portanto, o sistema estadual baiano de educação superior é composto por quatro universidades: a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); a Universidade do Estado da Bahia (UNEB); e a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Essas universidades foram criadas a partir de uma iniciativa estratégica de interiorizar a educação superior no Estado da Bahia (FIALHO, 2012).

No decorrer da década de 1980, surge um número expressivo de instituições privadas; fenômeno intensificado ainda mais na década de 1990, promovendo uma completa mudança no panorama do ensino superior no país (PIMENTA, 2007). As instituições privadas e públicas são chamadas de Instituições de Ensino Superior (IES), e Miranda (2013) classifica as IES - Entre as várias distinções constantes na educação superior do Brasil, quando se observa as categorias do ensino público e privado, uma instituição pode se diferenciar de outra em muitos aspectos formais. A partir da natureza institucional ou administrativa, as IES podem classificar-se como: universidades, centros universitários, faculdades integradas ou estabelecimentos isolados. E na questão da dependência administrativa, elas podem ser públicas (federais, estaduais e municipais), privadas ou confessionais.

A criação das UEBA's efetivou-se “pelo critério tradicional de reunião de faculdades isoladas”, com exceção da UEFS, que surgiu estruturada em departamentos e sob a forma de fundação no ano de 1970, absorvendo a Faculdade Estadual de Educação de Feira de Santana, existente desde 1968 (BOAVENTURA, 2009, p. 57). Segundo Midlej (2004), as UEBA's estruturaram-se a partir da aglomeração de escolas superiores isoladas pré-existentes. Ainda que tenham sido criadas em momentos distintos, todas elas apresentavam características comuns, oriundas das escolas que as precederam, com foco na formação de professores.

Conceição e Dourado (2012) corroboram que, de fato, a educação superior em instituições públicas estaduais na Bahia é fruto de iniciativas recentes e apresentam como marco inicial a criação da UEFS no ano de 1976, posteriormente, passaram a compor o sistema estadual de educação superior, a saber: a UESB (em 1980), a UNEB (em 1983) e a UESC (em 1991). A seguir, veremos um mapa representativo das UEBA's no Estado da Bahia, onde é possível observar como houve a distribuição das instituições de ensino superior e como observamos, a UNEB é a instituição que possui mais Câmpus presente no interior da Bahia.

Figura 2: Mapa representativo da presença das UEBA's no Estado da Bahia.



Mapa dos municípios baianos com *campus* de universidades estaduais baianas.

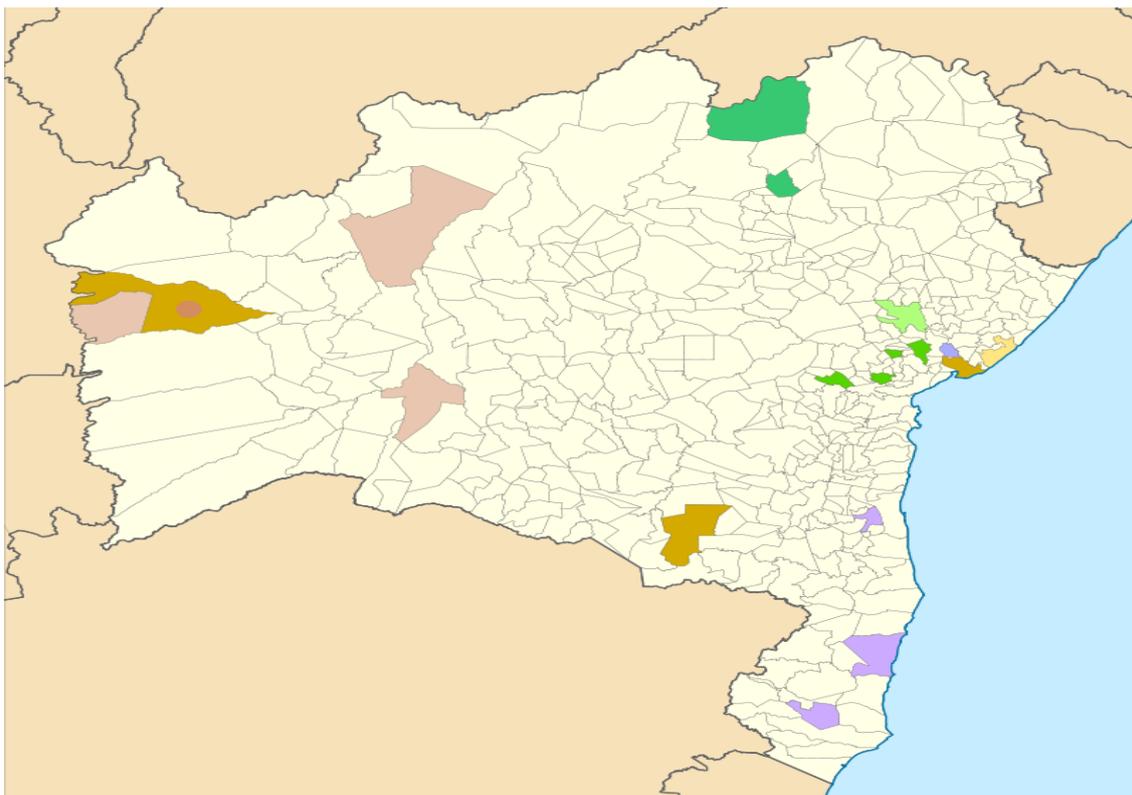
■ UNEB ■ UEFS ■ UESB ■ UESC

Fonte: Universidades_estaduais_da_Bahia

Boaventura (2009) destaca que as UEBA's estão presentes em praticamente todo o território baiano e formam professores para os sistemas de educação estadual e municipal, além de outros profissionais qualificados para a sociedade. Além disso, as suas respectivas unidades estão localizadas estrategicamente em municípios, centros regionais onde estão concentrados professores, especialistas, técnicos administrativos e materiais, bibliotecas, laboratórios. Essas universidades baianas propiciam o desenvolvimento do ensino superior, da pesquisa científica e as mais variadas atividades comunitárias. As UEBA's "representam ilhas da cultura moderna e funcional, no interior, capazes de desencadear a gestão do conhecimento nas diversas comunidades baianas e projetam novas alternativas de formação para o futuro" (BOAVENTURA, 2009, p. 76).

Outras importantes instituições pertencentes à administração pública, presentes no Estado da Bahia, são: a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), criada em julho de 2005, por desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia, com sede e foro na cidade de Cruz das Almas e unidades instaladas nos municípios de Amargosa, Cachoeira, Feira de Santana, Santo Amaro e Santo Antônio de Jesus; e a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), que iniciou suas atividades a partir do ano de 2013, nos municípios de Itabuna (onde se encontra sua Reitoria), a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), instituída em junho de 2013, com sede na cidade de Barreiras, e campi nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Barra, Santa Maria da Vitória e Luís Eduardo Magalhães; além de Porto Seguro e Teixeira de Freitas, funcionando na modalidade *multicampi* (UFSB, 2016). A seguir, veremos o mapa representativo das distribuições dos campus de ensino federal superior na Bahia.

Figura 3: Mapa representativo da presença das Universidades Federais no Estado da Bahia.



Mapa dos municípios baianos com *campus* de universidades federais brasileiras.

■ UFBA
 ■ UFBA (*campus futuro*)
 ■ UFRB
 ■ (*campus futuro*)
 ■ UNIVASF
 ■ UFOBA (*campus futuro*)
 ■ UFESBA (*campus futuro*).

Fonte: Universidades Estaduais da Bahia

A reforma universitária de 1968 propiciou uma significativa expansão do ensino superior no país, além de estabelecer a inserção de incentivo à pós-graduação articulada à carreira docente e instituir algumas linhas de financiamento às pesquisas científicas e tecnológicas, principalmente nas universidades públicas, que possuíam maior representação até aquele momento.

Segundo Cunha (2002), as inúmeras transformações ocorridas no sistema de educação superior no país, durante as últimas décadas, fazem parte de um processo de modernização da sociedade que atinge vários países, quando os segmentos médios da sociedade se tornam significativos e os sistemas educacionais não conseguem atender a essa nova demanda, em função de suas limitações estruturais. Há uma expansão do ensino superior, marcado pelo predomínio dos interesses do setor privado (SGUISSARDI, 2008). Este predomínio acabou abrindo um leque de possibilidades e novas vagas para os profissionais não licenciados atuarem como docentes. Uma questão importante a ser levada em consideração é que os cursos de

mestrado e doutorado preparam pesquisadores e não docentes, formando assim, em muitos casos, bons pesquisadores.

Revelamos também que a formação docente é outro elemento basilar para o professor universitário. Formação docente, de maneira geral, compõe-se de vários elementos, sendo um deles, a formação pedagógica nos cursos de licenciatura para áreas específicas, preferencialmente, para lecionar no ensino superior, por legislação específica, é estabelecida a formação em nível de mestrado e doutorado. Tal circunstância possibilita que bacharéis de diversas áreas do conhecimento possam atuar em salas de aula como professores, iniciando sua prática pedagógica em instituições de ensino superior.

Inegáveis as dificuldades enfrentadas pelos (as) professores (as) iniciantes na docência superior, dificuldades que são potencializadas em se tratando de bacharéis, porquanto não receberam formação pedagógica específica, detendo pouca percepção acerca da prática em sala de aula e dos processos metodológicos. Embora as dificuldades na iniciação docente afetem toda a classe, seja pela inexperiência, seja pelo enfrentamento da realidade de uma sala de aula, a diferença básica entre o professor por formação pedagógica inicial e o professor bacharel, que não teve essa formação inicial para ser professor, mas se tornou professor (a), é a ausência de formação voltada especificamente para a docência e desconhecimento formal das técnicas de aprendizagem. Aires (2015) argumenta que os professores bacharéis, em virtude da ausência de formação pedagógica, priorizam inicialmente o aspecto conteudista da disciplina por eles ministrada, tornando o ensino predominantemente transmissivo. Todavia, com o decorrer da trajetória profissional como professor (a) universitário (a), conseguem se apropriar de algumas estratégias didáticas que favorecem sua prática de ensino. (AIRES, 2015, p. 9).

Na próxima sessão, discutiremos a criação da Universidade Estadual de Feira de Santana e a importância dela para o processo de desenvolvimento cultural, econômico e social da região e para o Estado da Bahia.

1.4 A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA E A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS EM SAÚDE

Embora a universidade não seja o único espaço no qual construímos conhecimento, pretendo validar e consagrar este espaço de saber, que é, e sempre será, um referencial para o desenvolvimento humano.

Ora, estas instituições que foram criadas no interior da Bahia, são espaços pedagógicos, responsáveis por evidenciar os diferentes atores em uma perspectiva cidadã e, se falarmos em regionalização e interiorização do ensino, concretizamos a importância da educação na disseminação do conhecimento local, respeitando as suas particularidades, inclusive de identidade, língua e gênero, e como foi dito no início deste capítulo, a universidade é um local consagrado de ensino mas não é o único lugar que detém o conhecimento.

A Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS nasceu como resultado de uma estratégia governamental com o objetivo de interiorizar a educação superior, até então, circunscrita à capital, Salvador (PROGRAD). Com a sua implantação, criou-se um campo fértil de acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, novas vagas de emprego foram criadas para docentes, inclusive para os professores não licenciados com a implantação dos cursos de bacharelado em saúde e é neste ponto que iremos refletir sobre o *habitus docente*⁷.

Caracterizar o nosso *lócus* de pesquisa e compreender como surge a UEFS, nos trará um panorama histórico sobre esse docente e o seu *habitus*. Ribeiro e Lima (2012, p. 10) dizem que: “compreender o desenvolvimento profissional do docente na universidade está aliado a dimensões maiores: como as políticas públicas nacionais e as políticas institucionais”, e, assim, me inquieto em saber, quem é este docente em saúde que leciona na UEFS.

Nosso objetivo é compreender a identidade docente das professoras bacharéis em saúde, entretanto, faz-se necessário entender que, inicialmente, a UEFS implantou os cursos em licenciaturas e que seus docentes foram obrigados a realizar curso de Especialização em Conteúdos e Métodos de Ensino Superior, através do convênio do governo do Estado com a Universidade Federal da Bahia (UFBA).

⁷ Para Bourdieu (1994), *Habitus* pode ser compreendido como um conjunto de valores, costumes, formas de percepções dominantes, esquemas de pensamentos incorporados pelo indivíduo que lhe possibilitam perceber, interpretar o mundo social e, assim, orientar e regular suas práticas sociais.

A partir da década de sessenta, as políticas de governo, tanto no plano federal como no estadual, passam a ser norteadas pela Teoria do Capital Humano criada e defendida por Mincer (1958), que entende a educação como um investimento pessoal e social que gera desenvolvimento econômico. Sob o influxo dessa teoria, em 1968, o governo baiano dá forma a uma política de educação (plano integral de educação), voltada para a ampliação e expansão do sistema de ensino em todos os níveis, que dentre alguns objetivos, eram de formar quadros para o processo de industrialização. Assim, o processo de interiorização teve início com a instalação de Faculdades de Formação de Professores nas principais cidades interioranas, sedes das regiões administrativas do Estado, que passaram a atuar como distritos geoeeducacionais.

Criada sob a vigência da Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e organizada de acordo com projeto elaborado pelo Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público –ISP– ligado à Universidade Federal da Bahia, a FUFBS (como foi inicialmente denominada), tem seu plano estrutural fundamentado nos dois princípios básicos da Reforma Universitária – o de não duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes e o da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão – escolhendo-se, entre as alternativas de integração estrutural oferecidas pela Lei, aquela que opera com base na articulação entre departamentos e Administração Superior, eliminada a possibilidade de coordenação administrativa em nível intermediário (faculdades, institutos ou centros).

Em 1976, a UEFS tem os seguintes cursos: Licenciatura de 1º e 2º graus em Letras – Inglês/francês; Licenciatura Plena em Ciências, com habilitação em Matemática e Biologia e em Ciências 1º grau; Licenciatura Plena em Estudos Sociais, com habilitação em Educação Moral e Cívica e em Estudos Sociais 1º grau; e mais os cursos de Enfermagem; Engenharia de Operações – Modalidade Construção Civil; Administração; Economia e Ciências Contábeis.

Em 1976, junto com outros cursos, é implantado o curso de Enfermagem, que difere do objetivo inicial da UEFS em priorizar a formação de professores para o ensino do grau I e II, em um movimento contrário e ousado, o curso de enfermagem surge para formar bacharéis em Saúde, que segundo o Departamento de Saúde “O curso Enfermagem da UEFS foi criado em 27 de abril 1976 e desde então, forma enfermeiras e enfermeiros generalistas para atender as necessidades de saúde dos indivíduos, família e grupos de comunidade.”

Assim, como o leito que é o espaço ocupado pelas águas e é o caminho que o rio percorre naturalmente, os diversos outros cursos em saúde são implantados, naturalmente no DSAU (Departamento de Saúde), como Curso de Odontologia da UEFS, que tem a sua implantação em 1985 e possui dimensão acadêmica-social definida, explicitada em estrutura curricular e realinhada às novas Diretrizes Curriculares Nacionais. O que torna de fato, o ensino integrado à pesquisa e extensão, vinculando-o ao exercício de transformação social, que pode ser percebida na melhoria da qualidade dos serviços públicos e privados de saúde e nas ações de desenvolvimento comunitário (PROGRAD, 2020).

A portaria nº 921/95, em 22 de agosto de 1995 em complementação à Portaria 687/95, cria o curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS. Resolução 07/96 do CONSU que autoriza a criação do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS (PPP EDUC FÍSICA, 2018).

Com um papel consolidado na mudança do perfil educacional, científico e social, tanto local, como regional. O curso de graduação em Medicina, criado em 2003, é um desses elementos que tem contribuído com firmeza e determinação para o cumprimento dessa meta, melhorando o perfil de assistência à saúde em sua área de atuação ao formar mão de obra qualificada, ampliar a pesquisa e realizar diversos projetos de extensão (ODASU, 2021).

O curso de farmácia da UEFS está regulamentado pela resolução Consepe nº 156/2010 e foi reformulado de acordo com a resolução nº 2/2002. Possui uma matriz curricular estruturada no perfil do farmacêutico com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado para atuar em todos os níveis de atenção à saúde (PROGRAD, 2020). A fim de situar-nos, a seguir, veremos um fluxograma da instituição/criação dos cursos em saúde da UEFS.

Figura 4: Linha do tempo: Implantação cronológica dos cursos do departamento de saúde da UEFS



Fonte: Produzido pela autora.

A UEFS torna-se uma instituição íntegra e engajada com a comunidade, tornando-se um espaço de desenvolvimento da autonomia e conhecimento humano e no ano de 1976 tem o seu primeiro curso em saúde implantado.

Ao observarmos a linha cronológica de implantação dos cursos de saúde da UEFS, teremos o curso de Enfermagem como primeiro curso implantado e, somente nove anos depois, teremos o curso de Odontologia (1985), e assim, onze anos depois, o curso de Bacharel/Licenciatura em Educação Física, e por consequência é implantado um dos cursos mais esperados e almejados pelos estudantes, o Curso de Medicina, que segue com um projeto pedagógico inovador e de acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Medicina, utilizando o Aprendizado Baseado em Problemas como ferramenta principal, e por fim, temos como último curso implantado no Departamento de Saúde (DSAU) o curso de Bacharel em Farmácia.

Ora, caracterizamos cronologicamente a criação dos cursos em saúde e descrevemos os seus principais objetivos enquanto formadores de bacharéis. O método de formação e desenvolvimento universitário dos acadêmicos é mais focado na execução da assistência ao paciente de atenção primária, secundária e terciária. Por esse motivo há um questionamento do fato do enfermeiro, médico, farmacêutico, educador físico, odontólogo estar ou não apto para realizar atividade relacionada à docência, uma vez que sua formação universitária é mais voltada ao exercício assistencial.

Quando se trata da área da saúde, nem sempre a didática utilizada vislumbra as políticas educacionais da educação superior. Chega-se a descrever que os professores (as) da área da saúde possuem dificuldades de se identificarem como docentes e assim não percebem a necessidade de possuírem os saberes da docência (CONTRERAS, 2012).

