

 DOI: 10.22476/revcted.v6.id446

ISSN: 2447-4223

UM MODO DE *LER* A CONSTRUÇÃO DA CONDIÇÃO DOCENTE DE PROFISSIONAIS BACHARÉIS QUE LECIONAM NO ENSINO SUPERIOR

Rodrigo Alves dos Santos 1¹

 <http://orcid.org/0000-0003-3456-5803>

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG),
Departamento de Formação Geral,
Divinópolis, Minas Gerais, Brasil

Ronaldo Alves Duarte 2²

 <http://orcid.org/0000-0002-2253-7787>

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG),
Curso de Serviço Social,
Divinópolis, Minas Gerais, Brasil

Submetido em: 19/03/2020

Aceito em: 13/08/2020

Publicado em: 03/12/2020

Resumo

De que espaços profissionais assistentes sociais que lecionam no ensino superior da área reconhecem vir os discursos que (con)formam suas identidades docentes? As respostas a essa questão, obtidas em uma pesquisa empírica realizada com assistentes sociais professores/as do ensino superior em duas unidades da Universidade do Estado de Minas Gerais são admitidas, neste texto, como mote para o desenvolvimento de um argumento construído a partir das teorizações inspiradas nos deslocamentos conceituais propostos pelo filósofo francês Michel Foucault. Nesse contexto, as falas obtidas no estudo já mencionado corroboram com o argumento de que as identidades docentes são uma confluência de discursos advindos de um mosaico de espaços, alguns dos quais sem terem, inicialmente, a intencionalidade de contribuir para a formação docente do bacharel que assume a condição de docente do ensino superior.

Palavras-chave: Bacharel Professor. Formação de Professores. Ensino Superior. Serviço Social

¹ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professor em cursos de ensino técnico de nível médio, de graduação e de pós-graduação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – campus Divinópolis. rodrigo.alves@cefetmg.br

² Doutor em Política Social pela Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense. Professor do curso de Serviço Social da Universidade do Estado de Minas Gerais, campus Divinópolis. Assistente Social do Serviço de Referência em Saúde Mental (SERSAM) de Divinópolis -MG. ronaldsocial1@gmail.com



A WAY OF UNDERSTANDING THE CONSTRUCTION OF THE TEACHING CONDITION BY PROFESSIONALS WHO TEACH IN HIGHER EDUCATION IN BRAZIL

Abstract

From what professional spaces do social workers who teach in higher education in the area recognize the speeches that (con) form yours self teacher identities come from? The answers to this question, obtained in an empirical research carried out with social workers professors at higher education in two units of the University of the State of Minas Gerais are admitted, in this text, as a motif for the development of an argument built from the theorizations inspired by the conceptual shifts proposed by the French philosopher Michel Foucault. In this context, the statements obtained in the aforementioned study corroborate with the argument that the teacher identities are a confluence of discourses arising from a mosaic of spaces, some of which without having, initially, the intention to contribute to the teacher education of the bachelor who assumes the post of professor of higher education.

Keywords: Bachelor Professor, Teacher Education, Higher Education, Social Workers

UNA MANERA DE ENTENDER LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONDICIÓN DOCENTE POR PROFESIONALES QUE ENSEÑAN EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL

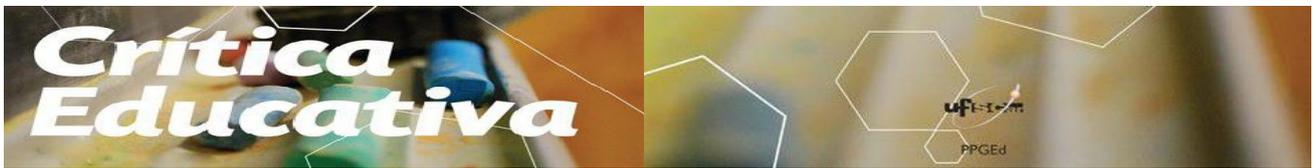
Resumen

¿De qué espacios profesionales los asistentes sociales que imparten docencia en la educación superior reconocen los discursos que (con) forman sus identidades docentes? Las respuestas a esta pregunta, obtenidas en una investigación empírica realizada con profesores asistentes sociales de educación superior en dos unidades de la Universidad del Estado de Minas Gerais, en Brasil, son admitidas, en este texto, como lema para el desarrollo de un argumento construido a partir de las teorizaciones inspiradas en los cambios conceptuales propuestos por el filósofo francés Michel Foucault. En este contexto, las afirmaciones obtenidas en el citado estudio corroboran con el argumento de que las identidades docentes son una confluencia de discursos que surgen de un mosaico de espacios, algunos de los cuales sin tener inicialmente la intención de contribuir a la formación docente de profesionales que asumen la condición de profesor de educación superior.

Palabras clave: Profesional sin formación inicial para la docência, Formación de professores, Enseñanza superior,

1. Considerações iniciais

Até bem pouco tempo, no Brasil, era raro o reconhecimento, por parte do professor do ensino superior, de que este exercício profissional, como qualquer outro, requer uma capacitação própria, voltada para a atuação específica no magistério do contexto universitário (MASETTO,



2003, p.13). A ausência desse reconhecimento, somada a um quadro histórico que inscreveu a docência do ensino superior no âmbito das profissões que se “aprendem fazendo” (SAVIANI, 2009, p. 148), tem consequências notáveis não só na escassez de espaços de formação pedagógica de professores para os cursos que formam bacharéis de nível universitário, por exemplo, mas também na riqueza de estratégias criadas por profissionais que, sem um preparo inicial para a docência, desempenham essa tarefa de formar estudantes universitários de escolas públicas e privadas do nosso país.

Almejando contribuir para ampliar o rol de reflexões sobre o cenário acima sumarizado, o presente texto se ancora em respostas que surgiram em um estudo realizado com vistas a responder à questão *De que espaços profissionais assistentes sociais que lecionam no ensino superior da área reconhecem vir os discursos que (con)formam suas identidades docentes?* Para tanto, foram reunidas as falas fornecidas por um grupo assistentes sociais que exerciam o magistério no ensino Superior do curso de Serviço Social oferecido pela Universidade do Estado de Minas Gerais nas cidades de Divinópolis e Cláudio, ambas localizadas na região Centro-Oeste dessa unidade da Federação. Realizada no ano de 2018, a coleta de dados feita por meio de entrevista semiestruturada ouviu nove dos dez assistentes sociais que lecionavam nos cursos de Serviço Social de ambas as unidades, sendo quatro em Cláudio e seis em Divinópolis³.