Ora, como então se constitui o docente em saúde da UEFS? Consideraremos também, que a UEFS, enquanto instituição de ensino, tem uma ampla e ética preocupação com seus alunos e docentes. Tendo como responsabilidade social o compromisso de formar profissionais cidadãos, a UEFS conta com a Pró-reitora de Ensino de Graduação (PROGRAD), que busca o constante aperfeiçoamento da formação inicial, estimulando um ambiente crítico de produção do conhecimento e de comprometimento social.

A PROGRAD atua em programas acadêmicos e formativos, pertinentes ao desenvolvimento acadêmico da instituição através da oferta própria ou em parceria com os governos estadual e/ou federal de cursos/turmas de graduação em oferta especial. Conta com o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró Saúde) e o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET Saúde) que foram criados através da parceria entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação. Esses programas têm como pressupostos a consolidação da integração ensino-serviço comunitário e a educação pelo trabalho (PROGRAD).

É preocupação da PROGRAD, ainda, a formação docente com caráter contínuo, dialógico e formativo, visando um amplo e diversificado processo de aperfeiçoamento com vistas à aprendizagem coletiva e à melhoria na qualidade de vida dos docentes e discentes da UEFS. Nesse sentido, a PROGRAD, através do Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (ProFACE), investe em ações que fomentam a pedagogia universitária em prol do fortalecimento das práticas pedagógicas e das relações interpessoais no ambiente acadêmico.

O ProFACE se constitui em um plano de formação que integra o Projeto Pedagógico Institucional - PPI da UEFS. Trata-se de um programa de Formação em serviço, voltado para docentes da instituição e tem objetivo de promover ações que buscam investir nos (as) professores (as) e gestores institucionais, propiciando espaços para ampliar as possibilidades de sua formação pedagógica e para o desenvolvimento profissional docente (SILVA; LIMA; MUSSI, 2019, p. 213).

O programa tem ainda como objetivo formar, sobretudo, os docentes que são bacharéis, principalmente, porque dos 28 cursos presentes na UEFS 14 são de bacharelado. Em razão disso, é grande o número de professores (as) que não possuem a licenciatura e revelam dificuldades nos processos de ensino na universidade (SILVA; LIMA; MUSSI, 2019, p. 213).

O referido programa, "ProFACE", origina-se das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária- NEPPU. Trata-se de um grupo de pesquisa vinculado ao Departamento de Educação da universidade e que tem tradução em realizar pesquisas cuja temática central se desenvolve em torno da pedagogia universitária, a partir de suas várias entradas. Neste sentido, o NEPPU dedica-se a discutir a docência universitária, ofertando aos docentes da instituição momentos formativos por meio de seminários, cursos de extensão, desenvolvimento

de pesquisa de natureza colaborativa, além de ser parceiro do Programas como o ProFace (SILVA; LIMA; MUSSI, 2019, p. 213).

O desenvolvimento do tópico a seguir, propõe uma discussão acerca do tema experiência e profissionalização docente ao percebermos as aproximações e distanciamentos a respeito da temática na concepção de diferentes autores.

2 CAMINHO METODOLOGICO: O PERCURSO

A metodologia desta pesquisa nasce em um movimento crítico reflexivo sobre os meus percursos formativos, em uma perspectiva, de que, as narrativas (auto)biográficas revelam uma identidade formadora. A escrita sobre si, isto é, a narrativa como uma ferramenta metodológica e de análise, proporciona colocar em foco as 'colaboradoras' no estudo, em que ambos estejam reunidos na mesma pessoa.

2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

A abordagem desta pesquisa, será de base qualitativa, que utiliza as narrativas formativas, enriquece a investigação, pois possibilita compreender, de modo contextualizado, a ação de formação reflexão-formação, ou seja, uma ação dialética, acontecida no caminho vivenciado pelas professoras bacharéis em saúde.

Minayo (2012) se refere ao verbo compreender como a principal ação em pesquisa qualitativa, em que questões como a singularidade do ser, sua experiência e vivência no âmbito de grupo e da coletividade ao qual pertence, são fundamentais para contextualizar a realidade na qual está inserido. Ao buscar responder questões em um determinado contexto espaço-temporal ou histórico social, as pesquisas qualitativas em educação não são generalizáveis.

Isso não significa que sejam pouco objetivas, pouco rigorosas ou sem credibilidade científica, mas sim que abordam e tratam os fenômenos de outra forma. Os autores defendem que a opção pela pesquisa qualitativa se reflete em um não-desejo por um resultado numérico específico e sim por uma possibilidade de compreender, neste caso, as falas das colaboradoras de pesquisas como elemento não-prontos e não-acabados, mas como possibilidades de construção de realidades.

De acordo com Goodson (1992), o uso das narrativas é uma investigação educacional qualitativa quando procura ouvir a voz dos profissionais em educação sobre o que ele tem a dizer, respeitando todos os dados, na íntegra, daquilo que ele constrói na sua narrativa. O caminho a ser estudado levou-me a tomar as narrativas das professoras bacharéis em saúde, por meio das suas (auto)biográficas, como uma alternativa teórica-metodológica, a ser pesquisada e considerar como espaço de formação e constituição identitária docente.

Exatamente por ser esse um método de base qualitativa, que se propõe a analisar as histórias de vida e de formação centrando a investigação nos sentidos que as próprias colaboradoras imprimem ao ato de se tornar educador (OLIVEIRA, 2018). A narrativa, portanto, é o elemento de apropriação do sujeito, para que, em primeira pessoa, possa revelar os sentidos de sua trajetória de formação. (OLIVEIRA, 2018). Deste modo, teremos como eixo de análise a identidade atrelada à formação docente, como questões centrais na análise (auto)biográfica desta pesquisa, do qual será explicado na próxima seção desta pesquisa.

2.1.1 O método narrativo (auto)biográfico enquanto abordagem qualitativa

As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto das entrevistadas como das entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular as colaboradoras entrevistadas (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Tendo como base a ideia de reconstruir acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos informantes, a influência da entrevistadora nas narrativas deve ser mínima. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002)

Desse modo, há nas entrevistas narrativas uma importante característica colaborativa, uma vez que a história emerge a partir da interação, da troca, do diálogo entre entrevistadora e participantes. Nesse caso, emprega-se a comunicação cotidiana de contar e escutar histórias. Jovchelovitch e Bauer (2002) ainda alertam para a importância da entrevistadora utilizar apenas a linguagem que o informante emprega sem impor qualquer outra forma, já que o método pressupõe que a perspectiva do informante se revela melhor ao usar sua linguagem espontânea. Essas asserções se assentam na compreensão de que a linguagem empregada constitui uma cosmovisão particular e, portanto, é reveladora do que se quer investigar: o “aqui” e o “agora” da situação em curso.

2.1.2 Pesquisa (auto)biográfica

A pesquisa (auto)biográfica é um método de pesquisa de natureza qualitativa que oportuniza as colaboradoras a (re)construírem sua trajetória pessoal de vida,

atribuindo sentidos e buscando compreender o que foi formado. Eis, portanto, um método de pesquisa em educação que traz à colaboradora, suas experiências, sua história de vida e de formação, para a centralidade significativa de sua própria existência. As colaboradoras são autoras de suas narrativas, de sua forma de pensar. É ele quem constrói os sentidos daquilo que narra e do que pensa sobre si. (SILVA, 2017, p. 33).

O método não objetiva apenas que as colaboradoras falem de si, pois esse discurso é uma oportunidade para ele refletir sobre a sua história, elencando fatos – do passado e do presente – para construir conhecimento acerca de si e poder, assim, pensar em seu projeto de vida.

Trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador. (SOUZA, 2007, p. 64).

Segundo Souza (2006), a escrita narrativa estimula as colaboradoras a tomarem decisões de forma consciente, por emergir do conhecimento e das dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas, remetendo a constantes desafios em relação às suas experiências e às posições tomadas.

É, a partir desta práxis humana, que “[...] o sujeito confronta-se consigo mesmo.” (JOSSO, 2014, p. 67), ordenando diferentes momentos de sua vida, os quais estão espalhados no seu percurso de vida e construindo, assim, sua própria cronologia formativa e educativa. Essa formação busca dar sentido à constituição ontológica e à relação com o outro, respondendo às seguintes indagações: Como eu me formei? Que caminhos me trouxeram até aqui?

O trabalho com as narrativas (auto)biográficas, enquanto práxis humanas, objetiva, portanto, que as colaboradoras entendam a sua própria trajetória e como ela lhe formou, mediante a identificação de contextos, pessoas e acontecimentos, bem como a atribuição de sentidos. A construção da identidade do professor exige um amplo conhecimento e análise dos saberes e da prática que permeiam suas atividades e vivências.

Em relação à abordagem (auto)biográfica, Josso (2004) afirma que é uma investigação científica porque se relaciona à produção de conhecimentos experienciais dos colaboradores adultos em formação. Segundo a autora, as histórias centradas na formação evidenciam, através da escrita narrativa, questionamentos das heranças, da continuidade e da ruptura, dos projetos de vida, dos múltiplos recursos ligados à aquisição de experiência e outros aspectos. Esse trabalho de reflexão da narrativa sobre a formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. (JOSSO, 2004, 2010).

A tabela a seguir apresenta de forma estruturada o processo a obtenção das entrevistas narrativas:

Tabela 2 - Fases principais da entrevista narrativa.

Fases da Entrevista	Narrativa	Sequência adotada pela pesquisadora
<i>Preparação</i>	Exploração do campo; Formulação de questões exmanentes;	1º Contato inicial com os (as) docentes; <i>Questões exmanentes: As professoras da área de saúde desenvolvem a identidade docente no cotidiano da profissão? De que forma os saberes da docência são produzidos pela experiência do ensinar?</i>
<i>Iniciação</i>	Formulação do tópico inicial para narração.	2º Comunicarei o título da pesquisa: IDENTIDADE DOCENTE: AS VÁRIAS FACES DO “SER” PROFESSOR BACHAREL
<i>Narração central</i>	Não interromper; Somente encorajamento não verbal ou paralingüístico para continuar a narração; Esperar para sinais de finalização.	3º Comunicarei e orientarei sobre a comunicação durante a entrevista, e explicarei sobre os equipamentos que serão utilizados nas entrevistas - A entrevista será gravada pela plataforma virtual de reunião.
<i>Fase de perguntas</i>	Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições;	4º A entrevista será disparada após a apresentação dos tópicos, assim, o tempo e espaço das narrativas irão surgir com base na subjetividade e experiência “formação identitária” de cada entrevistado.

	Não fazer perguntas do tipo "Por que?". Ir de perguntas exmanentes para imanentes.	
<i>Fala conclusiva</i>	Parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo "Por que?" Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.	-

Fonte: Jovchelovitch, (2002)

As questões *exmanentes* referem-se às questões da pesquisa ou de interesse do pesquisador que surgem a partir da sua aproximação com o tema do estudo, ao elaborar a revisão de literatura e aprofundamento no tema a ser pesquisado (exploração do campo). Essas questões devem ser transformadas em imanentes, sendo essa tarefa crucial no processo de investigação, que deve ao mesmo tempo ancorar questões *exmanentes* na narração, sempre utilizando a linguagem do informante. As questões imanentes são temas e tópicos trazidos pelo informante, que podem ou não coincidir com as questões *exmanentes*.

Nas entrevistas narrativas, se considera que nossa memória é seletiva, lembramos daquilo que "podemos" e alguns eventos são esquecidos deliberadamente ou inconscientemente. Nessa perspectiva, o importante é o que a pessoa registrou de sua história, o que experienciou, o que é real para ela e não os fatos em si (passado versus história). As narrativas, dessa forma, são consideradas representações ou interpretações do mundo e, portanto, não estão abertas a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico.

As narrativas combinam histórias de vida a contextos sócio-históricos, ao mesmo tempo que as narrativas revelam experiências individuais e podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmo, são também constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos nos quais as biografias se enraízam.

A redescoberta do sujeito em suas singularidades, o voltar-se para si mesmo, "o caminhar para si", também implica em caminhar com o outro, que nos desafia a refletir sobre nossa própria existência no mundo. Assim, esta pesquisa tem

centralidade nas discussões identitárias das professoras bacharéis em Saúde, a partir de suas vivências cotidianas na docência universitária. Schutze (1992), delinea uma forma de análise da entrevista narrativa bastante didática:

Tabela 3 - Passos para a organização das análises das entrevistas.

1-Após transcrição, separa-se o material indexado do não indexado:	a	O primeiro corresponde ao conteúdo racional, científico, concreto de quem faz o quê, quando, onde e por que, ou seja, é ordenado (consequentemente é de ordem consensual, coletiva).
2		Na etapa seguinte, utilizando o conteúdo indexado, ordenam-se os acontecimentos para cada indivíduo o que é denominado de trajetórias.
3		O próximo passo consiste em investigar as dimensões não indexadas do texto.
4		Em seguida, agrupam-se e comparam-se as trajetórias individuais.
5		O último passo é comparar e estabelecer semelhanças existentes entre os casos individuais permitindo assim a identificação de trajetórias coletivas.

Fonte: Produzido pela autora

Para analisar o material, recomenda-se reduzir o texto gradativamente, operando-se com condensação de sentido e generalização. Divide-se o conteúdo em três colunas: na primeira, fica a transcrição; na segunda coluna, a primeira redução e na terceira, apenas as palavras-chave. Então, desenvolvem-se categorias, primeiramente para cada uma das entrevistas narrativas, posteriormente são ordenadas em um sistema coerente para todas as entrevistas realizadas na pesquisa, sendo o produto a interpretação conjunta dos aspectos relevantes tanto aos informantes como à pesquisadora.

A riqueza do método das narrativas propõe, ainda, um desafio a pesquisadora: o de se tornar parte do processo, em que ouvir em profundidade o que emerge das colaboradoras implicados em suas próprias histórias, admite que seja atravessado pela singularidade da trama de significações que é criada por cada colaboradora.

Ancorando-se num referencial teórico-metodológico balizado nas entrevistas narrativas (auto)biográficas, objetiva-se compreender o processo da constituição da identidade docente das professoras não licenciadas que atuam no ensino superior nos cursos de ciências da saúde.

2.2 DISPOSITIVOS, CENÁRIOS E COLABORADORAS DA PESQUISA

As próximas seções desta pesquisa, teve como objetivo, descrever os dispositivos necessários para análise e realização das entrevistas narrativas auto(biográficas).

2.2.1 Participantes e Lócus da pesquisa

O lócus desta pesquisa é a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com localização privilegiada, já que é no mesmo campus do programa de Mestrado em Educação. Um outro critério fundamental, é que a instituição, além de possuir cursos no departamento de saúde, tem critérios e processos de seleção na contratação de seus docentes que serão de extrema relevância para a compreensão da identidade destas professoras bacharéis. É bastante pertinente compreender como esses docentes se identificam, considerando que a mercantilização do ensino superior proporcionou uma expansão de vagas e a criação de novas instituições de ensino superior (IES).

As colaboradoras da pesquisa foram bacharéis e profissionais de mercado, que participaram 04 professoras da UEFS (01 professora) por cada curso de graduação do departamento de Saúde, “Enfermagem, Medicina, Farmácia, Odontologia,”. Cada curso recebeu o convite e as professoras que aceitaram participar da pesquisa, receberam um link com data e horário previamente agendados, para a entrevista narrativa e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). (EM ANEXO)

2.2.2. Dispositivos da coleta

A pesquisa *‘Identidade Docente: as várias faces do professor bacharel’* foi realizada diante de um cenário pandêmico o qual impactou diretamente os métodos

de pesquisa e coleta de dados dos pesquisadores no ano de 2020\2021. Um destes impactos é que ainda necessitamos cumprir medidas de segurança e distanciamento social.

O surgimento da epidemia do novo coronavírus, desencadeou o afastamento de milhares de professores e alunos de suas atividades educacionais presenciais em todo mundo, que por recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS) precisavam fazer distanciamento social para preservar vidas no combate a COVID-19. Diante dessa crise de proporção global, as IES tiveram que transpor essa imprevisibilidade em benefício da vida, adaptando-se às novas formas digitais de trabalhar, aprender e ensinar remotamente. (POSSOLLI; FLEURY, 2021, p. 2)

Diante desta imprevisibilidade, as ferramentas de coletas demandaram uma brusca mudança. Pelo motivo já exposto, esta pesquisa teve duas possibilidades de coleta de dados.

As adaptações foram implementadas pelas redes e instituições de ensino, os grupos de pesquisa foram compelidos a lançar mão de estratégias de pesquisa ágeis e apropriadas ao contexto para avaliar empiricamente as condições de oferta da educação e, em especial, o trabalho docente (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020, p.724).

A depender das condições e a critério do professor, as entrevistas narrativas foram presenciais com cada professor pesquisado, nas dependências da UEFS ou foi realizado a entrevista narrativa de modo remoto por vídeo chamada através de plataformas digitais como Google Meet, Zoom e Microsoft Teams, em dia e horário previamente agendados entre os meses de março a setembro de 2022, tivemos mais de uma plataforma, porque compreendemos que no dia da entrevista as plataformas podia apresentar instabilidade técnica.

2.2.3 Contato com os colaboradores da pesquisa

Desenvolvimento de um formulário eletrônico que foi enviado para as professoras dos cursos a fim de selecionar as colaboradoras dentro dos critérios de inclusão e disponibilidade das professoras. O formulário eletrônico foi elaborado na plataforma *Google Forms*. Talvez encontremos uma taxa de recusa maior e como os autores Oliveira e Junior (2020) dizem, ao comparar com outras formas de coleta de

dados, como é o caso da entrevista pessoal e por telefone, o preenchimento on-line possui a maior taxa de abandono dos participantes.

Nosso primeiro contato foi pelo e-mail das colaboradoras e envio do link. A seguir, os critérios de inclusão das docentes. 1- Ser docente do Departamento de Saúde da UEFS; 2- Ter como formação inicial o bacharelado; 3- Não ter mestrado em educação; 4- Ter mais de 5 anos de docência como professor da UEFS; 5- Ser docente e ainda atuar na sua formação inicial.

Para Minayo (2002), podemos pensar as categorias de análise antes do trabalho de campo, na fase inicial da pesquisa ou em outras fontes documentais, previamente encontradas; porém, é preciso ter cautela, já que as categorias estabelecidas antes da investigação do objeto de pesquisa relacionam-se a “conceitos mais gerais e abstratos” e que foram pensadas pela pesquisadora antes de se ter um contato direto com os dados gerados, sendo as categorias construídas após a análise dos materiais, de forma que fiquem mais “específicas e concretas”.