Neste artigo, parte dos dados compilados na pesquisa empírica acima mencionada são apresentados e, posteriormente, tornam-se objeto de uma reflexão que toma como pressuposto o argumento de que todo professor é uma construção discursiva composta por uma proliferação de discursos que (con)formam sua, sempre transitória, identidade docente. Assim sendo, apresenta-se, no próximo tópico, o argumento em questão, construído a partir de uma interlocução com autores e obras alinhados com as proposições e deslocamentos conceituais elaborados pelo filósofo francês Michel Foucault. No item seguinte, falas compiladas na investigação já citada são apresentadas para, posteriormente, serem objeto de uma *leitura* de como assistentes sociais que lecionam no ensino superior compõem suas identidades docentes.

³ A pesquisa em questão foi realizada no âmbito do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa da UEMG (PAPq / UEMG) - Programa de incentivo à pesquisa destinado aos docentes da Universidade do Estado de Minas Gerais. Tal investigação contou com a atuação do bolsista Bruno Moreira Rios (PAPq / UEMG) e da pesquisadora voluntária Nayara Alves Moraes, ambos estudantes do curso de Serviço Social da UEMG Divinópolis.

Tem-se aqui, portanto, um texto que toma como objeto de reflexão a condição do bacharel de nível superior que, sem ter formação inicial para a docência, inicia a sua atuação no magistério universitário de disciplinas específicas da sua área de atuação profissional. Trabalhos que se detêm sobre esse assunto costumam adotar uma perspectiva diferente da que é proposta neste artigo, como bem reconhece Ribeiro (2019), em revisão de literatura que faz sobre a “formação do professor bacharel”:

ao buscar trabalhos acadêmicos sobre professores bacharéis, é comum encontrar relatos sobre dificuldade da formação do professor bacharel nas suas práticas pedagógicas e os desafios enfrentados na educação universitária, tendo todas elas como norte para descrever as dificuldades enfrentadas todos os dias por esses docentes, os quais se veem dentro de sala de aula sem uma formação pedagógica ou prática. Esses docentes têm a construção de seus saberes pedagógicos como um desafio enfrentado no decorrer da sua trajetória. (RIBEIRO, 2019, p.27-28)

Sem desconsiderar a relevância de investigações que seguem a linha identificada por Ribeiro (2019), os escritos que aqui se apresentam não buscam enfatizar as dificuldades e desafios enfrentados pelos bacharéis que lecionam no curso superior, mesmo que eles sejam abordados em determinados momentos da argumentação então apresentada. Logo, ao fazer a opção por identificar os espaços dos quais os sujeitos de pesquisa reconhecem vir os discursos que (con)formam suas identidades docentes, a reflexão aqui apresentada ganha um contorno diferenciado. Contorno este lhe imprime potencial para que ela seja ampliada para reflexões acerca de outras profissões de nível superior que, assim como o Serviço Social, comungam da particularidade de serem ofícios em que “ser bacharel e professor ao mesmo tempo torna-se um elemento essencial na contribuição com a formação dos seus alunos” (OLIVEIRA e SILVA, 2012, p. 203).

2. O professor como construção discursiva: um pressuposto para estudos acerca da construção das identidades docentes.

A relativização daquilo que Stuart Hall chamou de *o sujeito do Iluminismo* (HALL, 2003), constitui um dos grandes contributos das posições pós-estruturalistas, entre as quais estão as teorizações foucaultianas, para os recentes redirecionamentos dos debates no campo da Educação.

Esse sujeito, caracterizado como centrado, racional, equilibrado, coerente (e, portanto, facilmente “decifrável” e “alcançável” pelos investimentos de campos como o da Psicologia e da Educação), veio, a passos largos, na história relativamente recente das ideias, sendo confrontado pelo sujeito dos chamados tempos pós-modernos, para o qual *a identidade*, assim, no singular, tem-se configurado como uma quimera.

Nesse sentido, o que se vem percebendo é que, nos contextos contemporâneos, “somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha” (HALL, 2003, p. 75). É também nesse contexto em que as diferenças, cada vez mais, lutam por um espaço e que se *produzem* subjetividades – e sujeitos – que são, nos termos de Foucault (1995a e 1996), *efeitos dos discursos* que sobre eles são proferidos.

Desse modo, paradoxalmente à inegável eclosão da diferença que tem ocorrido em nossos tempos, cada vez mais, numa velocidade admirável e por meio de estratégias cada vez mais refinadas, a Educação Formal, numa persistente tentativa de *igualar os diferentes*, busca produzir sujeitos letrados, sujeitos globalizados, sujeitos ecologicamente conscientes, sujeitos tecnológicos e tantos outros. É nesse tempo de incertezas, enfim, que a escola, mais do que nunca, como afirma Veiga- Neto, torna-se um *locus* privilegiado para “implementar mudanças sobre a lógica social que se pretendam necessárias, seja no plano político, cultural ou econômico” (in. LARROSA e SKLIAR, 2001, p. 109).

Ocupando uma centralidade em muitas das estratégias e políticas públicas pretensiosamente emancipatórias que circulam por sociedades como a brasileira, a escola é – do ensino pré-escolar ao superior, chegando aos cursos de mestrado e doutorado – um espaço em que se objetiva, nos termos foucaultianos, *governar* as subjetividades dos sujeitos aprendizes, estruturando um campo possível para a ação destes (FOUCAULT, 2001). Essa intenção de *governo* está, nas instituições formais de ensino, materializada na estrutura física, na disposição das cadeiras, no controle do tempo, nas formas de julgamento, avaliação e promoção... enfim, nas várias estratégias criadas para, como afirma Foucault (1987), *fabricar* sujeitos de um determinado modo.

Sem que se desconsidere a legitimidade de todo este raciocínio, é preciso reconhecer, no entanto, que, nos estudos que se ancoram nessa perspectiva teórico-metodológica, o costume tem sido tratar o aluno (o aprendiz) como uma construção discursiva atravessada por discursos advindos

dos mais diferentes espaços e fontes. Faz-se necessário, porém, ampliar esse debate e conhecer que também o sujeito docente é, assim como seus alunos, *efeito de vários discursos*, sendo também uma *construção discursiva* atravessada por uma série de discursos advindos dos mais diversos espaços e que estão, a todo momento, tentando *governar*, nos termos de Foucault (2001), as ações e as condutas de um ‘professor de’, seja ele docente de ensino básico, do superior, ou de cursos pós-graduação. Ou seja, levando em consideração que *a identidade* docente, assim como qualquer outra identidade singular é mesmo uma quimera, há ‘várias identidades docentes’ sendo produzidas em/por vários aparatos discursivos que, cada um a seu modo, *fabricam* subjetividades docentes, modos de ser professores e de agir como tais. Essa consideração nos permite afirmar, portanto, que o ‘professor de’ é, assim como os demais sujeitos pedagógicos, uma construção discursiva que se compõe por discursos de fontes e de naturezas diversas que buscam, cada qual a seu modo, legitimar-se como *verdade* na construção de um modo de ser docente priorizado em determinado momento por indivíduos que ocupam a posição de sujeito de professor do ensino superior, dado o recorte que aqui nos interessa.

Assim, de acordo com esse argumento, estamos assumindo, para este trabalho, a proposição de que o professor do ensino superior (e, para o nosso interesse neste texto, o professor do curso superior em Serviço Social) é *fabricado* por meio de uma trama discursiva na qual ele jamais será meramente o dominado, o ‘sem poder’, nem tampouco sempre o dominador. Mas ele é, como somos todos, um *efeito de discursos*, com este termo (*discursos*) sendo empregado assim mesmo: no plural. Logo, estamos considerando que são muitos e das mais variadas procedências os discursos que contribuem para a construção dos sujeitos docentes que nos tornamos ao longo de nossas existências materiais. Ou seja, estamos concordando com Hardt (2004), quando a autora defende, em sua tese, que são muitos os “fios que tecem a docência”. Fios esses que são materializados pelos discursos que nos formam, nos *conformam* e nos *informam* como sujeitos docentes, para que, em determinado momento, sejamos professores desse ou daquele modo.

Nessa perspectiva, fundamentados nas teorizações foucaultianas e nos estudos foucaultianos, é claro, para nós, que o professor que somos em determinado momento é uma *construção* que resulta de uma série de efeitos de discursos que, ora negando, ora apoiando, ora conformando, ora estranhando, vão constituindo uma espécie de ‘*montagem*’ do que somos em determinado momento. Montagem esta que conta, constantemente, com exercícios que os outros fazem sobre nós, mas

também com exercícios que nós fazemos sobre nós mesmos, os quais Foucault (2005; 2006c) chama de *técnicas de si*. Nessa situação, se não nos limitamos a ser meras vítimas dos mais dispersos desejos das fontes que proferem as imagens hegemônicas sobre o nosso ser-docente, também não somos, por outro lado, como se quer em alguns estudos sobre a formação de professores, senhores totais de nossas identidades docentes.

Ante a esses posicionamentos, um pressuposto para a reflexão que será feita no próximo tópico é considerar que há uma verdadeira proliferação de discursos que circulam nos mais diversos espaços, os quais vão compondo os sujeitos docentes que nos tornamos e cuja procedência advém de fontes as mais variadas, como se procura representar na FIGURA 01:

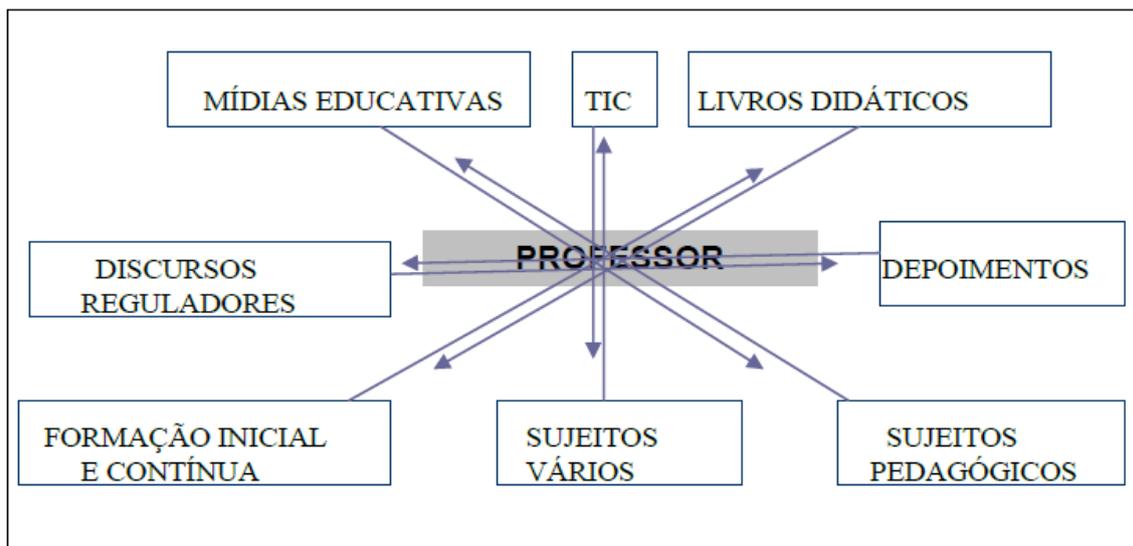


FIGURA 01:
Representação do professor como construção discursiva

Como se vê na representação acima, modos de ser docente veiculados pelas mídias educativas e/ou das tecnologias da informação e comunicação, pelos livros e manuais didáticos, pelos discursos modelares com os quais nós, professores, nos confrontamos nos nossos cursos de formação inicial e continuada, pelos discursos proferidos por orientadores, coordenadores e professores durante o estágio e pelos documentos oficiais que regulam a formação e a atuação dos professores... atravessam essa construção discursiva que é o ‘professor de’. Da perspectiva pela qual são aqui consideradas, todas essas fontes (e muitas outras aí não nomeadas) fazem movimentar

subjetividades, modos de ser professor e de atuar no campo da docência que, em uma constante disputa por um corpo para se materializar, usam de refinadas estratégias para seduzir indivíduos que aspiram à posição de sujeitos docentes.