Após o trabalho de campo, as categorias previamente desenvolvidas devem ser, necessariamente, comparadas a outras que surgirem e serem, conseqüentemente, sistematizadas. O segundo momento desta pesquisa se dará pela roda de conversa, com todas as participantes desta pesquisa.

2.2.3.1 Perfil das colaboradoras pesquisadas

A seguir, no processo de análise dos escritos (auto)biográficos, foi apresentado o perfil das professoras, dada a relevância de compreendermos que ninguém nasce com uma identidade pessoal definida, ela se constitui ao longo da existência humana, na relação com os outros e com o meio sociocultural. Da mesma forma, a identidade profissional. Não há um marco zero neste processo, e sim uma eterna construção, garante Pimenta (2004). As colaboradoras desta pesquisa são Professoras Bacharéis em Saúde e profissionais atuantes no mercado de trabalho, são quatro professoras de graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana do Departamento de Saúde, dos seguintes cursos: “01 professora do curso de Enfermagem, 01 professora do curso Farmácia, 01 professora do curso Odontologia.”. A escritora recorreu ao uso de um pseudônimo.

A seguir, na tabela 5, encontramos de modo resumido informações primordiais sobre as colaboradoras.

Tabela 5: Dados básicos das entrevistadas.

COLABORADORA	JOANNA
Formação inicial	ENFERMAGEM
Possui mestrado em educação	não
Possui algum curso na área de educação?	não
Quanto tempo de docência?	12 anos de docência
COLABORADORA	ANNA
Formação inicial	ODONTOLOGIA
Possui mestrado em educação	não
Possui algum curso na área de educação?	não
Quanto tempo de docência?	25 anos de docência
COLABORADORA	ANDREZZA
Formação inicial	FARMÁCIA
Possui mestrado em educação	não
Possui algum curso na área de educação?	não
Quanto tempo de docência?	16 anos de docência

Fonte: Produzido pela autora

Esclareço que encontrei barreiras para a realização da entrevista com docentes do curso de Medicina tais como: incompatibilidade de horários, disponibilidade de dias, e alguns não aceitaram participar da entrevista.

No diálogo com as professoras, procurei estabelecer pontos importantes para o início das narrativas, deixando-os livres para contarem seus percursos formativos em narrativas (auto)biográficas. A dinâmica das entrevistas ocorreu de modo fluido, e diante desta perspectiva as professoras entrevistadas escolheram o local para a realização das entrevistas.

A professora Anna optou em realizar a sua entrevista narrativa (auto) biográfica, no seu campo de trabalho, no departamento de odontologia, localizado no Módulo 6, na UEFS. A professora Joanna, a fim de maximizar o nosso encontro, preferiu realizar a entrevista de modo remoto, no qual usamos a plataforma Google

Meet. A professora de Andrezza, optou em realizar a sua entrevista no núcleo de pesquisa de Farmácia, localizada no módulo 6, na UEFS.

As transcrições foram feitas na íntegra, considerando os pontos importantes para análise e surgimento das categorias, realizando um encadeamento compreensivo interpretativo do que foi ouvido e gravado. As entrevistadas navegaram em suas memórias, em um tempo espaço delimitado pelas suas subjetividades, insisto que as narrativas emergiram de uma lógica própria das colaboradoras.

A próxima seção expôs os vestígios e os caminhos acerca das constituições identitárias, com reflexões, baseadas em leituras e estudos, dialogando assim com a identidade, está que transitória e reconstituída a todo momento, já que a identidade docente é variável e se desenvolve ao longo da vida.

3 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E SABERES: o que narram as professoras bacharelas

Deixar que a palavra “experiência” nos venha à boca (que tutela nossa voz, nossa escrita), não é usar um instrumento, e sim se colocar no caminho, ou melhor, no espaço que ela abre. Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação (e sobretudo para a paixão). (LARROSA, 2014, p75,)

Parafraseando Larrosa (2014) na epígrafe, devemos ir estabelecendo neste espaço, um local para compreender como as professoras constroem as suas experiências, que, muitas vezes, se refletem em sala de aula, exigindo do professor responsabilidade para colaborar com esse processo de construção imprescindível para seus alunos, através de um caminho que nos leve a um olhar sensível, (e sobretudo para a paixão), sobre esses processos formativos, pelos quais iremos aqui discutir, ora como as bacharelas em saúde constituem-se professoras através das narrativas (auto)biográficas, será que é através do seu longo percurso vivido como professora em sala de aula, que então as suas identidades são formadas? Ou através de uma formação continuada?

Segundo Zabalza (2004), certamente estamos diante de uma transformação significativa, seja da dedicação dos professores, como das exigências instituídas para eles. A missão do professor como mero transmissor do conhecimento foi sendo substituída pelo ser facilitador, tendo a aprendizagem do aluno como o objetivo central. É nesse contexto de evolução do processo de ensino-aprendizagem que a docência universitária também passa por mudanças significativas, entendendo que a prática docente é um espaço formativo do qual constitui o “ser professor”.

Os meios utilizados para a coleta das informações para a construção dos capítulos III e IV, assim como a conclusão desta dissertação, são as análises (auto)biográficas, centradas nas narrativas das Professoras Bacharelas em Saúde do Departamento de Ciências da Saúde, na Universidade Estadual de Feira de Santana. A análise dos próximos capítulos, foi centrado nos vestígios do que foi narrado e vivido, acerca da constituição identitária e formação de professoras, atrelado a suas histórias de vida, por compreender a riqueza da subjetividade humana e os percursos formativo destas professoras, tecendo um diálogo entre estas narrativas e falas de autores que discutem acerca dos temas emergidos nas narrativas.

As colaboradoras nesta pesquisa são as atrizes principais das discussões e das reflexões que desenvolvemos ao longo da análise reflexiva desta dissertação. Para Minayo (2002), podemos pensar nas categorias de análise antes do trabalho de campo, na fase inicial da pesquisa ou em outras fontes documentais, previamente encontradas. Porém, é preciso ter cautela, já que as categorias estabelecidas antes da compreensão do objeto de pesquisa relacionam-se a conceitos mais gerais e abstratos e que foram pensadas pela pesquisadora antes de se ter um contato direto com as informações geradas, sendo as categorias construídas após a análise dos materiais, de forma que fique mais “específicas e concretas”.

Porém, trilhamos o caminho da pesquisa auto(biográfica), da qual as categorias emergem do narrado pelas professoras, a fim de compreender e explicar as singularidades relacionadas às percepções das realidades das colaboradoras envolvidos. A intenção deste estudo foi compreender como se constitui a identidade docente das Professoras Bacharelas em Saúde da Universidade Estadual de Feira de Santana. Nas próximas seções, analisaremos o que narram as professoras bacharelas em saúde, pautado nas suas experiências formativas.

3.1 O QUE NARRAM AS PROFESSORAS BACHARELAS: Experiências Formativas.

*O narrador colhe o que narra na experiência própria ou relatada e transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem sua história.
(Benjamin, 1980, p. 60)*

Como se dá a constituição identitária das professoras bacharelas em saúde? Benjamin (1980) na epígrafe, demonstra de modo reflexivo que as narrativas são singulares e ressignificam os percursos experienciais formativos dos professores. Ao narrar suas histórias, as professoras trazem as suas experiências, tanto formativas como subjetivas individuais e profissionais, já que narrar uma experiência vivida pode trazer novos significados pelo redescobrimto da importância de novos detalhes, que segundo Larrosa (2014, p.18) a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Já Gonçalves (2000, p. 104) nos mostra que “quando as professoras vivenciam situações profissionais desafiadoras elas se tornam formativas, contribuindo para o desenvolvimento diferencial das colaboradoras como processo reflexivo, singular e

autônomo”. Tais contribuições, citadas pela autora, dizem respeito às ações que incentivam a realização de pesquisas que visem identificar como essas professoras dão sentido às experiências vivenciadas no processo de formação inicial/continuada.

E no campo da subjetividade humana, Jorge Larrosa (2002, p. 20) nos convida mais uma vez, a refletir sobre a professora e a sua subjetividade, quando diz: “O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido.”

Jorge Larrosa (2002) faz uma abordagem diferente do senso comum ou do que aprendemos como experiência. O senso comum tem como base para experiência aquilo que foi vivido, indiferente do que foi pensado e extraído dessa vivência. Levamos em conta aquilo que foi provado empiricamente, ignorando nossa subjetividade. Larrosa consegue transcrever o que fica apenas no imaginário humano ou entrelaçado na sua subjetividade. Jorge Larrosa (2002, p. 26), diz: “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Lembramos que esta categoria de docentes, os Bacharéis em Saúde, em sua essência, e na sua formação base, não são as licenciaturas plenas, mas uma formação inicial que se dá para/pela prática em sala de aula.

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o Ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e o Ex de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente "existe" de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (Jorge Larrosa, 2002, p. 22).

O professor que é bacharel e tem a sua formação inicial voltada ao exercício de sua profissão tem uma identidade profissional híbrida interseccionada pela prática do cuidar e do ensinar, em um movimento que é interpelada pelas relações que se estabelecem no campo da prática profissional, pelo contexto em que estão inseridos os profissionais. A colaboradora Anna (2022), afirmou ao dizer “*eu sou professora por ser cirurgiã dentista*”, indica um elemento importante, na identidade do bacharel, de que a vivência profissional e formativa está relacionada à construção de sua identidade profissional. Assim, Anna (2022) narrou o seguinte:

Eu acho, eu acabo achando que as duas coisas é uma unidade, né? Sim. Que eu não sou cirurgiã dentista sem ser professora e sou professora por ser cirurgiã dentista. A minha área de atuação inclusive dentro da docência é muito na prática clínica que é dentro de clínica, eu sou professora de estágio. Então dentro do estágio eu estou exercendo muito da minha formação, uma ação só. Então é isto, no processo formativo do aluno, eu nem consigo me separar muito, sabe? Tanto que quando fala assim profissão? Eu falo: - professora/cirurgiã dentista. Eu me intitulo primeiro, professora! (Anna, entrevista, 2022)

Isso implica em reconhecer que a docência emerge como o resultado da prática profissional docente e do ser uma cirurgiã dentista, do qual o ensinar, é o que mobiliza o outro a aprender. Silva e Rios (2018, p. 6), nos revelam que todo caminho do rio é para desaguar no mar, ao enunciar a relevância de atrelar a experiência interseccionada ao fazer docência. Revelam que a aprendizagem experiencial⁸ provoca uma reflexão que desenvolve uma aprendizagem no decorrer da imersão no contexto de práticas educativas da profissão docente. Noutras palavras, a formação inicial no bacharelado só revela vestígios de uma identidade profissional docente, quando se habita a profissão de professor em sala de aula, já que a identificação com a profissão docente, pode surgir de diversos modos.

Há pontos e eixos centrais para a construção do nosso pensamento reflexivo, diante das narrativas (auto)biográficas das Professoras Bacharelas em Saúde pesquisadas. Um desses pontos é a profissionalização docente. Com base na formação inicial e continuada e na identidade docente das professoras, Jorge Larrosa (2002) considera que: a professora como um profissional que tem saberes - conhecimentos adquiridos e desenvolvidos a partir da prática, da reflexão da prática e na prática, bem como no confronto com as condições dessa profissão.

Podemos afirmar que este tema não é inédito, mas é imprescindível para a compreensão das narrativas. Jorge Larrosa (2002) nos diz que a experiência é tudo aquilo que 'nos toca', ele nos convida a pesquisar sobre o educador de uma outra perspectiva, de um ponto de vista que analisa a relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica

⁸ Aprendizagem experiencial - A aprendizagem experiencial, que emerge da experiência de estar e viver a escola, se constitui como um aspecto relevante no processo de formação inicial de professores, ao possibilitar condições de reflexão, de organização e reorganização dos modos próprios que cada professor em formação entende e desenvolve saberes sobre a docência. É nessa dinâmica, que os processos identitários vão se consolidando, gerando para o sujeito aprendente compreensões sobre o seu fazer e sobre os acontecimentos com os quais se identifica no âmbito da profissão. (SILVA E ALVES, 2020 p.

remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica.

De fato, somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra “reflexão” e expressões como “reflexão crítica”, “reflexão sobre prática ou não prática”, “reflexão emancipadora”, sobre como as professoras constroem os seus saberes e conduzem suas práticas no exercício de sua profissionalidade, a esse respeito, a colaboradora Joanna (2022) nos revela o seu modo de constituir-se professora, quando disse:

Eu acho interessante porque às vezes o meu marido que é professor também, e alguém pergunta: - qual sua profissão? Aí eu digo enfermeira. - Aí ele fala: - Professora! - Mas assim, eu só sou professora porque eu sou enfermeira, eu vou para o estágio, eu vou para o campo de prática ... porque a pessoa quando fala enfermeira, logicamente associa que eu preciso estar na atuação no assistencial. - Mas a gente como docente quando eu estou lá no campo eu faço o que o enfermeiro faz. Então eu sou enfermeira também né? E a gente faz esse processo de dialogar sempre com o que está na teoria com o que está na prática, logo eu sou enfermeira e professora. (Joanna, entrevista, 2022)

A narrativa de Joanna revela que a docência pode estar interseccionada com a identidade profissional do enfermeiro, assim como esta colaboradora está constituindo a sua prática no movimento fluido e contínuo no fazer docência, que segundo (Larrosa, 2002) é um processo dinâmico entre a prática e o processo de autoformação, ‘no par experiência/sentido’. Os estudos de Ramos (2018) com professores bacharéis evidenciam que esses docentes trazem incorporado às suas práticas elementos relacionados ao *habitus* professoral que, mediante ao acúmulo de capitais culturais, científicos, acadêmicos escolares e da profissão, apresentam práticas docentes significativas e qualificadas (usos de recursos didáticos inovadores, uma concepção cuidadosa de educar, uso de PBL, Programas de Educação Tutorial etc.). Por tanto, demonstram em suas práticas elementos que os credenciam à docência, não idealizadas, mas ancoradas na relação de busca e de aproximação com a pedagogia universitária.

Joanna anuncia que a identidade emerge de um estágio de identificação que a própria colaboradora produz ao vivenciar um campo profissional. Apesar de habitar a profissão docente no ensino superior, Joanna afirma ser enfermeira, como se na universidade a sua prática profissional fosse exercida no âmbito da enfermagem. A docência figura em segundo plano na narrativa da professora, pois ao reportar-se a

sua prática profissional de ensino da enfermagem, é a atuação do enfermeiro que emerge como princípio fundante para o ensino e não a prática educativa de uma professora. Tal perspectiva assevera a ideia de que para ensinar basta transmitir conhecimento vivenciado na profissão, como defende Aires (2015).

Ao se reconhecer professora por ser enfermeira, Joanna entende que a docência não se constrói com um saber específico da pedagogia universitária, mas da ideia da condição factual de ser professora num curso de enfermagem por ser enfermeira. É, portanto, da condição profissional de ser bacharel da enfermagem que a docência se efetiva como uma realidade na vida da professora. Articulando esta categoria, há uma relação intrínseca da experiência com profissionalização, compreendendo que a profissionalização docente das professoras bacharelas em saúde, emerge no vivido em sala de aula, ou seja, nasce de sua experiência na prática docente, em um movimento contínuo em desenvolver uma identidade docente.

O desenvolvimento da identidade docente resulta de vários fatores, bom, a escolha em ser professor, para alguns indivíduos, inicia-se ainda na decisão em cursar a graduação em licenciatura, fato que não ocorre nos bacharéis em saúde, por este motivo a escolha em ser professor advém muitas das vezes de um imaginário, ao admirar outros professores ainda como estudantes, outros compreendem que ser professor é uma oportunidade advinda da oportunidade de emprego, o autor Huberman (1992), compreende que o desenvolvimento da identidade docente é um processo complexo e não uma série de acontecimentos, podendo este ocorrer de forma natural para alguns, e para outros pode ser acompanhado de momentos de regressões. Sendo esta construção identitária um processo contínuo, mutável e inacabado, considerando que, com o decorrer da carreira, o (a) professor (a) vai se construindo e se identificando com sua profissão.

A professora Andrezza apresenta através da sua narrativa esta reflexão, quando disse:

Na verdade, eu não pensava em docência, mas fiz o concurso, vi que levava um jeito e passei. Profissionalmente falando, amo minha evolução, todas as áreas que eu atuei eu gosto muito, e a docência me abraçou. (Andrezza, entrevista, 2022)

Tardif e Lessard (2009) ressaltam que a construção da identidade profissional do docente não está vinculada apenas a formação inicial, e sim, a toda esfera social do qual a(o) professora(o) provém e está inserido, pois o trabalho docente é um

trabalho de interação de seus pares, alunos, dirigentes e sociedade em geral, o que interfere diretamente em sua satisfação e disposição para o trabalho. No entanto, percebe-se que a escolha profissional pela carreira docente está relacionada às características de cunho pessoal e/ou sociocultural.

3.2 O QUE NARRAM OS PROFESSORAS BACHARÉIS: saberes docentes da aprendizagem por homologia

A experiência viva do trabalho ocasiona sempre "um drama do uso de si mesmo", uma problemática negociação entre o uso de si por si mesmo e o uso de si pelo(s) outro(s)"

Schwartz (1997, p. 7)

Entende-se que situar as professoras bacharéis em saúde é tensionar o que Schwartz (1997, p. 7) diz na epígrafe, ao narrar a sua experiência, o professor pode ocasionar em si "um drama do uso de si mesmo" esta reflexão na ação, é um movimento em refletir entre o pensar e o fazer, uma reflexão baseada no seu aprendizado, e ao mesmo tempo problematizando a sua própria formação. Ora, diante disto e antes de avançarmos na análise das narrativas dos professores bacharéis em saúde, precisamos questionar e conceituar, afinal o que são esses saberes docentes? E qual a sua relação com a aprendizagem por homologia? Como o habitar a profissão docente gerou a experiência formativa do ser professora?

Convido o leitor a compreender o que representa esta seção do trabalho, onde teve início, como caminhei em direção ao grupo de formação de professores bacharéis em saúde, e como me aproximei da pesquisa com as narrativas de experiências vividas. Experiência que acolhi com gratidão e me possibilitaram este estudo. Um aprendizado composto de muitas narrativas que se revelaram ao longo do percurso formativo desta pesquisa, e compuseram o retrato da minha carreira docente.