Neste trabalho, portanto, assume-se que tais discursos colocam em movimento uma série de modos de agir que têm por finalidade, *governar* a nossa conduta e *nos fazer ser docentes de um determinado modo*. Assim, desde a aparentemente ingênua narrativa de uma professora aposentada que fala da sua experiência aos egressos em um curso de formação continuada ou em uma mera conversa informal com velhos amigos docentes, passando pelas propagandas televisadas acerca do ofício docente e chegando aos documentos legais que configuram cursos de formação de professores e regulam a atuação dos mesmos, uma infinidade de *modos de ser docente* é movimentada, como que se oferecendo como alternativa para os que deles quiserem usufruir ou se apropriar. Nesses termos, ao contrário do que pensam alguns, em relação ao professor, não há uma essência docente, nem tampouco os que ocupam o lugar de sujeitos docentes são a materialização de uma vontade divina ou a evidência de uma herança genética, como se veicula nos discursos do senso comum. Os sujeitos docentes, como outros sujeitos pedagógicos, são, portanto, uma construção discursiva e, como tais, são *fabricados* em refinada trama de saber-poder.

Considerando esse argumento, uma questão que veio se configurando nas nossas mais recentes reflexões sobre a formação dos professores é: e quanto aos professores que assumem esta condição de atuarem no magistério do ensino superior sem que tenham tido uma formação específica para a docência previamente, como se daria essa construção das identidades docentes? E ainda: de que espaços profissionais bacharéis que lecionam no ensino superior da sua área reconhecem vir os discursos que (con)formam suas identidades docentes?

Respostas a essas perguntas têm sido buscadas por nós junto a diferentes cursos superiores cujo interesse final é a formação de bacharéis e não de licenciados. Logo, interessa-nos ouvir profissionais egressos de cursos que não consideraram, em seus documentos oficiais, que em algum momento posterior à formação de nível superior aqueles universitários ali formandos poderiam se inscrever no magistério do ensino universitário. Para os limites deste texto, como anunciado previamente, voltamos-nos para o caso de assistentes sociais que atuam como professores em duas unidades da Universidade do Estado de Minas Gerais. Registre-se que a opção por tal curso para dar início a esse robusto objeto de pesquisa (a construção da condição docente de bacharéis que atuam

como professores do ensino superior) se deveu ao fato de ter sido em um momento de formação continuada com assistentes sociais em exercício concomitante do serviço social e do magistério que surgiu ponderação sobre a necessidade de uma investigação com o desenho como aqui proposto. Vejamos, no próximo tópico, as respostas que assistentes sociais professores do ensino superior apresentaram no estudo empírico do qual este artigo deriva.

3. A constituição do *ser-docente* de assistentes sociais que lecionam no ensino superior: um caleidoscópio de espaços de formação de identidades professorais

Tendo em vista o argumento defendido no tópico anterior, perguntamos, então, como questão da pesquisa empírica que deu origem ao presente texto: *De que espaços profissionais assistentes sociais que lecionam no ensino superior da área reconhecem vir os discursos que (con)formam suas identidades docentes?* Ou, dizendo de outro modo, de onde adviriam os discursos que atravessam e compõem o *ser-docente* de assistentes sociais que lecionam no ensino superior nas unidades da Universidade do Estado de Minas Gerais consideradas para este estudo?

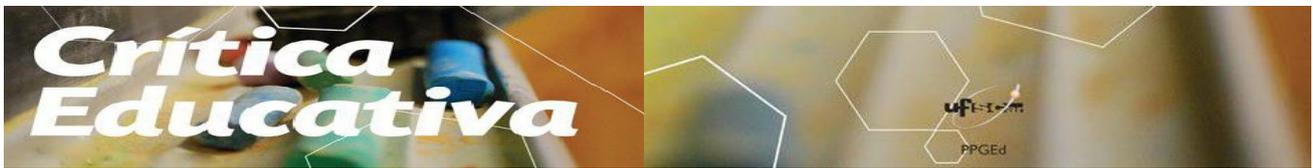
Nesse âmbito, um primeiro desses espaços reconhecido por um dos sujeitos de pesquisa foi a experiência na condução da monitoria de graduação:

[...] durante a graduação eu fui monitora na disciplina de Direito e de Legislação Social é... e aí eu tive muito pouco, mas eu tive ajuda no sentido de... claro que um professor é... estruturava a disciplina, eu participava no sentido de... ler os textos e, é... e falar um tópico na aula, em alguma aula. Acho que eu falei duas ou três aulas na monitoria que foi de um ano. É... e aí eu fui participar no processo de... correção de prova, de como que é... de como o conteúdo foi dado na sala de aula e de como tinha sido representado nas respostas dos alunos. Bem, acho que é só isso... (FIDELIS)⁴

Para além dessa experiência com a monitoria acadêmica, nos depoimentos proferidos pelos bacharéis aqui considerados, um destaque foi dado, também, ao estágio de docência⁵ cuja realização

⁴ As identificações das falas de cada depoente neste texto foram escolhas pessoais dos sujeitos de pesquisa, completamente respeitadas pelos executores da investigação, admitida a condição de que seus nomes de fato seriam preservados. Outro elemento que se buscou respeitar ao máximo na transcrição dos depoimentos foram os traços estilísticos e as marcas de oralidade característicos da fala de cada sujeito de pesquisa.

⁵ No estágio de docência (ou estágio docente) o aluno de pós-graduação tem a oportunidade de praticar a docência, acompanhado e orientado pelo professor responsável por uma disciplina da graduação. A participação do aluno de pós-



é obrigatória nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Assim sendo, dois dos entrevistados destacaram a importância dessa atividade para a construção da sua condição de docente magistério no ensino superior:

“Então, no Mestrado, tinha estágio em docência. Então durante o mestrado se tinha a disciplina é... de construção de disciplina, você tinha que dar aula. Então lá se tinha um, é... um viés específico para o Mestrado na formação docente”. (FIDELIS)

Agora, no Doutorado, eu tive a experiência no estágio docência, né? Embora ele tenha acontecido comigo já tendo oito anos como professor [...], também me ajudou bastante. [...] Assim, eu acompanhava um professor desde não só ministrar aulas de vez em quando, mas de corrigir prova, elaborar exercício, aplicar prova, fazer exercício. Enfim, cuidar de uma turma de curso superior. Cuidar no sentido assim de conduzir um trabalho durante o período de aula. Então foi uma experiência interessante. (R.D.)

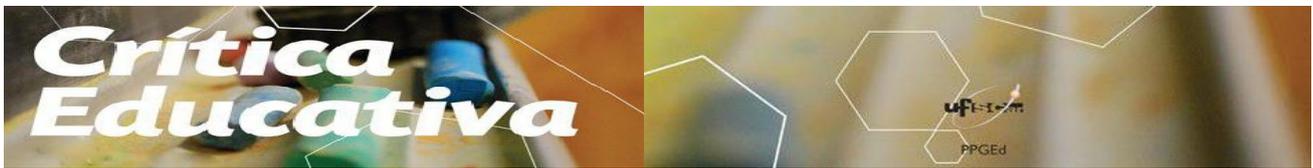
Alguns dos assistentes sociais professores salientaram, como componente que contribuiu para a construção de suas identidades docentes, um elemento fartamente citado na literatura que estuda essa temática: a seleção de um modelo docente entre os professores que lecionaram para os bacharéis antes de sua entrada no magistério do ensino superior:

“Uai... Eu troquei ideia com professores que deram aula pra mim quando eu formei aqui. Tem [Cita o nome de uma professora], por exemplo, que foi minha professora quando eu estudei aqui”. (M.A.)

... eu fiz uma especialização em antropologia, [...] e aí eram professores de várias partes do país. E foram professores, assim, muito especiais e foi uma especialização que me ajudou demais [...]” (V.R.F)

A troca de experiências com professores, realizada concomitantemente ao momento do exercício do magistério pelos assistentes sociais, também foi apontada como atividade que contribuiu para a construção do professor que os assistentes sociais eram:

graduação pode incluir uma diversidade de tarefas tais como o preparo de material didático (lista de exercícios, por exemplo), aula propriamente dita, plantão de dúvidas, aula de resolução de exercícios, correção de relatórios, elaboração e correção de provas. Esta prática visa alcançar um dos objetivos dos cursos de Mestrado e Doutorado que é preparar o pós-graduando para o exercício do magistério no ensino superior.



“E eu sempre fui muito dessa troca com outros professores de outras áreas, não necessariamente da minha. É... sobre o trato do aluno, as dificuldades, as facilidades. [...]. Mas essa troca com outros professores, com outros tipos de materiais, com outros tipos de provação eu sempre tive”. (B)

“E a gente vai trocando experiência, né, vai estudando, né, vai trocando experiência e vai ganhando algumas sugestões, orientações de professores antigos, de amigos. Vai fluindo...” (M.A)

Essa contribuição de docentes mais experientes para a construção dos modos de ser professor se dá, de acordo com um sujeito de pesquisa, também no espaço doméstico, na convivência com parceiros/as e/ou companheiros/as que são professores/as:

“E... o que me foi assim mais importante, foi meu marido mesmo. Ele é do magistério, das letras, com formação pós-graduada em formação de professores e com um bom conhecimento de didática e de educação propriamente dita. É... e aí, assim, é que falamos de aulas, com muitas conversas, muito empréstimo, troca de material, de livro. É... e ajuda mesmo no dia-a-dia para... até mesmo para elaborar prova... com dicas, estruturar uma aula. Ele foi muito importante pra mim, assim, pra minha formação enquanto professor”. (RD)

Distanciando desses espaços que se voltam para a troca do *como fazer* do dia a dia da organização do trabalho pedagógico propriamente dito, os sujeitos de pesquisa inquiridos neste estudo atribuíram relevância, para a construção de suas identidades docentes, a outras tarefas que não objetivavam necessariamente a formação de professores para o exercício do magistério no ensino superior. Entre elas, a mais citada foi a atuação como profissional da área, exercida por eles concomitantemente à docência no curso em que trabalhavam. Nesse sentido, um depoimento paradigmático é o que se apresenta a seguir:

“Então, na verdade é... eu acho que a experiência profissional ela te capacita pra isso, né?

[...]

Sempre tive outros trabalhos, como por exemplo, a questão da criança e do adolescente, né? A defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes... e com pessoas que já militavam na área da criança e do adolescente. E isso acrescentou muito conhecimento pra mim.

[...]



Eu sempre tive envolvido com as temáticas das áreas que eu trabalho e com as temáticas também do Serviço Social.

[...]

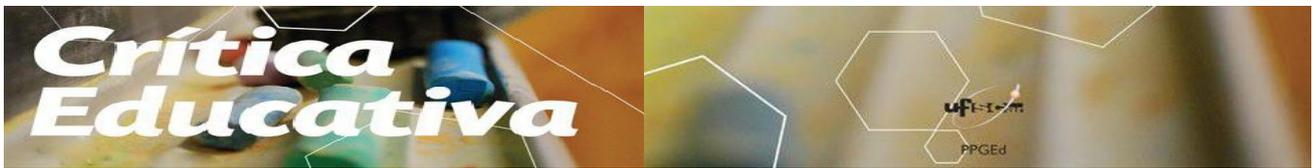
Nesses 11 anos de atuação como assistente social, tanto no campo da prática quanto no campo da academia, buscando melhorar aí a proposta do conhecimento que acaba sendo pra gente, principalmente pra quem tá na ponta, um diferencial. E as áreas, né? Porque eu mudei muito de área também. Saí da assistência, depois criança e adolescente, saúde mental, hoje saúde primária. Então vai conhecendo um pouquinho de cada coisa. Acho que isso amplia demais os horizontes da gente. (M.M)

Tal qual ocorre no depoimento acima apresentado, todos os entrevistados ouvidos na pesquisa empírica que deu origem a este texto acionaram, em algum momento da fala, a concepção de que um maior número de experiências profissionais como assistente social, em diferentes locais de atuação, implicaria uma ação pedagógica mais eficiente, com maior potencial de sucesso na atuação como docente no ensino superior. Essa valorização da prática profissional como assistente social ocupando o lugar de elemento central da constituição da ação docente no ensino superior é algo identificado também por todos os trabalhos que se dedicaram ao estudo da formação e da construção das identidades docentes de profissionais do campo do Serviço Social. Autora de um dos mais afamados desses trabalhos, Faustini (2004), por exemplo, reconhece que, no início da docência no ensino superior, ancorou sua ação professoral na crença de que o saber profissional de assistente social era “o saber” necessário para o exercício do magistério nos cursos em que lecionou.