No processo de narrar a própria experiência, como professora de nutrição, e ao analisar o meu início, o meu caminho até a docência, faço descobertas ao retomar o vivido, que me permitem exercitar a reflexão acerca da dimensão individual e coletiva, no meu próprio vivido narrado, conseguir extrair novos aprendizados e perceptivas de como sou como professora do ensino superior, compreendo que foi o habitar a profissão docente e permanecer no processo de formação continuada no Mestrado em Educação (PPGE), que me faz ser professora!

Em um movimento contínuo e transitório, constituindo a minha identidade profissional docente, produzindo saberes docentes advindos do processo de aprendizagem na formação continuada e da aprendizagem por homologia.

Assim sendo, segundo Nóvoa (1992), as identidades permeiam três dimensões fundamentais: o desenvolvimento pessoal, estruturado nos processos individuais de construção do professor; o desenvolvimento profissional, responsável pelos aspectos da profissionalização do professor e, por fim, o desenvolvimento institucional, demarcado pelos objetivos educacionais e investimentos da instituição nos planos social e político.

E o autor, Tardif (2005), entende que os saberes docentes provêm de fontes diversas (formação inicial e continuada dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.). Estes saberes docentes são uma aquisição de cada professor, e Tardif (2005) fundamenta estes saberes e aquisições em um quadro comparativo.

Tabela 6- Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fatores sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação, no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundário não especializados	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2005)

Tardif (2005) ainda afirma que todos esses fenômenos identificados no quadro são utilizados pelos professores no contexto da sua profissão em sala de aula. E o desenvolvimento destes saberes é uma associação “tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (TARDIF, 2005, p 68). Em um processo de construção de um ‘eu reflexivo’, num movimento transitório e formativo, que emerge essa categoria, do qual discutiremos conceitos e caminhos do processo de aprendizagem por homologia⁹ e a auto e heteroformação, das professoras bacharéis em saúde.

Segundo os autores Conceição, Alves, Silva (2020) Aprendizagem por homologia se caracteriza em aspectos ligados principalmente às singularidades internas das colaboradoras fatores externos que relacionados auxiliam no processo de construção da identidade docente.

Silva (2017) diz que tal processo formativo não se encerra nele, mas se constitui como motivador na carreira do professor pesquisador, que vai tecendo fios na construção da sua identidade docente. As narrativas (auto)biográficas, que para Josso (2008), são as narrativas de si e das experiências vividas, caracterizam-se como processo de formação e processo de conhecimento. E é neste processo de reflexão que nos deparamos com a teoria tripolar, que tem como referência Gaston Pineau (1988). O referido autor construiu estudos acerca da teoria considerando a dimensão da formação das próprias colaboradoras, nos percursos autoformativos, que envolvem o eu, o hetero formativo, que se relacionam com os pares, com o outro e o eco formativo, que tem a ver com a ambiência.

Explorando a metodologia das histórias de vida e as diversas formulações que as colaboradoras dão para seus trajetos de formação, Pineau identificou os três movimentos que interferem na formação: personalização, socialização e ecologização. Essa percepção o levou a criar os conceitos de auto, hetero e ecoformação.

Neste sentido, a saberes e conhecimentos relativos às competências para lidar com o processo de ensino aprendizagem, e dentre esses processos encontramos o que GASTON PINEAU (1988) denominou de: **a autoformação** (personalização) é a dimensão pessoal de reencontro reflexivo em que as questões do presente nos levam

⁹ Conceito de homologia: O conceito de homologia, de acordo com Mourão (2016), foi originado da Grécia. Ao desconstruir a palavra, nota-se que “homo” significa: igual e “lógica”: estudo, deste modo, a ideia central é o estudo do semelhante.

a problematizar o passado e a construir projeto sobre o futuro; **A heteroformação** aponta para a significativa presença de muitos outros que atravessam nossa história de vida, pessoas com quem aprendemos e ensinamos; **Ecoformação** aborda nossa relação com o mundo, o trabalho e a cultura. É a dimensão formativa do meio ambiente material, que é mais discreta e silenciosa do que as outras duas. A formação conduzida pelo polo eco se compõe das influências físicas, climáticas e das interações físico-corporais que dão forma à pessoa. Ela inclui a dimensão simbólica. O meio ambiente físico com todas as suas variedades, produz uma forte influência sobre as culturas humanas, bem como sobre o imaginário pessoal, que organiza o sentido dado à experiência vivida.

A colaboradora Anna narra o seguinte, trazendo consigo a teoria tripolar:

(...) Isso. Formei e me especializei aqui. Depois que eu saí e fiz o doutorado na UNICAMP. Fiz em periodontia, que é uma área, né? Específica da odontologia na UNICAMP. Então eu tive dois professores, o Isaac Suzart que me inspirou muito, e a professora Terezinha, então eu tive professores aqui (UEFS) fantásticos que me impulsionaram ainda mais nessa ideia de ser professor, de poder transmitir meus conhecimentos. E aprender também, que o professor ele não só ensina, ele aprende. Essa ideia de ser só o professor é o detentor do saber é ultrapassado. A gente aprende todos os dias e eu aprendo com os meus alunos, com os meus pacientes, e além de ser professora eu sempre quis ser pesquisadora, e sim, eu sou feliz nessa minha área, mesmo sendo tão sofrida ser professor do Brasil. (Anna, Entrevista, 2022)

Ao refletirmos na fala narrada pela colaboradora Anna, reconhecemos os processos de heteroformação quando a colaboradora afirma que foi através de dois professores que nasce o querer ser professora, ou melhor professora! Em um movimento orgânico, a colaboradora concebe a sua experiência de modo homológico. Segundo Silva e Rios (2018), o processo de aprendizagem por homologia, em que os paradigmas de desenvolvimento do trabalho docente desenvolvidos pelas professoras, passam a ser inicialmente inspirações a serem seguidos, mas tão logo são abandonados, pois as experiências construídas no ambiente escolar vão revelando os modos de cada professora em formação se apropriar de aprendizagens sobre a docência. Isso indica uma condição de estabelecer relações com suas concepções de educação e, conseqüentemente, ser capaz de construir percepções sobre sua identidade profissional. (CONCEIÇÃO; ALVES; SILVA, 2020)

Segundo Loss (2015), ao concebermos que o processo de formação pessoal, social e profissional se dá ao longo da vida, necessitamos vivenciar e fazer experiências nos espaços educativos com propostas de autoformação. A autoformação é a construção de sentido aos nossos sentidos, é a busca do significado de quem somos e para onde queremos ir. Deste modo, autoformar-se é constituir sentido aos afazeres cotidianos, às aprendizagens, às experiências e aos conhecimentos.

A seguir a colaboradora Joanna narra um processo importante de autoformação ao habitar a profissão docente:

(...) depois que eu ingressei na docência eu comecei a estudar muito, me interessei por didática, na verdade eu sempre gostei desta parte, que surgiu na época da graduação, no grupo de pesquisa. Porque no grupo a gente apresenta, a gente participa de seminário, relatório de evento, nos aproximamos dessas questões, de como escrever projeto, vamos desenvolver uma certa “didática”, como você apresenta seus resultados. O núcleo de pesquisa durante a graduação é uma é um campo de formação muito importante para o aluno, um futuro profissional, e eu acho que isso é muito importante. (Joanna, Entrevista, 2022)

A colaboradora Joanna nos revela o reconhecimento das necessidades de autoformação, como parte essencial para a constituição de saberes docentes. Para Pineau (2002), a autoformação é a ponte de acesso a um saber, ou seja, é um dispositivo capaz de promover mudanças nas ações do sujeito em formação, levando a uma possível transformação de si, uma construção de si. “Nessa lacuna que eu bacharel não tenho”, a colaboradora Joanna, revela nesta frase que ela se vê e como constrói à sua docência, compreendendo a lacuna didática que o bacharel possui na sua formação inicial base, e dialogando com Pineau, Pascal Galvani (2002, p.7), ambos os autores descrevem três níveis de autoformação: 1ª dimensão didática dos saberes formais: o sentido como significação; 2º a dimensão prática dos saberes da ação: o sentido como argumentação no agir, compreendendo o agir intelectual; 3º a dimensão simbólica dos saberes existenciais: o sentido como percepção a autoformação é um movimento contínuo de construção e reconstrução, que o sujeito conduz sua própria formação.

De acordo com o que preconiza Dominicé (2006, p. 350), “A formação pode intervir como retomada do curso da vida”. A autoformação possibilita ao ser humano a reflexão de si mesmo, na dinâmica da auto-observação, para o alargamento das

capacidades de autonomização, de iniciativa e criatividade, e assim temos na fala narrada da colaboradora Joanna:

Eu gosto de didática, desta parte da formação, dos assuntos da pedagogia, da literatura, eu gosto de ler Paulo Freire, gosto de ler outros autores, ler sobre esta lacuna que eu tenho como bacharel. (Joanna, Entrevista, 2022)

Loss (2015, p. 4) diz que autoformar-se em espaços educativos formais ou não-formais significa vivenciar as experiências do eu individual e coletivo para projetar-se a novas possibilidades para ser, conhecer, fazer, conviver e viver plenamente. Sendo assim, estabelecendo um diálogo, sobre o que somos e fazemos que é possível a projeção para o que desejamos ser e fazer durante a existência.

A autoformação é um processo significativo para despertar os sujeitos à ampliação da consciência, ou seja, à tomada de decisões frente a maneira de ser e de se relacionar consigo mesmo e com o outro. Ela possibilita o autoconhecimento das subjetividades humanas para a constituição da sensibilização e da autotransformação do eu individual e coletivo (Loss, 2015), e diante disso, a colaboradora Andrezza, disse:

(...) Na verdade, eu não pensava em docência, mas fiz o concurso, vi que levava um jeito e passei. Profissionalmente falando, amo minha evolução, todas as áreas que eu atuei eu gosto muito, e a docência me abraçou. E eu fui além, tenho capacitações de metodologia algumas ativas, porém não foram realizadas aqui na UEFS. (Andrezza, Entrevista, 2022)

Na perspectiva Freiriana a formação permanente em serviço, se traduz perfeitamente na narrativa da colaboradora Joanna, que é entendida como aquele momento, que se dá por meio de palestra, aperfeiçoamento, assim como as experiências formativas, de caráter pedagógico, que cercam as perspectivas reais de qualidade social e de aprendizagem, que causam uma grande transformação de práxis docente.

O 'ser mais', o buscar uma formação permanente em serviço, traduz o interesse da colaboradora "...eu gosto de didática", pelos saberes inerentes a profissão docente, construindo esta reflexão que a bacharel que também é professora, e constrói a sua identidade docente interseccionada na sua profissão/ formação inicial. Há uma outra perspectiva, que Freire (1991) afirma sobre o processo de formação em serviço

precisa dialogar com a experiência de problematização da prática realizada por seus docentes em sala de aula no cotidiano de ensino e aprendizagem. Freire diz: (1991, p. 64) 'O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la'. Por este motivo, o princípio fundamental é o da práxis, ou seja, a reflexão crítica sobre a prática.

Há elementos que são essenciais discutir, como a relação da produção do saber e do conhecimento pedagógico, que através das narrativas dessas professoras, refletimos que mesmo as professoras bacharéis em saúde, no movimento reflexivo da sua prática, revelam a importância da formação continuada. As narrativas revelaram por exemplo que nenhuma das colaboradoras realizaram pós-graduações na área da Educação, apesar de compreendermos que mestrado e o doutorado não formam professores, porém a narrativa da professora Joanna, revelou um ponto importante nesta discussão, a importância do programa de formação de professores institucional, 'Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (ProFACE)'.
(...) ainda não fiz uma pós na área da Educação, mas já fiz vários cursos do ProFACE, já fiz todos os cursos, eu fiz os módulos, módulo 01, módulo 02, módulo 03, acho que já fiz todos, assim como a oficina de redação, leitura e aprendizagem. Então todas as oportunidades que eu tenho, eu abraço. Porque eu sinto a excelência e eu gosto também de ler e de estudar esses assuntos. Não, custa até essa maturidade para entender mais como se aprende e como se ensina! Entender que o aluno ele não vai saber fazer tudo em uma consulta só, em um momento só, com os cursos eu fui compreendendo mais, fui aprendendo sobre o processo de ensino aprendizagem, que não é como ensinar o aluno a fazer uma medicação ... vou ensinar o aluno a dar uma injeção, que é algo, totalmente técnico, ali que ele pode aprender e fazer na mesma da hora, mas ele entendeu o porquê de cada coisa? Quais as indicações? É preciso que esse aluno entenda todo o contexto, saber fazer uma orientação é algo que é mais complexo, não é tão simples. (Joanna, Entrevista, 2022)

As professoras que participam das atividades do ProFACE buscam de forma voluntária aderir às atividades. De um modo geral é assim que acontece essa participação, aqueles que sentem necessidade de se aproximar da discussão proposta, ao ver a divulgação da atividade, faz a sua inscrição. Este é fato relatado pela professora Joanna. Há, também, a participação por um convite/convocação do Departamento, no caso dos novos docentes. Para os novos professores há uma atividade denominada Acolhimento aos Novos Docentes, enviamos um convite para

aqueles que estão ingressando e ressaltamos a importância da presença. Outra forma de participação é quando o ProFACE é convidado pelos Colegiados de curso para realizar atividades específicas para aquele grupo de docentes. A convocação é feita pelo próprio Colegiado.

O ProFACE nasceu como uma política de formação docente que tem suas preocupações voltadas para a promoção de condições efetivas de possibilitar desenvolvimento de saberes, produzidos nas reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem que emergem do cotidiano das práticas dos (as) professores (as) da UEFS (SILVA; LIMA; MUSSI, 2019, p. 3). Vale a ressalva de que os (as) professores (as) que ingressam nos cursos de formação do ProFACE são convidados (as) a participar de uma formação em serviço, sobretudo para docentes que são bacharéis e que não possuem curso de licenciatura (SILVA; LIMA; MUSSI, 2019, p. 3).

Os módulos narrados pela colaboradora Joanna, que tem como tema central APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR, por tanto os módulos considerando sempre as necessidades formativas dos docentes.

Encontros de Formação – tem caráter teórico-prático de média duração, que propõe partilhas e trocas de experiências por meio da problematização das práticas instituídas entre os (as) docentes de diferentes áreas de conhecimento, sobre temas como avaliação da aprendizagem, metodologias de ensino, leitura e produção na universidade, entre outros.

Oficinas Pedagógicas - atividades de curta duração que visam socializar estudos, experiências didáticas, conhecimentos e metodologias utilizadas pelos (as) docentes da instituição, sobre temáticas diversas.

Seminário Pedagogia do Ensino Superior – dar visibilidade às estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas pelos docentes da instituição e partilhá-las com os pares e público interno e externo.

Acolhimento aos (às) Novos Docentes - auxiliar o (a) novo (a) docente em sua inserção na vida acadêmica e institucional, informar sobre a estrutura geral da universidade e serviços disponíveis, carreira, benefícios, entre outras informações necessárias.

Planejamento Pedagógico - fomentar discussões acerca de temas que contribuam na organização dos processos e atividades acadêmicas, incluindo aspectos que se refiram ao contexto, finalidades e condições necessárias para adequar o ensino à aprendizagem.

Sendo assim, o interessante é que a colaboradora Anna reforça a necessidade da formação de professores (as), e quando Anna revela que a sua maior dificuldade no início de sua profissão docente, foi justamente a lacuna didático – pedagógica, que os cursos de bacharelados apresentam, revelando que os saberes específicos que o (a) docente precisa desenvolver não são necessariamente desenvolvidos em cursos de mestrado e doutorado. Entretanto, nos cursos de formação de professores (as), em particular nos cursos que formam docentes que atuam na área da saúde, o que ainda prevalece são currículos que dão ênfase a conteúdos informativos em detrimento aos formativos. Segundo o que preconizam Vera, *et al*, (2017, p. 99), o habitar a profissão docente, assim como reconhecer-se professor (as), é um dos elementos essenciais para a constituição identitária, e assim a Didática se torna aliada fundamental dos (as) docentes para as novas exigências do mercado de trabalho, como um elemento que permearam o ensinar e aprender.

Assim, narra Joanna a respeito da lacuna didática presente nos cursos de bacharelado:

Joanna, diz (...) vou ensinar o aluno a dar uma injeção, que é algo, totalmente técnico, ali que ele pode aprender e fazer na mesma da hora, mas ele entendeu o porquê de cada coisa? Quais as indicações? É preciso que esse aluno entenda todo o contexto, saber fazer uma orientação é algo que é mais complexo, não é tão simples. (Joanna, Entrevista, 2022).

A didática vai bem além de meras técnicas, fazem parte dos elementos que permeiam o ensino e prática. Luckesi (2011) diz que a Didática se baseia na aliança entre o planejamento, ação e avaliação, possibilitando a reflexão acerca da importância do contexto social e de como estavam se encontra intimamente ligada à educação e ao desenvolvimento da autonomia no indivíduo.

Sobre a relação da Didática com a atuação docente, recorremos a Paulo Freire (1996, p. 67) quando afirma que “Quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, ou seja, a atuação do (a) professor (a) universitário (a) está diretamente ligada aos saberes experienciais, que justificam as ações de ensino desenvolvidas em situações.

O percurso formativo narrado pelas colaboradoras da pesquisa fez emergir a relevância em habitar a profissão docente, e é neste *habitat* que são produzidos os saberes específicos à profissão docente. Sobre esse assunto, encontramos na fala da colaboradora Anna as seguintes considerações.

Formação didática/pedagógica, porque nós não recebemos no curso, digo na nossa formação inicial e nem como especialista também não, a especialização é muito voltada para o exercício da profissão. No mestrado, eu já fui ter noções sobre didática, e o mestrado foi somente aqui como professor auxiliar. E foi mestrado e doutorado, foi quando eu adquiri mais ferramentas, para me sentir um pouco mais preparada pedagogicamente para o ensino (Anna, Entrevista, 2022)

A percepção do exposto nos remete ao questionamento sobre o real significado do que é habitar a profissão docente, como uma produtora de saberes inerentes à profissão. Que os autores (SILVA; TRINDADE, 2021, p. 10), nos conduzem a um conceito sobre habitar a profissão docente, quando dizem:

Nessa direção, é possível pensar em uma formação que emerja, também, das vivências e experiências que o professor vai produzindo ao longo dos anos, não como um saber acumulado, como uma experiência relacionada a experimento, mas como uma experiência que revela as singularidades do processo de ensino que se efetiva, sobretudo, pelos modos de habitar a profissão docente na universidade.