Além da prática profissional como assistente social, os profissionais ouvidos consideraram que a participação junto aos órgãos representativos da categoria dos assistentes sociais contribuiu para sua constituição como sujeito docente:

“Então, por exemplo, militando no Núcleo de Assistentes Sociais (NAS), sempre tenho a oportunidade... estando próximo do CRESS, participando das atividades, como por exemplo, simpósios do Serviço Social. E estar no CRESS por exemplo hoje como Conselheiro do CRESS também tem me oportunizado muito disso”. (M.M)

“Somente após minha inserção na UEMG enquanto docente é que teve curso específico, curso não, teve uma tarde de diálogo promovida pelo CRESS Minas Gerais acerca da... do estágio enquanto processo de formação, de como que o docente atua nesse sentido... basicamente isso a relação com a docência” (FIDELIS)



“Eu tenho participação nos Núcleos de Assistentes Sociais que me ajuda muito a conhecer mais, né?” (L)

A participação junto a órgãos representativos existentes nas próprias instituições de ensino superior em que trabalham também é, segundo os sujeitos de pesquisa, elemento constitutivo das identidades docentes dos bacharéis ouvidos neste trabalho. Nesse âmbito, um depoimento destaca a importância da atuação do assistente social professor no Núcleo Docente Estruturante como uma forma de oportunizar que se conheça o funcionamento dos meandros da docência em cursos de graduação:

“... Ah, eu também faço parte do NDE do curso de serviço social lá do curso da Universidade que eu estou hoje, né? Isso ajuda a conhecer como a sala de aula funciona... os problemas... as coisas...” (L)

Sendo um órgão colegiado obrigatório nos cursos de graduação em execução no Brasil, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) atende a uma exigência legal que prescreve uma configuração composta por pelo menos cinco docentes atuantes no curso, portadores de titulação acadêmica pós-graduada *stricto sensu* e com regime de trabalho parcial ou integral – pelo menos 20% do número total de professores (BRASIL, 2010). Sua principal finalidade é analisar o desenvolvimento do serviço educacional e do aprendizado dos estudantes, aprimorando os aspectos didático-pedagógicos (corpo docente), curriculares (matriz e conteúdos) e de aprendizagem (alunos).

Retomando a pergunta que deu origem à reflexão que aqui se apresenta [*De que espaços profissionais bacharéis que lecionam no ensino superior da sua área reconhecem vir os discursos que (con)formam suas identidades docentes?*], nota-se que, para o caso dos assistentes sociais inquiridos neste trabalho, há um mosaico de ambientes de onde advêm tais discursos. Nesse agrupamento de referências, misturam-se imagens e experiências advindas das monitorias de graduação, dos estágios de docência de pós-graduação, dos modelos de professores do tempo da graduação, das interações com outros professores em momentos de informais (trocas de experiência), da atuação profissional como bacharel, dos núcleos profissionais específicos, da convivência doméstica com parceiros/as professores/ras e também das funções burocráticas inerentes ao próprio exercício do magistério no ensino superior. Todo esse quadro desenhado pelos

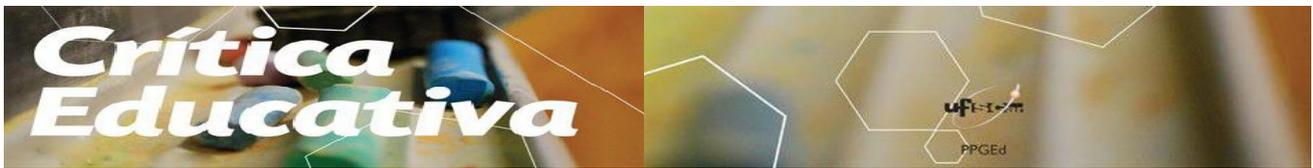
depoimentos acima apresentados permite a elaboração da imagem constada na FIGURA 02, a qual será acionada com artifício didático para uma *leitura* da construção da condição docente pelos profissionais assistentes sociais ouvidos neste estudo.



FIGURA 02:

Espaços que, na opinião dos entrevistados, proferem discursos que (con)formam as identidades docentes do o assistente social que atua no magistério no ensino superior.

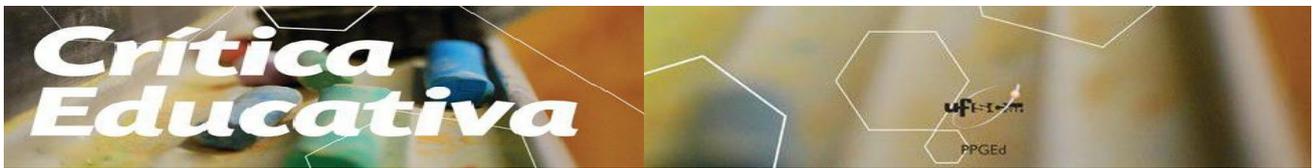
Os depoimentos que apresentamos acima permitem-nos constatar o argumento de que o “professor de” (neste caso, o professor do ensino superior em Serviço Social com formação específica na área) se configura como uma construção discursiva, conforme discutimos no tópico anterior deste texto. Como buscamos representar na FIGURA 02, diferentes espaços, de diversos matizes e formatos (daí nossa opção, na representação acima, por apresentar os espaços citados por diferentes formas geométricas) dão corpo aos inúmeros discursos que vão, segundo os depoimentos dos assistentes sociais professores, compondo suas identidades docentes.



Assim sendo, as falas registradas apontam para uma dispersão de ambientes e experiências de onde provêm os discursos que compõem o ser-docente dos assistentes sociais em questão, indicando um dado relevante: os sujeitos de pesquisa aqui inquiridos ocupam mais de um desses lugares, muitas vezes concomitantemente. Desse modo, tem-se uma variedade de espaços que se tocam por meio de pequenas zonas de contato, mesmo que não seja essa a intenção inicial. Logo, os lugares reconhecidos pelos assistentes sociais como *locus* de onde provêm os discursos que compõem suas identidades professorais não são isolados uns dos outros. Há, como buscamos representar na FIGURA 02, não só uma tangência entre esses muitos ambientes e experiências, como também uma porosidade – um pontilhado, como se vê na imagem – entre suas fronteiras, caracterizando uma interpenetração de discursos que vão (con)formando o “professor que se é” em determinado momento.