Compreendendo assim que as professoras bacharéis em saúde também enfrentam uma dificuldade em habitar a profissão docente, inicialmente pela lacuna didática, do qual os cursos de bacharelado não possuem em suas ementas, em seguida pela falta de experiência, e somente ao habitar a profissão que começam a produzir uma identificação e em seguida a produzir saberes inerentes a profissão docente, e o que Silva e Trindade, (2021, p. 18) dizem: seus saberes, práticas, vivências e experiências na relação cotidiana que estabelece com os (as) estudantes, e que configuram este *habitus*. Assim, uma das formas de formação que se evidenciam, como emergentes no processo, demanda do modo experiencial como professores produzem suas táticas para sentir-se, entre outras ações, capacitados a ajudar os estudantes a aprenderem.

Silva e Lima; Mussi, (2019) dizem que: ao considerar o reconhecimento de professores do campo da Saúde, que não possuem licenciatura, sobre as práticas repetitivas, a docente percebe que as dificuldades são evidenciadas pelos colegas e postas na reflexão dialógica entre os pares, assim como narra a professora Andrezza.

Foi em teorias da educação que eu me aprofundei por exemplo em Paulo Freire, né? Alguns pensadores, foi bem interessante para mim, mais essa disciplina, já foi no final do doutorado. Talvez essa questão seja um caso a repensar na oferta dessas disciplinas no início do doutorado'. (Andrezza, Entrevista, 2022)

A colaboradora Andrezza aponta, que a identidade docente da professora bacharel em saúde pode constituir-se através do habitar a profissão e no aprofundamento dos assuntos didáticos metodológicos, que são inseparáveis aos ser professor (a). Para Dubar (2005) a construção da identidade profissional apresenta-se como um resultado que acontece em extremos entre o estável e o provisório, o individual e o coletivo, o subjetivo e o objetivo, constituindo-se um processo de socialização que acontece em diversos contextos.

Podemos analisar na fala da colaboradora Andrezza, que a formação continuada foi um ponto importante na sua trajetória formativa, quando narra:

Um pouco antes do concurso, através da coordenadora de enfermagem da época da UEFS, me avisaram da seleção para mestrado em saúde da família. Foi um momento muito interessante porque eu conheci novas metodologias de avaliação. E agora refletindo, foi apenas no doutorado que eu compreendi melhor as metodologias ativas, a importância do estágio em docência, porque no mestrado eu dispensei porque já trabalhar com docência, mas no doutorado fiz questão de vivenciar o estágio, e no doutorado que eu peguei uma disciplina optativa em teorias da educação. Foi quando eu comecei a ter aqui o contato maior, mais profundo com essas questões pedagógicas, com métodos de avaliação, metodologias ativas não se falava muito naquela época ainda. E foi em teorias da educação que eu me aprofundei, por exemplo em Paulo Freire, né? Alguns pensadores, foi bem interessante para mim, foi no final do doutorado. Talvez essa questão seja um caso a repensar na oferta dessas disciplinas no início do doutorado. (Andrezza, Entrevistada, 2022)

Ao refletir sobre a fala narrada por Andrezza nos fez analisar sobre as das disciplinas de docência a nível de mestrado e doutorado, uma vez que a ênfase maior está no desenvolvimento de pesquisadores, dentre outros objetivos como a qualificação profissional e a formação de docentes sobretudo para atuar no ensino superior, estão, muitas das vezes, em segundo plano (ZAIDAN et al., 2011; NGANGA et al., 2016; SILVA; RAMOS, 2017).

Em áreas como a de Educação, é muito comum que os pós-graduandos já tenham formação e experiência docentes antes do ingresso no mestrado ou no

doutorado (ZAIDAN et al., 2011), visto que os cursos de licenciatura preparam seus discentes “teoricamente e com práticas pedagógicas para o exercício da profissão de educador” (GUIMARÃES et al., 2016, p. 1), porém o mesmo não ocorre em cursos de bacharelado.

Dessa forma, nos cursos de mestrado e doutorado *strictu sensu*, deveriam ser lecionadas metodologias de aprendizagem, entretanto, isso não é o que ocorre como afirmam Guimarães et al. (2016). Esse ponto também é defendido por Nganga (2016) que salienta que os cursos de pós-graduação deveriam oferecer componentes curriculares que apresentassem aos discentes a oportunidade de acesso tanto à pesquisa quanto aos saberes pedagógicos, sendo que esse último é de extrema importância na formação dos docentes e para o seu desempenho no processo de ensino-aprendizagem.

Podemos parafrasear os autores Silva e Lima; Mussi, (2019) quando nos alertam sobre a importância dos programas de formação docente, ofertados em âmbito institucional, ao dizer que:

Os professores em formação no ProFACE implicam-se num movimento de reflexão da prática a partir dos efeitos que ela provoca a quem ela mais interessa, nesses casos aos sujeitos que as realiza e que, portanto, se colocam em uma atitude de formação. (SILVA e LIMA; MUSSI, 2019, p. 5)

Ao iniciar a carreira docente, a professora precisa estar ciente de que o pleno desenvolvimento e suas funções dependerão da flexibilidade e disposição para estar em constante aprendizado dos saberes e competências inerentes a sua profissão. De acordo com Masetto (2003), a conscientização por parte das professoras de que, seu papel de docente do ensino superior exige capacitação específica para o seu exercício é algo recente.

Sua formação precisa ir além do diploma de bacharel em saúde, mestre ou doutor. O professor bacharel em saúde necessita habitar a profissão docente para desenvolver a sua própria identidade profissional. Contudo, a prática reflete a formação, em uma gestão de si, no processo de autoformação, um processo que denominamos de tripolar: o eu, o outro, e o meio (PINEAU, 1983, 1987, 2006).

A colaboradora, problematiza a formação baseada na experiência, quando afirma: “*não basta fazer um curso, se você não se abre para a experiência*”.

Mas tem muitos outros elementos que nós podemos aplicar na nossa prática a partir daquilo que a gente discute, daquilo que a gente reflete, mas a pessoa tem que estar disponível e aberta a isso, porque também eu posso fazer o curso fazer todas as formações e não me abrir para modificar, né? Que às vezes também a gente percebe isso, às vezes o professor está sempre ali digo ele as vezes não se abre para a oportunidade de modificar, a sua prática. Então, eu vejo que depende muito do sujeito, então é algo aberto, e é algo voluntário. Mas eu penso que também, se for algo contínuo, vai fazendo a diferença. (Joanna, Entrevista, 2022)

Joanna nos convoca a refletir, como a formação continuada subsidia a construção identitária, uma professora que carrega em si, uma identidade docente, que problematiza além do seu lugar de fala, quando nos convida a refletir, que não é somente a professora bacharel necessita da formação continuada, mas reitera que a formação continuada para professores (as) tem como objetivo principal construir os saberes profissionais necessários, quando disse: *‘...Porque como eu não tenho a formação inicial para a docência, assim, como o professor com licenciatura, eu, assim como eles, temos que ir em busca desta formação continuada’.* (Joanna, 2022)

Segundo D’Ávila (2007): A prática docente é, portanto, um lócus de formação e produção de saberes. Em seu confronto com a prática, com as condições e exigências concretas da profissão, os professores estão continuamente produzindo saberes específicos, conhecimentos tácitos, pessoais e não sistematizados, que relacionados com outros tipos de conhecimento, passam a integrar a sua identidade de professora constituindo-se em elementos importantes nas práticas e decisões pedagógicas, inclusive renovando a sua concepção sobre ensinar ou aprender, Joanna vai além, quando diz:

(...) eu acho que é justamente essa falta desse conhecimento, né? Do que é ensinando, do que é educação, e de como se aprende, de como se ensina e principalmente a questão da avaliação que sempre me chamou muita atenção, esse ponto da avaliação que às vezes o bacharel não reflete. Sobre essas questões, sobre o processo em si sobre aprendizagem, que isso é realmente algo que lá no início, a gente fica sem saber muito como fazer com e a técnica, e acabamos realizando aulas muito técnicas, muito tecnicistas mesmo como a gente é né? O profissional de saúde tem muito do tecnicismo! Do fazer ali de forma mecânica, meio que seguindo um cronograma engessado e sem interferências, e hoje eu não faço mais aulas assim, e eu vejo que vai do esforço do professor, em mudar essas aulas técnicas em aulas mais didáticas. ‘...Porque como eu não tenho a formação inicial para a docência, assim, como o professor com

licenciatura, eu, assim como ele, tenho que ir em busca desta formação continuada. (Joanna, Entrevista, 2022)

A arte de ensinar surge na fala da colaboradora Joanna, quando ela reflete, que a formação do professor universitário possui eixos complexos e múltiplos, que os saberes profissionais e saberes pedagógicos necessitam ser bem definidos e analisados pelas professoras em sala de aula.

Esse saber profissional, que segundo Ramos (2014) é essencialmente, o conhecimento em uso pelos sujeitos em interação, direcionados por alguma motivação. Assim, o conhecimento científico não é o saber profissional, mas sim uma de suas fontes. A outra é a experiência prática dos sujeitos em interação social.

O saber profissional não constitui uma epistemologia, como, por exemplo, a da prática, posto não ser possível adotar-se um único critério para a sua validação, seja a eficácia, seja a coerência (RAMOS, 2014). Noutras palavras, o saber profissional são aqueles construídos pelas instituições de formação, em contraponto, o saber pedagógico é o saber que construído no cotidiano da professora, e a sua interação com seus alunos, em sala de aula, e que TARDIF (2014, p. 61) denota que:

Compreende que os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-se bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de naturezas diferentes. (Tardif, 2005)

Saber ensinar como e o quê, são outras reflexões que a professora Joanna sabiamente nos narra, Masetto (2005, p. 80) diz, que aprender a ensinar, ressalta que “não podemos nos esquecer de que por trás do modo de lecionar existe um paradigma que precisa ser explicitado, analisado, discutido, a fim de que a partir dele possamos pensar em fazer alterações significativas em nossas aulas”. Joanna narra, fala e reflete sobre o ensinar, como, é o quê, quando diz:

(...) Do que é ensinando, do que é educação, e de como se aprende, de como se ensina e principalmente a questão da avaliação que sempre me chamou muita atenção, esse ponto da avaliação que às vezes o bacharel não reflete. (Joanna, Entrevista, 2022)

Revelando assim, que o ensino e a aprendizagem são alicerces que a professora bacharela em saúde necessita compreender, que ensinar não é transmitir

conhecimento. Masetto (2005) também consegue distinguir que o ser professor apresenta o paradigma 'ensino e aprendizagem', que se expressa fortemente na fala da professora Joanna.

Masetto (2005) traz a proposta de substituição da ênfase no ensino pela "ênfase na aprendizagem". O autor entende que ao tratar a aprendizagem na docência universitária, precisamos enxergar o aluno como uma pessoa em desenvolvimento, uma compreensão que a colaboradora, traz no seu nível de entendimento da sua prática docente.

No próximo capítulo, iremos discutir como as narrativas dessas professoras nos levaram a constituir a Identidade do Professor Bacharel em Saúde da UEFS, professoras estas que já revelaram a sua identificação com a profissão docente, assim como são conscientes da importância da formação continuada lograda na sua prática. Nessa ideia, o fazer docência está inteiramente interseccionado com as políticas de formação de professores (às) institucionais da UEFS, assim como, o habitar a profissão, dá a estas professoras o pertencimento, criando assim uma identidade docente das professoras de saúde.

4 A IDENTIDADE DOCENTE CONSTRUÍDA NO HABITAR À PROFISSÃO DE PROFESSORA

A identidade não é apenas social, ela é também pessoal. Ora «o indivíduo» não se transforma facilmente num objeto sociológico.

Claude Dubar

Discutir sobre os sentidos e as relações entre bacharelado e docência pode ser considerado um exercício capaz de auxiliar a compreensão da própria atuação do bacharel como professor, deste modo, compreendermos como constitui-se a sua identidade docente. E para compreendermos o que é identidade docente, busquei o conceito etimológico de identidade que é “qualidade do que é idêntico” e ou “conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa por meio das quais é possível individualizá-la”. No contexto etimológico, o conceito docente “refere-se ao ensino ou aquele que ensina”.

A epígrafe nos inquieta ao afirmar que o indivíduo não se transforma facilmente. Deste modo, não poderia deixar de buscar o que conduza um profissional com a sua formação em curso de bacharelado a exercer a profissão docente. Partindo do pressuposto de que, pela própria essência formativa inicial dos cursos de bacharelado, as professoras entrevistadas, ao escolherem a sua área de estudo em sua formação base, não tinham interesse inicial pela profissão docente, sendo, portanto, um produto da socialização resultando na individualização do ser, que pode gerar uma identidade social, profissional e ou docente, logo, a identidade não é inata, sendo uma construção sócio-histórica.

O tema da identidade tornou-se objeto de inúmeras pesquisas e disputas na atualidade, afinal, quando este pulsar em lecionar surgiu? À frente de todas as exigências e das mudanças sociais impostas. Buscou-se analisar o conteúdo selecionado, confrontando essas informações com os estudos teóricos que embasaram essa investigação, logo, esta análise terá a sua centralidade a partir do conceito de identidade, identidade docente interseccionado no movimento em habitar a profissão, em um fluxo contínuo revelando que a identidade pode surgir através da reflexividade de si, que estas professoras possuem, quando narram os próprios percursos formativos.

Parto do processo da reflexividade, da minha formação de professora e pesquisadora, possuindo os fatores extrínsecos que são derivados dos princípios socioeconômicos, sociocultural, fatores estes que eu enquanto indivíduo não controlo mais sofro influência no meu ser, todavia os fatores intrínsecos, como os cognitivos, emocionais e mentais que são adquiridos em habitar a profissão docente, habilidades essas que são as que influenciam a minha identidade docente enquanto professora de nutrição e identidade profissional enquanto nutricionista estão em intensa (re)construção ao longo da minha trajetória acadêmica.

As concepções a respeito do que significa ser professora, bem como a identidade docente, estão em transição no fazer e habitar à docência, interseccionadas com minha prática profissional, vivendo e existindo em uma dualidade em “ser e estar” docente. Esta concepção exigiu escolher saber sobre as questões de ordem ética, deontológica e epistemológica sobre educação ensino e didática. Trata-se, em suma, de reconhecer-me professora do ensino superior.

Considerando que as entrevistadas não tiveram disciplinas direcionadas para a formação pedagógica em sua graduação, questiona-se: como então se constitui a identidade docente das professoras bacharéis em saúde da Universidade Estadual de Feira de Santana? Deste modo, há a necessidade em conceituar identidade, e discutir sobre os conceitos de identidade desenvolvidos por Claude Dubar, sociólogo francês que estuda identidade no trabalho e que é o mais utilizado nas teses de doutorado sobre identidade, e o autor Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, que estuda as identidades culturais da perspectiva da pós-modernidade.

Dubar (1997) concebe identidade como resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa). Ainda sobre o conceito de identidade. O autor Dubar (2005) diz, que todo indivíduo tem uma identidade moldada ao grupo do qual pertença, dos quais são considerados como: formas de identificar os indivíduos a partir do seu grupo de pertença persistem nas sociedades modernas e podem ser assumidas pelas próprias pessoas: elas podem ser «para Si» assim como «para o Outro», possuindo identidades transitórias.

Dubar, (2005) também demonstra que há formas societárias, do qual elas supõem a existência de coletivos múltiplos, variáveis, efêmeros, aos quais os indivíduos aderem durante períodos limitados e que lhes fornecem as fontes de

identificação que eles geram de maneira diversa e provisória. O autor afirma que a “identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável”. Dubar (1997)

Também da perspectiva da Sociologia, mas com foco na pós-modernidade, Bauman (2005) define identidade como autodeterminação, ou seja, o eu postulado. Para ele, as identidades comumente referem-se às comunidades como sendo as entidades que as definem. Bauman (2005) afirma também, que para haver identificação com as identidades, os indivíduos necessitam possuir o sentimento de “pertencimento”. Na modernidade líquida, há uma infinidade de identidades à escolha, e outras ainda para serem inventadas.

E a colaboradora Andrezza, declara ao narrar que o seu sentimento de pertencimento nasce apenas quando ela habita a profissão atrelado ao seu processo de formação continuada docente nos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado).

O curso de bacharelado não tem vestígios de docência. Na graduação eu não aprendi a ser professora, foi a possibilidade de trabalho, que me fizeram professora, mas analisando o que mudou da professora iniciante para hoje, eu pontuaria realmente, que a principal mudança foi no meu olhar, para os alunos e as questões didáticas, e 16 anos depois foi, compreendo que foi a pesquisa me moldou enquanto professora, e foi um grupo de pesquisa do mestrado que me trouxeram uma identidade mais forte de docência. (Andrezza, Entrevista, 2022)

A dificuldade que a colaboradora Andrezza narra está relacionada ao início da carreira docente, e para fundamentar essa ideia, Zabalza (2004), destaca que os professores (as) universitários (as) se percebem, na área acadêmica, como pesquisadores e, no mundo do trabalho, como profissionais técnicos. Na verdade, são técnicos ou pesquisadores que, por motivos diversos, ministram aulas no ensino superior, o que mostra a atividade docente como secundária, além de não a caracterizar efetivamente como uma profissão. Não pretendemos aqui negar a importância da experiência profissional específica do corpo docente para o desenvolvimento de um curso de qualidade (MASSA, M. de S.; TEIXEIRA, 2018).

Para Dubar (2005) identidade docente refere-se a um conjunto de “formas identitárias” que resultam de uma variedade de processos de socialização dos docentes nos quais ocorrem transações entre uma “identidade para si” (que o sujeito

se atribui a si mesmo numa tensão entre o real e o ideal) e uma “identidade atribuída” (os “mandatos” que os outros e a cultura atribuem os sujeitos).

Podemos compreender que a narrativa da colaboradora Anna, revela que o (a) professor (a) bacharel tem a sua identidade docente constituída e interseccionada a sua formação inicial e prática universitária.