Nessa (con)formação das suas identidades docentes, os assistentes sociais aqui entrevistados acionam diferentes ambientes, a depender dos tipos de saberes que lhes são demandados pelo o exercício da docência. Assim, sem fazer qualquer menção a algum tipo de curso regular de formação pedagógica para docência, os sujeitos de pesquisa inquiridos neste trabalho separam, claramente, os espaços de onde advêm os discursos que dão forma a sua ação pedagógica daqueles de onde provêm o domínio dos conteúdos que devem ser objeto de sua atuação no magistério do ensino superior. Nesse sentido, nota-se, de um lado, que, no que se refere aos saberes pedagógicos, os assistentes sociais professores recorrem a vivências anteriores e interações humanas que lhes vão fornecendo discursos que parecem lhes apresentar “pistas” de um agir didático-pedagógico que não foi objeto de um processo de aprendizagem formal e sim de uma confluência de concepções resgatadas pelo próprio assistente social professor nas monitorias, nos estágios de docência, nas trocas de experiência com outros professores, no assento garantido no Núcleo Docente Estruturante e até mesmo na convivência doméstica com o/a parceiro/a professor/a.

Por outro lado, no que se refere ao domínio dos conteúdos característicos do exercício da profissão do assistente social, os profissionais professores aqui ouvidos dão centralidade incontestável ao fato que trabalham com aquilo sobre o que lecionam. Daí que, segundo se nota nos depoimentos acima descritos, quanto mais diversa experiência profissional como assistente social, mais seguro o assistente social se sente para o exercício do magistério. Dizendo nos moldes do argumento desenvolvido no segundo tópico deste texto, quanto maior a dispersão discursiva

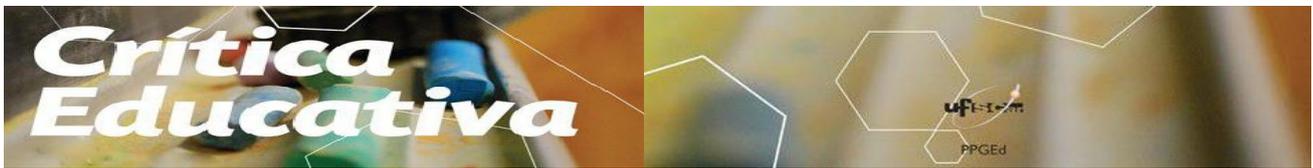


advinda dos muitos espaços de atuação profissional do assistente social, mais possibilidades, sugerem os sujeitos ouvidos, apresentar-se-iam para o profissional do Serviço Social que ocupa a posição do sujeito docente no ensino superior. Tem-se, assim, um cenário que aponta para a preservação de um quadro que alguns estudiosos da formação de professores apontam estar em estágio de superação:

A formação do professor universitário tem sido ultimamente objeto de estudos e pesquisas e sabe-se que, historicamente, esse professor se fazia a partir dos conteúdos de sua área de graduação. Considera-se que, o professor é, por exemplo, arquiteto, ele sabe de arquitetura e, portanto, pode ensinar nos cursos de arquitetura. O pressuposto era de que, o conhecimento do conteúdo é condição necessária e suficiente para a formação e para o bom desempenho do professor. A especificidade dos saberes pedagógicos não era considerada como componente necessário à formação docente. Assim os professores na universidade foram se constituindo na prática, o que legitimou a representação de que a formação pedagógica não era necessária a tal exercício profissional (FRANCO, 2009, p. 13).

Esse cenário que Franco (2009) considera como pertencente a um passado da formação do professor universitário brasileiro evidencia-se, assim, ainda presente na (con)formação das identidades docentes dos assistentes sociais professores ouvidos na pesquisa que deu origem a este trabalho. Evidência disso é que, na dispersão de ambientes configurada pelos depoimentos proferidos pelos sujeitos de pesquisa, uma localização singular é dada ao espaço de atuação profissional como bacharel da área, razão que justifica a nossa opção por representar essa fonte de discursos, na FIGURA 02, em tamanho maior e em conexão direta (por meio de uma seta que se conecta com imagens e dizeres do centro da figura) com a condição de professor do assistente social.

Ante todas essas considerações anteriormente feitas, os espaços de onde os assistentes sociais professores reconhecem vir discursos que (con)formam suas identidades docentes não são uniformes, com fronteiras visivelmente marcadas, ou com o mesmo nível de influência sobre o professor que se é em determinado momento. Daí, portanto, a representação, na FIGURA 02 deste texto, da condição docente do assistente social professor do ensino superior como sendo uma figura disforme, com margens em aberto e irregulares, como convém às identidades docentes.

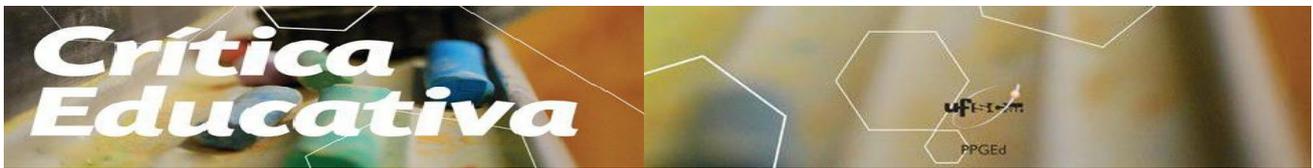


A localização central da expressão “Assistente Social Professor do Ensino Superior” é, como se pode notar na FIGURA 02, proposital, dado o interesse de representá-la circundada pelos diferentes lugares e posições mencionados nos depoimentos coletados. Repousados sobre uma imagem disforme, em verde mais escuro, uma outra, em verde mais claro, é utilizada para representar a construção “em camadas” dessa da condição docente do assistente social.

Um último detalhe dessa representação diz respeito aos pequenos “galhos” em verde que conectam os espaços representados por diversas formas geométricas à disforme figura central. Diferentemente das setas que empregamos na FIGURA 01 que construímos para a representação do nosso argumento inicial para representar o professor como formação discursiva atravessada por uma série de discursos, os depoimentos coletados na pesquisa empírica que deu origem a este texto terminaram por exigir uma necessidade de aprimorar a primeira imagem, alterando a linearidade do movimento sugerida pelas linhas e setas da FIGURA 01 para ligações irregulares da FIGURA 02. Nestes termos, os pequenos “galhos” que partem dos espaços formativos para a disforme imagem central sobre a qual repousa os dizeres já citados buscam eliminar qualquer tipo de regularidade ou alinhamento no modo como os discursos proferidos nos espaços acionados pelos assistentes sociais professores contribuiriam para a (con)formação de suas identidades docentes. Esses “galhos” buscam, portanto, representar a aleatoriedade e a contingência das trocas e hibridações ocorridas entre espaços diversos ocupados pelo assistente social e a docência no ensino superior que ele exerce concomitantemente a outras posições de sujeito nas quais se inscreve no contexto considerado.

4. Considerações Finais

Entre os estudos que, nos últimos decênios, vêm se dedicando à temática da formação de professores e da construção das identidades docentes, cada vez mais se tornam consensuais proposições como as de Tardif (2012), para quem a formação para a docência se dá ao longo da vida do professor, por meio das inúmeras experiências formadoras pelas quais passam os indivíduos que ocupam a posição de sujeito docente. Isso não quer dizer, no entanto, que a profissão docente não possua traços ou não apresente elementos de um saber profissional que precisam ser conhecidos

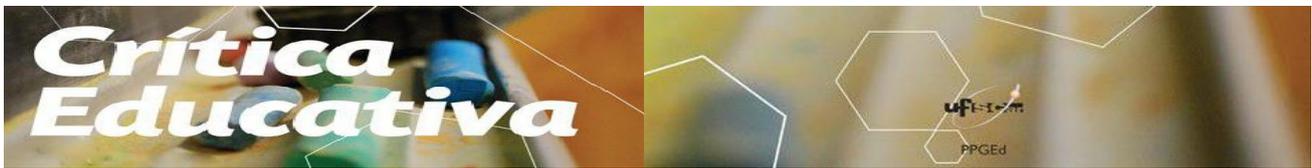


e debatidos, com vista a contribuir para que professores exerçam seu ofício cada vez mais com competência (GAUTHIER et al., 2006, p. 17).

No texto que agora se encerra, buscou-se, com a reflexão aqui contida, apresentar pelo menos duas contribuições para os debates acerca da construção das identidades docentes e da formação de professores para o ensino superior. Inicialmente, procuramos apresentar aqui um argumento que consideramos produtivo para pensar o ofício docente (ARROYO, 2001), qual seja o fato de se considerar o “professor de” como uma construção discursiva configurada a partir de discursos advindos dos mais diversos espaços e experiências. Como já afirmado no momento oportuno deste artigo, tal proposição parece-nos produtiva para que se desloque o magistério da condição de *dom*, de *inspiração divina*, de *vocação* ou de *profissão de fé*... passando-a para o rol dos ofícios profissionalizados que, como tais, requerem o domínio de protocolos, de *modos de ser* e de *fazer* que possam ser sistematizados, estudados, aceitos, refutados... de maneira que se alcance uma formação de professores mais alinhada com as demandas contemporâneas.

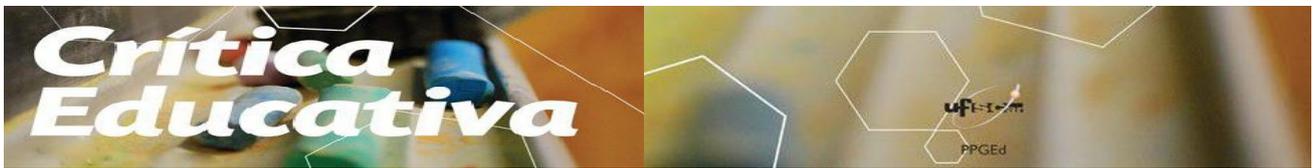
A outra contribuição que buscamos fornecer para o debate acerca da construção de identidades docentes e da formação de professores passa por refletir sobre como os profissionais bacharéis, formados por inúmeros cursos superiores que não almejam formar professores, se constituem como sujeitos docentes, em particular no magistério do ensino superior. Nesse âmbito, a interlocução entre o argumento que consideramos produtivo e os depoimentos proferidos pelos assistentes sociais inquiridos na pesquisa que deu origem a este texto apontam para um quadro em que espaços sociais diversos, muitos deles sem a intenção inicial de contribuir para a configuração da ação docente de professores do ensino superior, proferem e legitimam discursos que os bacharéis mobilizam para compor a figura professoral que eles vão se tornando.

Reconhecer esses espaços, identificando de que modo cada um deles, coletiva ou individualmente, contribui para a constituição do professor do ensino superior pode, segundo o nosso entendimento, permitir que o campo da Educação, ainda tão em débito com a formação de professores para o ensino superior no Brasil, possa pensar estratégias de profissionalização da docência em consonância com cada área do conhecimento e, em um longo prazo, contribuir para a melhoria da qualidade da ação docente no ensino universitário brasileiro.



5. Referências

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BRASIL. Resolução N° 01, de 17 de junho de 2010 – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Brasília, 2010a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15712&Itemid=1093]. Acesso em 12 nov. 2018.
- FAUSTINI, Márcia Salete Arruda. **O ensino no Serviço Social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. Tradução de Marcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006c.
- FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In.: _____. **Microfísica do Poder**. Tradução e Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal. 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995a.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. 8. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhte. 32. ed. Petrópolis: Vozes. 1987.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia Universitária**. São Paulo, n. 10, set. 2009.
- GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução: Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- HARDT, Lúcia Schineider. **Os fios que tecem a docência**. 2004. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Tradução de Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A., 2003.



MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos**. Ano 28, Vol 2, 2012. p.193-205

RIBEIRO, Isamar Gonçalo de Sousa. **A formação do professor bacharel e a construção dos saberes pedagógicos na educação superior**. Dissertação. Mestrado em Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RIBEIRO, Isamar Gonçalo de Sousa. **A formação do professor bacharel e a construção dos saberes pedagógicos na educação superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2019.

VEIGA-NETO; Alfredo. Incluir para excluir. In. LARROSA, J; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica. 2001, p. 105-118