Bom, eu nunca deixei de ser dentista, eu sempre fui e continuo sendo ainda hoje, o meu fazer docente se mistura o tempo inteiro, pois eu fico quase que toda a minha carga horária como professor dentro do consultório odontológico, exercendo bastante a parte da minha especialidade que é bem cirúrgica, e que eu gosto muito. (Anna, entrevista, 2022)

Assim, a identidade docente nasce na perspectiva estrutural do interacionismo simbólico¹⁰ que segundo Lopes (2007), esta identidade é mutável e considera duas dimensões: a dimensão individual e a dimensão coletiva, pois a identidade profissional é separável. O autor Cardoso (2016), nos mostra dois grandes núcleos que moldam as identidades individuais e coletivas, sendo que, dentro da identidade individual o que prevalece é o emocional, como um conjunto de papéis sociais sobre os quais o indivíduo vai criando uma prática, o autor ainda nos traz a dimensões das identidades coletivas que particularmente, pode ser expressado em ser docente, o núcleo central trás do coletivo o “saber” e o “comportamento”.

Já a autora Selma Garrido, que fundamenta o processo de identidade profissional, incorpora o *habitus*¹¹ social; o *status* determinada a profissão dentro de um contexto histórico e social. “Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições.” (PIMENTA, 2000, p. 19), e a colaboradora

¹⁰ Interacionismo simbólico: constitui uma perspectiva teórica que possibilita a compreensão do modo como os indivíduos interpretam os objetos e as outras pessoas com as quais interagem e como tal processo de interpretação conduz o comportamento individual em situações específicas. Escola de Chicago, cujas ideias também exerceram influência sobre a concepção interacionista simbólica, foi W. I. Thomas, que se interessava por um modelo teórico que enfatizasse a influência da cultura no comportamento individual e coletivo. Insistia no caráter cultural dos hábitos de comportamento e no aspecto coletivo até das iniciativas individuais. A cultura, no seu entender, abarcava toda uma diversidade de recursos comunitários materiais, técnicos e cognitivos

¹¹ Bourdieu (2003) define *habitus* como disposições, estilos de vida, maneiras e gostos incorporados e campo como um espaço social que possui estrutura própria e, relativamente, autônoma em relação a outros espaços sociais, que tem uma lógica própria de funcionamento, estratificação e princípios que regulam as relações

Andrezza, fundamenta ao narrar, que o habitar a profissão docente vai constituindo significações do ser professor.

Ou seja, a pesquisa me ajudou muito a me aprofundar e a melhorar enquanto professor, curioso, né? De lá para cá, mudou a minha sensibilidade em sala de aula, quando a gente percebe alunos que não estão compreendendo ou não, inclusive muda até a questão de organização da disciplina, de uma maneira que ela fique melhor para a compreensão do aluno. (Andrezza, Entrevista, 2022)

Já Tardif (2012) enfatiza que identidade docente são saberes pedagógicos que devem ser adquiridos para a prática docente sendo eles: disciplinares, curriculares, profissionais e da experiência. Ao mesmo tempo a identidade docente não é físico e provisório, que resulta de negociações de ordem simbólica que os (as) professores (as) realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracterizam a docência enquanto atividade profissional, teoriza-se a identidade como algo fluido, em construção múltiplo, dinâmico e fragmentado (GRAÇAS, 2016).

Um fato a se pensar é que muitos profissionais da saúde migram para a educação, não só pelo reconhecimento e aproximação com a docência, mas também pela oportunidade de trabalho nesse campo, devido a existência de uma saturação do mercado e da grande concorrência nessa área da saúde, a colaboradora Andrezza, narra de modo reflexivo, que neste caso, não se trata da desvalorização da profissão docente, mas a conquista de novos espaços de trabalho.

(...) Na verdade, eu não pensava em docência, mas fiz o concurso, vi que levava um jeito e passei. Profissionalmente falando, amo minha evolução, todas as áreas que eu atuei eu gosto muito, e a docência me abraçou. E eu fui além, tenho capacitações de metodologia algumas ativas, porém não foram realizadas aqui na UEFS. (Andrezza, Entrevista 2022)

A colaboradora Andrezza, compreende que a experiência em sala de aula, a transformou, trazendo assim a realidade para, contribuindo assim na formação dos discentes, e, Reche e Vasconcellos (2014) diz: quando a oportunidade de se tornar professor (a) acontece, seja pelo desejo advindo das licenciaturas, seja pelo interesse de um bacharel se constituir como tal, os esquemas cognitivos e afetivos construídos em torno da docência são acionados nas ações e comportamentos da nova professora. As professoras bacharéis criam e recriam saberes que partem da

experiência e do conhecimento de sua área de formação, considerando-os como base de sua docência e suficientes para a sua atuação como professores no Ensino Superior.

Nóvoa (1997) defende que o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional são dimensões específicas para a construção da identidade do ser professor. A identidade das professoras é o resultado de um processo complexo de construção social, que se vai traduzir no modo próprio de se sentir professora, ao mesmo tempo que dá sentido à sua prática cotidiana.

Bendle (2002) envereda pela identidade em tempos recentes, caminha pela desconstrução das práticas discursivas, pelo pós-estruturalismo e pela pós-modernidade, encarando a identidade como produto do discurso como inescusavelmente fragmentado, múltiplo e transitório. O modo como as professoras transformam-se enquanto profissionais está sempre interligado com o modo como se transformam enquanto pessoas (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009).

Dubar (1997) afirma que “não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar as outras para forjar a sua própria identidade”. Há dimensões sobre a identidade que necessitamos compreender os conceitos, como as dimensões individual e coletiva, a fim de entendermos como se constitui a identidade profissional e docente. Não existe uma identidade individual sem a compreensão do coletivo, digamos que “a depender” de como ou qual modo “eu” interpreto a sociedade “eu” moldo a minha identidade.

A relação das professoras com as diversas coletividades e, simultaneamente, com as individualidades, estabelece os sentidos por elas atribuídas que perpassam tanto pelo eixo do pertencimento quanto da alteridade numa configuração social. Na dimensão individual, segundo Cardoso e Batista e Graça (2016), a identidade profissional constitui uma das identidades sociais de uma pessoa e depende da identidade pessoal como um todo (que comporta as outras identidades sociais dessa pessoa, o seu núcleo de identidade e as características comportamentais que lhe são próprias).

Sobre essa realidade, Pimenta e Anastasiou (2010) consideram que o professor (a) do ensino superior aprende a docência de acordo com a socialização ora intuitiva e autodidata ora seguindo a rotina de outros professores, confluindo com sua própria experiência enquanto aluno, com o modelo de ensino predominante no sistema universitário e com as reações de seus alunos, e a colaboradora Andrezza,

reflete sobre isto, demonstrando que a formação oferecida pela instituição de ensino UEFS é o que molda e diferencia a identidade docente, ou seja, a identidade docente das professoras pesquisadas da UEFS, demonstram fortemente nas suas falas narradas, que o processo formativo oferecido a nível institucional moldou suas identidades e as suas significações enquanto professoras.

Em sua narrativa, a colaboradora Andrezza, destaca a relevância do programa institucional de formação docente logradas no cotidiano universitário, Silva e Rios (2018) dizem que o professor desenvolve as aprendizagens experienciais da docência, muito comumente tecidas nas acontecências da profissão, que são, por vezes, imprevisíveis, demarcadas pelas necessidades educativas de quem habita a profissão docente.

E o ProFACE, ele vem com esse olhar para a nossa formação, mesmo que meu contato tenha sido pontual, mais de extrema relevância, e com a pandemia houve encontro remoto e ficou mais fácil de acompanhar. Achei interessante porque abre a nossa cabeça para outras formas de pensar em relação ao ensino. (Andrezza, Entrevista, 2022)

Na profissão docente, o coletivo ganha importância: um professor incorpora a identidade social de professor (a) numa determinada instituição, no entanto, nem todos os professores (as) partilham a mesma representação social acerca da identidade profissional. Giddens (1997) diz que identidades podem ser criativas, reflexivas, ativas e cooperativas. Compreendendo que as identidades são mutáveis, o discurso sobre si é algo fundamental e Foucault (2013) diz que os discursos devem ser percebidos como práticas descontínuas que por ora se cruzam e por outras se ignoram ou se excluem.

Não se pode perceber os discursos enquanto algo estático, dado, mas sua produção, do contexto social no qual está inserido, levando em consideração ainda, o momento histórico e as “verdades”. O exercício da profissão provar uma re(construção) do docente, que compreende que o cotidiano universitário provoca uma reinterpretação do seu modo de ensinar, e a colaboradora Anna, demonstra na sua narrativa (auto)biográfica, o que Giddens fundamenta a ideia de que, quando afirma que seu aluno em sala de aula ao ensinar, prova em si uma reconfiguração significativa em sua identidade docente, provocando assim o que Giddens chama de identidades mutáveis através dos discursos sobre si.

É como eu falei, eu acho que a docência é um grande aprendizado também, a gente vai aprendendo e os seus alunos vão te ensinando e vão ajudando a forjar o profissional que você vai se tornar. (Anna, entrevista, 2022)

Assim como Pimenta, Anastasiou (2010) também fala que a identidade docente é dinâmica e tem relação direta com o contexto social e político do qual o professor está inserido. A identidade docente pode ser construída em elementos no universo da docência, o próprio professor, os alunos, os processos cognitivos, as políticas educacionais, o projeto pedagógico, os conhecimentos e habilidades para o exercício da docência.

A docência no Ensino Superior não pode ser exercida apenas por especialistas, e a colaboradora Joanna, compreende que ser professora vai além de apenas ensinar, e o(a) professor (a) que reflete sobre seu processo de ensinar, configura em si novas significações.

Eu acho que é justamente essa falta de conhecimento, né? Do que é ensinando, do que é educação, de como se aprende, de como se ensina e principalmente a questão da avaliação e sempre me chamou muita atenção esse ponto da avaliação que às vezes o bacharel não reflete, gente (...) sobre essas questões, como esse processo em si sobre aprendizagem, que isso é realmente algo que lá no início, a gente fica sem saber muito como fazer com a técnica, realizando aulas muito técnicas, muito tecnicistas mesmo como a gente é né? (Joanna, entrevista, 2022)

“Usamos a docência para nos referir ao trabalho dos professores, mas somos conscientes de que eles desempenham, na realidade, um conjunto de funções que ultrapassam o exercício da docência” (ZABALZA, 2004, p. 109). O professor bacharel deixa de ser o transmissor do conhecimento e passa a ser um facilitador da aprendizagem. Conhecer bem a disciplina é de grande importância, mas não é o bastante. Segundo Zabalza (2004) são diferentes as formas como o docente aborda o conteúdo da disciplina e o profissional especialista. É necessário que as docentes estejam formadas para resolver problemas, abordar o conteúdo da melhor forma que se torne acessível e compreensível a todos os alunos, através de metodologias que facilitem a aprendizagem dos alunos. *Eu trouxe a criatividade. Eu trouxe a conexão entre teoria e a prática para o ser docente. (Joanna, entrevista, 2022)*

Portanto, finalizamos esta seção explorando o que a colaboradora Joanna diz sobre a criatividade, já que ser criativa também a diferença em sala de aula, a contemporaneidade requer professoras (os) criativas (os) que formem alunos criativo. A seguir iremos refletir sobre a importância dos programas institucionais de formação docente.

4.1 FORMAÇÃO INSTITUCIONAL ATRELADO A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

A Universidade ocupa o lugar da formação quando os sujeitos desse processo se beneficiam e incorporam as experiências na sua biografia. Atribui sentido ao que viveu naquele lugar e passa a percebê-lo como o seu lugar, mesmo quando lá já não habita. Cunha (2008, p.8)

Cunhas (2008), demonstra que o professor necessita habitar a profissão para incorporar as experiências, sendo de suma importância ao bacharel que se torna docente, já que a identidade docente é tecida e constituída no cotidiano de cada professor, quem tem sua formação base no bacharelado, e que muitas das vezes se centra nas suas especialidades. As entrevistas narrativas, das colaboradoras, informaram suas histórias de vida pessoal e profissional, estabelecendo relações com o cotidiano e produzindo um discurso para compreender e explicar a sua formação.

Deste modo, a colaboradora Anna, como professora da Universidade do Estadual de Feira de Santana, revela em sua narrativa que é um ser complexo e historicamente posicionada, da qual a sua fala revela uma professora comprometida com seu processo formativo, e que não se distancia dos programas de formação docente ofertados pela instituição de ensino, considerando portanto, um potente espaço formativo de constituição e consolidação de uma possível identidade docente, dessas professoras que são bacharéis/docentes dos cursos de ciências da saúde da UEFS.

É como eu falei na própria formação Mestrado, doutorado a gente teve um pouco mais, da pedagogia e didática. - E aqui na UEFS eu nunca deixei de participar das jornadas pedagógicas, eu participo de todas as jornadas pedagógicas que têm! Desde que eu entrei como docente,

sempre participei, às vezes até a gente vê e percebe, que muitas vezes, os colegas nem querem participar, né?

Aí eu lembro que uma vez até uma professora do departamento da área de educação falou: ‘essas carinhas aqui eu sempre vejo’, porque muitas das vezes alguns colegas não participam, mas eu sempre fiz questão, porque a gente sempre aprende coisas novas. E hoje em dia a gente está sempre aprendendo. (Anna, entrevista,2022)

Segundo a pesquisa “RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE NA UNIVERSIDADE” (2018, p.10).

Os atributos que caracterizam o docente e o exercício da docência relacionam-se às múltiplas e diversificadas interações sociais frutos de contexto histórico, social, político, econômico e cultural, por isso, falar da identidade docente não se trata de agrupar os professores sob um conjunto de aspectos ou generalidade, como se fosse possível agrupar, determinar e homogeneizar essa categoria profissional.

Deste modo, podemos refletir a importância dos programas de formação institucional ofertados pela instituição de ensino, do qual essas formações docentes, devem ser levadas em consideração, logo todas as áreas que se faz presente no processo de ensino-aprendizagem, devem estar presentes nos componentes curriculares destes cursos, assim como a área científica, pedagógica, afetiva, política e social. A colaboradora Joanna narra que ao enveredar por caminhos da docência, reflete que o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais - ProFACE, exerceu forte influência da sua concepção e formação de ensino, diferenciando que o ProFACE, promove no professor uma reflexão sobre ensino baseado na sua atuação como docente, considerando a sua subjetividade enquanto professoras que são bacharéis, portanto compreendemos na fala da colaboradora Joanna o seguinte sobre o programa de formação docente ProFACE:

Então, o ProFACE, ele tem uns módulos, eu fiz, os módulos 1,2 3 4, se não me engano até o 4 eu fiz, e ele é processual, e vai discutindo ali como você deve é os conteúdos procedimentais. Por exemplo, ‘aprendizagem de conceitos’, tinham os temas dos módulos, e a gente ia discutindo, lendo, tendo acesso a teoria, discutindo aquilo junto à nossa realidade, trazendo para a nossa realidade, discutindo com os moderadores, então, e a gente fazia (fazem) alguns exercícios dentro da nossa realidade, e conseqüentemente, trazendo para a nossa prática! (Joanna, Entrevista, 2022)

O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária -NEPPU, que se constituiu em 2005 e promove pesquisas sobre a docência universitária, além de fomentar nos professores a importância do ensino público gratuito e de qualidade. Assim como toda essa equipe tem firmado compromissos com a formação dos professores universitários, com a melhoria da prática desses docentes, com a formação de novos pesquisadores, com a ampliação do conhecimento no campo do ensino universitário e com a possibilidade de contribuição para a melhoria da qualidade do ensino superior e, conseqüentemente, da Educação Básica (PPGE).

E a colaboradora Joanna vai além na sua reflexão, contextualizando que antes do ProFACE, existiam programas pontuais de formação de professores, porém, o programa ProFACE, tem como base oferecer uma formação continuada mais concreta com esses professores, tendo uma continuidade e sequência lógica deste processo de formação-ação na prática destes professores.

Eu tenho observado que realmente é novo na universidade, porque antes já existiam, alguns cursos pontuais nos cursos de extensão, sobre formação de professores, que outras professoras aqui no departamento já faziam, já existia! Mas não era igual ao ProFACE, eram formações mais pontuais. (Joanna, Entrevista, 2022).

Deste modo, precisamos trazer à luz desta reflexão que o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais - ProFACE, que faz parte da política de desenvolvimento profissional, para os docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana, tem como objetivo principal, fomentar a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes, dentro de contextos que sejam significativos para estes, contextualizando suas práticas e potencializando as propostas de formação que já são desenvolvidas pelos diversos Departamentos e Colegiados, dando suporte pedagógico, em todos os aspectos que se façam necessários¹² (PROFACE).

Logo, compreendemos que as docentes bacharéis dos cursos em ciências da saúde da UEFS possuem um campo fértil de possibilidades que são nutridas ao longo da sua jornada docente, e o autor Nóvoa (2009) afirma que a formação de professores deve ter uma dedicação especial às dimensões pessoais, pois é impossível separá-

¹² ProFACE: Informação extraída da página oficial: <http://www.proface.uefs.br/>

las das profissionais. É preciso experiência interseccionada ao conhecimento técnico científico, para constituir o ‘ser professor’, baseado em práticas de autorreflexão e de autoanálise.

Já as autoras Ribeiro, Martins e Cruz (2011, p. 12) dizem que enquanto parte produtora e reprodutora da vida coletiva, o docente é fruto das relações vividas e dos elementos teórico-metodológicos e pedagógicos que o ambiente pode ou não suscitar, já que o meio sociocultural pode ser elemento determinante da atuação profissional. A nossa história, a maneira como fomos formados (inicial e continuada) implica, muitas vezes, na forma como enxergamos o mundo e conseqüentemente como atuamos nele. O modelo de educação pelo qual passamos, reflete diretamente nas nossas ações e relações, ainda que tentemos resignificá-las cotidianamente.

A inserção na docência é construída na história das colaboradoras a partir das relações que são firmadas. É importante a partir do entendimento de que o ser professor (a), bem como o rol de atuações profissionais docentes, se edifica a partir dos sentidos subjetivos construídos e de certo grau de emocionalidade. Assim, é possível afirmar, então, que as práticas profissionais vão sendo construídas perpassando as experiências e vivências pessoais. (Ribeiro, 2018).

Assim, finalizamos esta seção com as palavras de (MASETTO, 1998, p. 11): “[...]. O exercício do docente no Ensino Superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de sua profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.

4.2 CONSTITUINDO A IDENTIDADE DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

A universidade é um lugar de se fazer ciência, em uma sociedade situada em um tempo e espaço, sofrendo as interferências de uma realidade exterior “que se estende da situação político-econômica-social da população às políticas governamentais, passando pelas perspectivas políticas e ideológicas dos grupos que nela atuam”

Masetto (1998, p. 14)

A docência não é estática, ela se transforma e remodela-se com a época, dentro de um tempo e espaço, histórico-político-social, como disse Masetto na epígrafe, e

assim em março de 2020, foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia, o COVID-19, do qual trata-se de uma infecção respiratória provocada pelo Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2), e foi identificado em dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Esse vírus, possui um grau de propagação e transmissão a nível mundial. Então, as autoridades governamentais adotaram o isolamento social como forma de reduzir o ritmo de propagação da doença (SCHMIDT et al, 2020).

Logo, compreendemos que a docência é uma profissão em ação, em processo, em movimento, que vai além de ensinar conhecimentos pré-estabelecidos culturalmente repassados, e uma das alternativas do governo foi aderir ao Ensino Remoto, a fim de minimizar os problemas devido a pandemia e traçar novas perspectivas educacionais. Como a educação é um direito público assegurada pela Constituição Federal de 1988, muitas redes de ensino no Brasil têm optado pelo ensino remoto, numa espécie de educação à distância (EaD), com transmissão de videoaulas e materiais de apoio (SOUZA, 2020).

Nesse sentido, o contexto atual do COVID-19 acentuou as “fragilidades” quanto à efetividade do ensino no acesso das aprendizagens, uma vez que, com o isolamento social e a aderência das escolas por ferramentas do ensino a distância, sem uma formação para o uso dessas tecnologias e conhecimentos didáticos para planejar uma aula nessa modalidade, compromete-se a qualidade da aprendizagem e da gestão. A colaboradora Joanna, reflete criticamente sobre estas fragilidades, compreendendo que a (o) professora (o) em tempos de pandemia, desenvolveu outras potencialidades enquanto professores (as).

Quem eu sou depois da pandemia? ... eu acho que o elemento que passou a mudar foi a questão da escuta, escutar melhor o meu aluno, sabe? (Joanna, Entrevista, 2022)

Segundo Barbosa (2014, p. 2): “discutir a importância do professor na sociedade contemporânea, considerando-o figura estratégica e insubstituível na construção de uma nova sociedade, é hoje um imperativo e, ao mesmo tempo, um desafio.”

Isso nos revela a importância de investir mais em formações continuadas dos professores, com o aperfeiçoamento técnico e pedagógico dos docentes no contexto atual. As mudanças no contexto social exigiram dos docentes novas formas de intervir na sua prática pedagógica, sendo a educação impulsionada pela necessidade de

formular meios para driblar o isolamento social. Por conta disso, estar atualizado frente às novas tecnologias digitais, foi um importante passo para enfrentar os desafios diários (FIRMINO, 2019). E além de todas as dificuldades em dominar as ferramentas tecnológicas, as professoras enfrentam outras dificuldades, tais como narram a colaboradora Andrezza:

Acho que o impacto da pandemia foi a questão por exemplo: de se concentrar porque a gente sabe que tem pessoas que perderam a família inteira, mas está na universidade porque acredita que a educação muda, que a ciência muda não sei se seus alunos percebem, mas acho que grande parte da população na pandemia, percebeu a importância do ensino e da saúde. (Andrezza, Entrevista, 2022)

No período da pandemia, novas relações afetivas e profissionais foram criadas e ressignificadas. Muitas pessoas passaram a trabalhar remotamente; famílias passaram a conviver cotidianamente com vários conflitos; pessoas ficaram afastadas de entes queridos para se proteger e proteger o outro; muitos continuaram nas suas atividades por serem essenciais, por não terem outra opção para se manter ou mesmo por não acreditarem que o vírus é real. Enfim, é uma nova realidade que se apresenta. (SOUZA, 2020, p. 111)

A maior dificuldade foi o financeiro, alguns alunos já não estavam mais morando em Feira de Santana, não conseguiam se deslocar de suas cidades até a UEFS para realizar as suas aulas práticas. (Andrezza, Entrevista, 2022)

Em virtude disso, a formação é algo intrínseco ao próprio colaborador, e ela acontece no processo de ser do indivíduo ao longo da sua história de vida, experiências com o outro e com o meio, além de acontecer também num processo individual e coletivo dos sujeitos, suas perspectivas de futuro, projetos etc. As experiências vividas pelas professoras durante o período de pandemia forçaram uma adaptação a um modelo virtual de ensino. Foram introduzidos de forma abrupta no cenário configurado pelas tecnologias. (SOUZA, 2020, p. 111)

Com a pandemia e como consequência através do ensino remoto, nasce um olhar compreensivo, para além da sala de aula, do qual narra a colaboradora Joanna, ao dizer:

Porque eu percebi que às vezes no remota, a gente explica as coisas ou mandava um e-mail explicando e o aluno não entendia e eu como aluna, eu estou no doutorado, e o professor mandava as orientações por e-mail para fazer uma determinada atividade e eu não entendia. - Por este motivo eu comecei a me colocar no lugar do meu aluno, isso deve acontecer muito também. (Joanna, Entrevista, 2022)

Segundo pesquisa do Instituto Península (2020), 88% dos professores nunca tinham dado aula de forma remota e 83,4% não se sentem preparados. Observamos que mesmo os professores que já utilizavam as tecnologias digitais como apoio ao ensino presencial encontraram dificuldade para se adaptar ao ensino remoto, visto que muitos não têm infraestrutura adequada em suas casas, tampouco formação específica para atuar na docência online. A utilização das tecnologias digitais em rede na educação evidencia que os ambientes virtuais modificam o domínio sobre o fazer docente praticado na modalidade presencial, pois são outros espaços e tempos pedagógicos que se apresentam. (SOUZA, 2020). E a colaboradora Anna, disse: Com a própria pandemia nós tivemos que nos reinventar! E aprender uma série de coisas, como as ferramentas virtuais.

À frente de todas as exigências e das mudanças sociais impostas, se faz necessário repensar a formação do docente universitário, sendo abordado especificamente o grupo de bacharéis. Os saberes docentes são refutados por um momento no qual a sala de aula se torna virtual. O chamado aos professores é de que se faça um controle sobre a participação nas atividades, ou seja, essa participação foi sendo tratada como a expectativa da prática do ensinar. (SOUZA, 2020, p. 1153).

O sentido da avaliação passa a ser repensado e, em contrapartida, a profissão docente no contexto da identidade passa pela necessidade de mudanças, em decorrência de uma escola que se obriga à tarefa de reinvenção. A docência sofreu importantes mudanças devido ao novo cenário do ensino superior, sendo assim a colaboradora Andrezza, evidenciou aspectos importantes a esse respeito.

Hoje, eu espero mesmo, retribuir, eu passei a ter mais atenção para com o aluno, a ouvir mais o aluno, entender que ele não é entendido, tento deixar as informações bem 'explicadas'. (Andrezza, Entrevista, 2022)

Ao refletir acerca da narrativa acima, vamos de encontro ao que Zabalza (2004), que diz: “a função formativa do (a) professor (a) universitário (a) é indefinida”, sendo assim é perceptível, como mostrado anteriormente que as professoras devem, através

de sua prática, incitar ao crescimento e discernimento do aluno como ser social e pessoal. “talvez a influência formativa mais clara e pertinente ocorre de forma indireta, por meio do trabalho sobre os conteúdos”.

4. 3 AFETIVIDADE: RELAÇÃO PROFESSORA (O) / ALUNO EM TEMPOS PANDÊMICOS

A afetividade um agente que tem implicação no desenvolvimento da aprendizagem significativa. (RIBEIRO, 2010).

Formar o aluno para o desenvolvimento das suas capacidades ao ponto de ele transformar este aprendizado em uma aprendizagem significativa teve como elemento essencial a afetividade como diz na epígrafe de Ribeiro (2010), e que este professor seja uma ponte essencial na construção de estruturas cognitivas, culturais e afetivas do seu aluno. A pandemia poderia ter maximizado o distanciamento na relação aluno e professor, entretanto, as narrativas das professoras bacharéis em saúde disseram o oposto. Obviamente, que nesta última seção do estudo, não teve a intenção em esgotar o tema afetividade, pois teríamos muito mais a refletir. Logo, esta seção tem o objetivo de chamar a atenção para um ponto importante, refletido no decorrer da análise das narrativas das professoras bacharéis em saúde, a afetividade foi um elo essencial na aprendizagem significativa em tempos de pandemia, no ensino remoto universitário.

Todos nós, fomos atravessados pela pandemia, que permeou todo o sistema educacional, moldando também o modo como o professor precisou refletir e planejar as suas aulas remotas, e tendo como pano de fundo a pesquisa “a relação professor e estudante na universidade” desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em pedagogia Universitária (NEPPU), que despertou esta reflexão, é neste sentido a colaboradora Joanna, narrou:

Então, hoje eu procuro ter atenção para esse aluno, foram alunos que perderam muitos familiares, alunos que têm famílias que vivem em problemas, inclusive financeiros, eu hoje, tento ter mais atenção para questões. Como eu vou falar, a forma como você vai abordar o aluno, que às vezes é ativado, e pode disparar uma situação de ansiedade. Então eu acho que essas duas questões foram as mais evidentes, isso muda a minha prática, neste retorno. (Joanna, Entrevista, 2022)

Joanna resgata na sua narrativa um elo importante para refletirmos, do qual deveremos considerar que o aluno desenvolve uma relação emocional afetiva com seus colegas e professores (as) em sala de aula, e que o espaço universitário desempenha um papel importante na formação do ser “profissional” destes alunos, considerando assim que a identidade profissional, individual e coletiva sofre forte influência no período da sua formação. Compreendemos, portanto, que a afetividade é um elemento que se faz presente na docência, desde a maneira como o professor se relaciona com o aluno e como ele prepara o ambiente de ensino (LUZ; RAMOS; RIBEIRO, 2022, p. 09)

A intrínseca relação entre afetividade e aprendizagem construída na ação educativa permite a manutenção de um ambiente de convívio mais saudável e frutífero. Quando os professores se mostram dispostos a serem próximos dos estudantes e os ajudam em suas dificuldades, notamos melhor resultado no desempenho acadêmico. (LUZ; RAMOS; RIBEIRO 2022, p. 13 a 22)

Segundo Piaget, o desenvolvimento intelectual abrange dois lados: um afetivo e um cognitivo, ou seja, segundo Piaget é impossível desvincular a afetividade da cognição, ou o contrário. Como não há a separação entre o desenvolvimento afetivo e o cognitivo, o desenvolvimento social está intimamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, formando um elo entre estes, à medida em que a criança interage com os adultos e com outras crianças.

Eu compreendo que há dias que ele não está bem, aquele dia então ele sai, eu não dou a falta, eu preciso que esse meu aluno esteja disponível, aberto ao diálogo, aberto para aprender. Eu quero que o espaço da aula, da universidade faça sentido. (Joanna, Entrevista, 2022)

Joanna compreendeu a importância deste olhar compreensivo e afetivo e que segundo Freire (1996, p.141), “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”, mas é preciso tomar cuidado tanto com a falta de afeto como com afetos desordenados que podem descontrolar os verdadeiros sentimentos.

Enfim, na próxima seção discutiremos as considerações finais desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, compreendemos que historicamente, os cursos superiores no Brasil iniciaram-se a partir de 1808 com o crescimento e a expansão do país, deste modo, destacamos a expansão e interiorização da educação superior no Estado da Bahia, e como consequência o corpo docente precisou ser ampliado, com profissionais das diferentes áreas de conhecimento.

Assim, delineia-se a necessidade de que os docentes universitários tenham competência e discernimento para a utilização e efetivação das metodologias de ensino, por tanto a intenção de desenvolver o tema desta pesquisa se deu a partir de minha própria experiência, pois atuo como docente em um curso de graduação em Nutrição, ao ingressar no Mestrado em Educação tomei consciência das adversidades que cercam a profissão docente no âmbito do ensino superior, sobretudo no que diz respeito aos (as) professores (as) bacharéis em saúde, que de modo geral, são profissionais que, em sua formação inicial não possuem um espaço formativo para discussões e reflexões voltadas à construção de conhecimentos didáticos pedagógicos.

Como então, o bacharel aprende a ser professor? Como se constitui a sua identidade docente? Foi no intuito em responder a estas, dentre outras questões, que demos início a esta pesquisa, como objetivo geral em compreender a constituição identitária dos bacharéis da área da saúde da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Nas reflexões teórico-metodológicas tecidas neste trabalho, destacamos a importância das narrativas (auto)biográficas como fontes privilegiadas da pesquisa qualitativa face às inquietações com o rigor científico e a ética em pesquisa. Com base nas discussões apresentadas no decorrer deste texto, não temos como objetivo apresentar respostas imediatas, mas possibilitar novos questionamentos que possam conduzir a reflexão sobre as necessidades formativas de professores bacharéis em saúde.

Em síntese, sugiro voltarmos os olhares para a pesquisa, cujo foco central abordou a temática da constituição identitária de professores do ensino superior. Os dados obtidos apontaram que a formação continuada de professores na Universidade Estadual de Feira de Santana, configura-se como um processo inicial, de identificação do bacharel em saúde com a profissão docente, considerando que algumas

colaboradoras narram que durante a sua formação inicial não pensavam em ser professoras, deste modo é importante ressaltar que a formação continuada ainda não é uma política alicerçada na referida instituição, concluindo que a formação continuada de professores bacharéis em saúde, apresentou-se como a alma desta pesquisa, assim como na visão freiriana, a formação continuada de professores, deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia, e levar a uma prática crítico-reflexivo, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente.

Os professores bacharéis em saúde ainda não possuem uma formação continuada específica, ou que atendam às exigências legais para que contemplem as suas necessidades formativas, que existem nas lacunas da formação inicial do bacharelado nos cursos de ciências da saúde. As iniciativas institucionais de formação continuada para os professores bacharéis evidenciam as lacunas presentes, porém de modo pontual.

É importante ressaltar que algumas colaboradoras só voltaram os seus olhares para as demandas didáticas do ensino, ao ingressar nos cursos de Mestrado e/ou doutorado, considerando que algumas colaboradoras revelaram em suas narrativas que a docência surgiu através de concurso público como professoras substitutas. Que de acordo com a legislação atual Brasileira, a exigência para alguns cargos como professor é necessário apenas a graduação e/ou experiência profissional de formação base, e em alguns outros casos, se faz necessário, uma pós-graduação *Lato Sensu* (especialização).

Portanto, ao refletir criticamente acerca das narrativas das colaboradoras, compreendemos que a formação contínua em serviço, exerce uma função basilar neste processo de constituir-se professor (a). A instituição não conta com mecanismos de avaliação dos impactos destes cursos de formação na prática pedagógica dos professores, o que é recomendável, urgente e necessário, sim, reafirmo que a constituição identitária das colaboradoras é construída e reconstruída, neste processo.

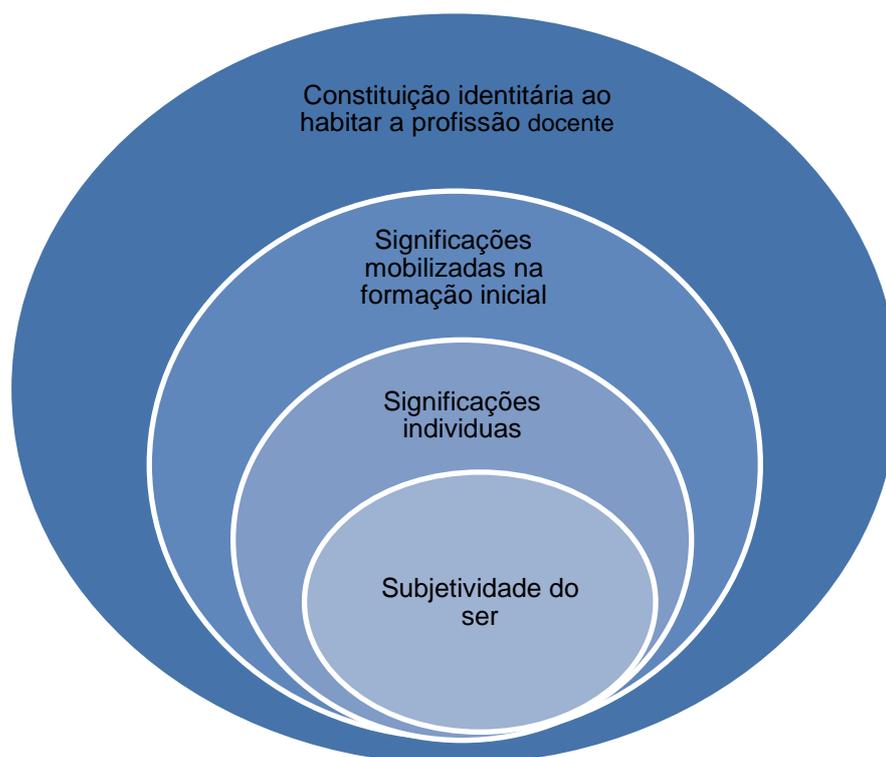
Visto que a formação continuada, ofertada pela instituição de ensino superior ainda não é uma política pedagógica da instituição, necessitamos alertar da importância de acompanhamento e avaliação sistemática. A ausência de avaliação dos resultados alcançados é algo que a instituição precisa atentar, sistematizar e/ou implementar, a adoção de mecanismos de avaliação, com o levantamento da

discussão com o público-alvo sobre necessidades formativas e/ou realidades emergentes, demandam investigações mais aprofundadas, reitero que o ProFace exerce função basilar na identificação com a profissão docente das colaboradoras pesquisadas.

Assim como Dubar (2005), que nos afirma ao dizer que a identidade profissional se apresenta como um resultado, entre o individual e o coletivo, constituindo-se em um processo de socialização que acontece em diversos contextos. Claro que as iniciativas institucionais assim como o ProFace, subsidiar a atuação do professor bacharel em saúde, assim como emergiram no narrado e vivido destas professoras, a importância das reuniões de colegiado e professores, oficinas, palestras, jornadas pedagógicas, encontros e dentre outras ações pontuais que são espaços formativos e reflexivos para estas professoras.

As professoras entrevistadas reconhecem a relevância da formação pedagógica para a atuação e desenvolvimento da docência, afinal, a identidade do professor constrói-se a partir das significações que cada professor dá a sua própria atividade docente, logo, habitar a profissão docente para os professores bacharéis em saúde, emerge uma identificação, fundamentada nos seus saberes, e suas representações de vida, em seus sentimentos, e suas histórias formativas. A seguir, encontraremos uma representação de como se deu o delinear inconclusivo da narrado pelas professoras.

Figura 5: Representação do ser professor e a sua constituição identitária.



Fonte: Produzida pela autora.

Partimos do pressuposto, de um núcleo central, que ao narrar a sua história formativa de vida as professoras desabrocharam, diante da subjetividade do seu ser, partindo de um tempo e espaço subjetivo delas, revelando as significações individuais advindas da infância, da família e amigos, mobilizando significações e sentidos.

Vivendo na dualidade entre uma identidade profissional da sua formação inicial, que em transitório e contínuo, em identificar-se professor, mobilizando saberes homológicos com seus pares, alunos e formação continuado, constitui-se, portanto, em um ser complexo de muitas identidades, demonstrando que as várias faces do ser professor bacharel em saúde, podem advir de muitos lugares.

Assim sendo, compreendemos que o processo de constituição identitária por vezes é uma dualidade, entre sua identidade profissional e a identidade docente construída, e Dubar (2005) corrobora ao dizer que a identidade constituída por essa ambivalência de sentidos (identidade para si) e a identidade docente conferida institucionalmente ou formalmente (identidade para o outro). Ou seja, os professores bacharéis em saúde, atuam profissionalmente com a dualidade entre a formação que possuem e o seu reconhecimento como professores pelo contexto acadêmico.

Acolher a sua identidade docente caracterizada pela ambivalência é admitir que eles são bacharéis pela formação e pelos sentidos que atribuem ao seu processo de trajetória profissional e, sobretudo, também são conscientemente professores formadores, pois atribuem sentidos aos seus atos profissionais e são legitimados pelos cargos e titulações que possuem. O exercício profissional consciente ao ser professor formador de professores provoca reflexões e angústias aos professores bacharéis nos processos de socialização em sala de aula e no desenvolvimento de sua profissionalidade no âmbito institucional.

Ressaltamos a necessidade de ampliação de estudos e pesquisas sobre a ação de bacharéis como professores, pois envolve a discussão sobre a sua profissionalização docente, que muitas vezes se apoia na própria experiência como aluno e profissional para exercer a docência como profissão. Por isso, a partir dos dilemas que a própria ação dos bacharéis apresenta, podemos desconstruir e reconstruir dialogicamente o que eles pensam sobre ser professores, seus saberes e ações a partir de suas próprias situações de trabalho. Isto, ao nosso ver, constitui-se como uma necessidade formativa.

A construção da identidade docente do professor bacharel em saúde da UEFS, constitui-se de várias faces e facetas, táticas e astúcias, compreendemos também que esta identidade docente não é dada e sim construída, através de significações individuais de cada professora (o). Estas táticas são entendidas como, ações específicas tomadas por uma organização objetiva, já as astúcias são compreendidas como habilidades em desenvolver os objetivos definidos com esperteza.

A reflexão acerca das narrativas (auto)biográficas oportunizaram compreender as atitudes e significação do que é ser professor. Entendo que a mobilização de saberes inerentes à profissão docente, implica diretamente na reflexão da própria prática educativa. Logo, o professor bacharel em saúde da UEFS narrou que os programas institucionais ofertados pela instituição de ensino são um pilar fundamental para a construção e identificação com a profissão. Em todas as narrativas das professoras, o programa ProFace foi citado como fundante no acolhimento e sensação de pertencimento destas bacharelas.

Uma Instituição que não apoia a formação continuada dos professores está expressando uma posição política conservadora dentro do sistema capitalista, além de não favorecer o cumprimento do que determina a LDB 9394/96, para a formação de professores. Neste contexto, assentimos que é necessária a resignificação

pessoal, política e social acerca da importância e consequências da formação e profissionalização dos professores do Ensino Superior da Área de Saúde, para haver a institucionalização do comprometimento com a identidade docente.

Por fim, entendo o que Paulo Freire disse: "ninguém nasce professor ou marcado para ser professor", e que ensinar também é aprender.

REFERÊNCIAS

- A Treviso, P. Costa, B. E. P. (2017). **Percepção de Profissionais da Área da Saúde Sobre a Formação em Sua Atividade Docente**. Retirado no dia 22 de maio de 2018. http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n1/pt_0104-0707-tce-26-01-e5020015.pdf
- BATTISTEL, A. L. H. T. et al. **Entre conhecimentos específicos e pedagógicos: dificuldades encontradas em docentes da área da Saúde**. Revista de Educação PUC-Campinas, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 107-115, nov. 2015.
- BATTISTEL, A. L. H. T. et al. **Entre conhecimentos específicos e pedagógicos: dificuldades encontradas em docentes da área da Saúde**. Revista de Educação PUC-Campinas, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 107-115, nov. 2015. Acesso em: 01 agosto 2021
- BOAVENTURA, Edivaldo. M. **A construção da Universidade Baiana: Origens, Missões e Afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009. Acesso em: 20 junho. 2021
- BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, Renato. (Org.). Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983, p.46-81.
- _____. **O capital social – notas provisórias**. In: _____ CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A.(Orgs.) Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 65-79
- BRASIL, 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Acesso em 28 de agosto de 2021.
- Brasil. **Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2013
- Brasil. **Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior nº 4, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2013.
- Brasil. **Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior 3, de 19 de fevereiro de 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES032002.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2013.
- Bruner, Jerome. **A cultura da Educação**. ISBN: 9788573075571 .ISBN: 9788573075571: Editora,2001 disponível em: < <https://www.estantevirtual.com.br/livros/jerome-bruner/a-cultura-da-educacao/184287720>> acessado em: agosto de 2022
- CUNHA, L. A. **Ensino superior e universidade no Brasil**, in: LOPES, E. M. T. FARIA F. L. M. VEIGA, C. G. 500 anos de educação no Brasil. Belo horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, Maria Couto. **A Dinâmica dos Fatores Condicionantes da Criação de Cursos de Educação Superior no Estado da Bahia**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2002, 215p. Acesso em: 28 mai. 2021

CUNHA, Maria Isabel da. **Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: à docência e sua formação**. Educação, Porto Alegre, n.3, v.27, 2004. Disponível em:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/397>. Acesso em: 05 maio 2021

CUNHA, Maria Isabel da. **Ensino como mediação da formação do professor universitário**. In: Morosini, Marília Costa. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2 ed. Ampl. – Brasília: Plano Editora, 2001
 Acesso em: 10 setembro 2021

DAVIS, CLAUDIA. **O CONCEITO DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE NOS ESTUDOS MAIS RECENTES SÍLVIA DE PAULA GORZONI**. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1396-1413 out./dez. 2017. Acesso em <
<https://www.scielo.br/j/cp/a/wQ9fQZq8sDY9cnSng5fxVFd/?format=pdf&lang=pt>>.

FELDENE, L. **Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenadores de área**. Rev. Bras. Estud. Pedagogo. [online]. 2017, vol.98, n.250 [cited 2019-08-02], pp.747-763.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005

Freire, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991
 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. 1 ed. – 4 reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009. Acesso em: 10 março 2021

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. **Aspectos epistemológicos da Pesquisa Narrativa presentes em teses e dissertações sobre formação de professores na área de Educação em Ciências e Matemáticas, no período de 2000 a 2012**. In: Congresso Ibero-americano de Investigação Qualitativa - CIAIQ 2016, 2016, PORTO - Pt. Atas - Investigação Qualitativa em Educação. v. 1. p. 1065-1074, PORTO/PT: Ludomedia, 2016

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. Alves, Ana Rodrigues Cavalcanti O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. Lua Nova: Revista de Cultura e Política [online]. 2010, n. 80 [Acessado 18 julho 2022], pp. 71-96. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-64452010000200004>>. Epub 04 Nov 2010. ISSN 1807-0175. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452010000200004>.

JOSSO, M.-C. **Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 5, n. 13, p. 40-54, 28 jun. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí.** Revista Mexicana de investigación educativa, Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías. Mexico, Número 62, p. 104-120, Volumen XIX, sept 2014. <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC01>.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** 2002. Acesso em: 10 maio 2021

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6 ed. São Paulo: Heccus Editora. 2015.

_____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e pratica.** 6 ed. São Paulo: Heccus Editora. 2015.

LOGUERCIO, R. Q.; DEL PINO, J. C. **Os discursos produtores da identidade docente.** Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 9, n. 1, p. 17-26, 2003. Acesso em: 05 outubro. 2021

Loss, Adriana Salete. **A AUTOFORMAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO E FORMATIVO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO.** Agência Financiadora: CAPES Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3479.pdf>

Maciel, Ricardo de Jesus; Maciel, Cilene Maria Lima Antunes; Monteiro Edemar Souza. **De bacharel a professor: desafios na formação docente do profissional da área da saúde.** Research, Society and Development, vol. 8, núm. 11, pp. 01-13, 2019 Universidade Federal de Itajubá
MANCEBO, DEISE; VALE, ANDRÉA ARAUJO DO and MARTINS, TÂNIA BARBOSA. **POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL 1995-2010.** Rev. Brasil. Educ. [online]. 2015, vol.20, n.60. Acesso em: 25 setembro 202

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. **Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais.** Acta Cir. Bras. [online]. 2002, vol.17, supl.3, p. 04-06.

MASETTO, M. (Org.) (2003): **Docência na Universidade.** 4.^a ed. Campinas: Papirus. Acesso em: 10 julho 2021

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** Marcos Tarciso Masetto - 4. reimpressão - São Paulo: Ed. Summus, 2003.

MASSA, M. de S.; TEIXEIRA, C. M. D. **A formação didática do docente universitário**. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 9, n. 2, p. 230–240, 2018. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv. v9i1.942. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/7019>. Acesso em: 18 nov. 2022

Moreira, Carlos Otávio Fiúza; Dias, Maria Socorro de Araújo. Diretrizes Curriculares na saúde e as mudanças nos modelos de saúde e de educação. Disponível em: [file:///C:/Users/andre/Downloads/anacosta,+ABC_v40n3_300-305%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/andre/Downloads/anacosta,+ABC_v40n3_300-305%20(1).pdf) ACESSADO EM: dezembro de 2022

MOROSINI, M. C. (org.). **Docência universitária e os desafios da realidade nacional**. In: **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001 Acesso em: 20 julho 2021

NÓBREGA-TERRIEN, S.; TERRIEN, J. O estado da questão: sua compreensão na construção de trabalhos científicos: reflexões teórico-metodológicas. Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: **NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação**. 2a ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995. p. 15-34.

NÓVOA, António, coord. - "**Os professores e a sua formação**". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Acesso em: 02 julho 2021

OLIVEIRA, D.A. JUNIOR, E.A. P. **Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde> ACESSADO EM: 20.11.2021.

OLIVEIRA, Vivianne Souza de. **Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária**. TESE DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO. Natal, RN, 2011. Acesso em: 15 agosto 2021

PIAGET, Jean. *Études Sociologiques*. Genève (Switzerland): Librairie DROZ, 1977

Pascotto, Alessandra Daniele. **PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES**. Disponível em : https://ib.rc.unesp.br/Home/Departamentos47/educacao/grupodeestudosepesquisalinguagensexperienciaeformacao/34-alessandra_pascotto.pdf. acessado em: Setembro 2022

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. – São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças- **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010 Acesso em: 22 julho 2021

PIMENTA, Selma, Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72- 89, 1996.

PILLÃO, Delma. A pesquisa no âmbito das relações didáticas entre matemática e música: Estado da Arte. 2009. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Qualidade do ensino superior: vozes que se entrecruzam/ Marinalva Lopes Ribeiro, Ana Carla Ramalho Evangelista Lima, organizadoras. - Feira de Santana: UEFS Editora, 2017 285p.

RIAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2189-2204, out./dez., 2019. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i4>.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios; SILVA, Fabrício Oliveira da; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. **Formação docente no Ensino Fundamental: interfaces com a diversidade**. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 29, n. 57, p. 109-124, jan./mar. 2020.

RIOS, T.A. **É possível formar professores sem a didática?** EdUECE - Livro 4 Ruiz, Roseli da Silva Cordeiro; Silva, Maria de Lourdes Ramos da; Junior, Jonas Alves da Silva. **A identidade do professor no contexto das avaliações em um período de pandemia**. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1151/997>

ROMANOWSK, J. P; ENS R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SILVA, da Xavier Adilson; CUSATI, Campos Iracema; GUERRA, Gonçalves Graças da Maria. INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: DOS CONHECIMENTOS E SUAS HISTÓRIAS In Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação acessado em < <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11257/7548>> publicado em: The article was received on Fri, 30 Mar 2018, revised on Sun, 15 Apr 2018, accepted on Thu, 28 Jun 2018, and published on

SILVA, E. P. da, & Pereira Mano, A. de M. (2018). **Identidade profissional docente: concepções de futuros professores**. Ensino Em Revista, 25(1), 184-208. <https://doi.org/10.14393/ER-v25n1a2018-08>

SILVA, Fabrício Oliveira da. **Formação docente no PIBID: temporalidades, trajetórias e constituição identitárias**. Universidade do Estado da Bahia.

Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade., PPGEDUC, Salvador, 2017, 220p.

Silva, Fabrício Oliveira da; Lima, Ana Carla Ramalho Evangelista; Mussi, Amali Angelis. **TRAVESSIAS FORMATIVAS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS DO/NO PROFACE** Revista Conexão UEPG, vol. 15, núm. 2, 2019 Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=514162119013> DOI: <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.15.i2.0013>

Silva, Fabrício Oliveira da; Rios, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID.** Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v13n1/1809-4309-praxeduc-13-01-0202.pdf>

Soares Silva, A. de S., & Ribeiro, M. L. (2020). Relação professor-estudante no ensino superior: uma revisão de literatura. *Educação Por Escrito*, 11(1), e34309. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2020.1.34309>

SOUZA, E.P. **Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades.** Caderno de Ciências Sociais Aplicadas (UESB). Vitória da Conquista, Bahia, Ano XVII, vol. 17, nº 30, p.110-118, jul/dez, 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127/5030c>> Acesso em 30 de novembro de 2022

SOUZA, E.P. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. Caderno de Ciências Sociais Aplicadas (UESB). Vitória da Conquista, Bahia, Ano XVII, vol. 17, nº 30, p.110-118, jul/dez, 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127/5030c>> Acesso em 10 de maio de 2021

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002. Acesso em: 28 agosto 2021

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Rio de Janeiro: PUC, 1999. Acesso em: 29 agosto 2021

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Trad. João Batista Kreuch. 13ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007

TEIXEIRA, Anísio. **Uma perspectiva da educação superior no Brasil.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.50, n. 111, jul./set. 1968. p. 21-82. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/perspectiva.html>>. Acesso em: 25 agosto 2021.

VALDEMAR SGUISSARDI Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008 991 Disponível em **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária** - <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004>. Acesso em: 27 mai. 2021

VOSGERAU, Dimeire. Sant'Anna. Ramos.; ROMANOWSKI, Joana Paulin..Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas, Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro. Uma parceria entre professores, alunos e o conhecimento.** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.Acesso em: 20 dezembro 2021

_____. **Rodas em rede. Oportunidades formativas na escola e fora dela.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.Acesso em: 05 janeiro 2022
www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2021

APÊNDICES

APÊNDICES A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A
PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

Eu, Andressa Barreto Lima, pesquisadora do estudo intitulado “IDENTIDADE DOCENTE: AS VÁRIAS FACES DO “SER” PROFESSOR BACHAREL, convido você para participar dessa pesquisa desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), localizado no prédio da Pós-Graduação em Educação, Letras e Artes - Módulo 2, situado na UEFS, Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte, Feira de Santana, Telefone (75) 3161-8871. Essa pesquisa tem como objetivo “Compreender o processo da constituição da identidade docente de professores não licenciados, que atuam no ensino superior dos cursos de ciências da saúde. Os procedimentos metodológicos de coleta de dados se darão com entrevistas narrativas (auto) biográficas. A população alvo é constituída por professores bacharéis do departamento de saúde, que fazem parte do quadro de professores da UEFS. Serão realizadas roda de conversa e entrevistas narrativas como instrumentos de produção de informações e você, professor/a. Ao concordar em participar deste estudo, a roda de conversa e as entrevistas serão agendadas conforme dia e horário que você estará disponível. Há preferência pelo encontro presencial para a realização das entrevistas, porém, pelas circunstâncias do momento em que nos encontramos, pelas limitações causadas pela Covid19, as entrevistas podem ser feitas à distância, por intermédio das tecnologias da comunicação e informação, como o aparelho de celular e/ou tablet, notebook. Para tanto, o meio virtual utilizado para as narrativas será a plataforma Microsoft Teams com orientações prévias sobre o acesso e uso desse ambiente. As entrevistas serão gravadas e transcritas após a sua permissão com a preservação do nome e da imagem. As gravações serão apagadas após a conclusão do estudo e em caso de desistência ou dificuldades durante as entrevistas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora. Para maiores esclarecimentos sobre eventuais dúvidas de cunho ético, poderá contatar o Comitê de Ética da UEFS por meio do e-mail: cep@uefs.br ou telefone (75) 3161-8067. Ao assinar este termo, você estará autorizando e concordando com as normas supracitadas. Este termo será assinado em duas vias e você, professor/a, terá uma via e a outra ficará comigo.

FEIRA DE SANTANA ____/____/2022

Assinatura o/a participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – Carta convite colaboradores



CONVITE

Olá, docente é com muito prazer que, eu Andressa Barreto Lima ,
mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana,
lhe convida para uma entrevista narrativa sobre a identidade docente do
professor bacharel em saúde, intitulada “IDENTIDADE DOCENTE: AS
VÁRIAS FACES DO “SER” PROFESSOR BACHAREL

PRIMEIRO ENCONTRO

DATA

HORARIO

LINK :