

PROCESSO DE FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA NAS NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS

Debate acerca da responsabilidade social da universidade

Cláudia Starling*, Ana Maria Saraiva* & Ana Carolina Araújo da Silva**

* Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil.

** Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Brasil.

Resumo: Nas últimas décadas, observa-se um movimento de reelaboração do papel social da universidade para abarcar as dimensões constitutivas de sua reorganização na perspectiva da responsabilidade social da universidade (RSU). O objetivo deste artigo é discutir sobre a formação e o processo de constituição identitária dos/as docentes como nuances fundamentais da RSU, que podem ser evidenciadas nas narrativas dos/as professores/as. A partir da perspectiva (auto)biográfica, discutimos os tensionamentos vivenciados nesse contexto de mudanças por um professor e uma professora em processo de inserção na docência universitária que atuam em cursos de Licenciatura em diferentes universidades federais brasileiras. Orienta-nos a questão: como pensar a universidade em que o processo de formação e constituição da identidade docente esteja atrelado às condições necessárias para que a universidade se estruture a partir de uma perspectiva mais ampliada de seu papel social? As narrativas apresentadas indicam que uma importante dimensão da RSU é a garantia ao direito e às condições de formação, inserção e trabalho dos/as professores/as vinculados/as ao seu entorno social, favorecendo a quebra de concepções mercantilistas de docência e formação.

Palavras-chave: responsabilidade social da universidade, processo de formação e constituição da identidade docente, pesquisa (auto)biográfica

IDENTITY FORMATION AND CONSTITUTION PROCESS IN TEACHERS' NARRATIVES: DEBATE ABOUT THE SOCIAL RESPONSIBILITY OF THE UNIVERSITY

Abstract: In the last decades, there has been a movement of re-elaboration of the social role of the university to encompass the constitutive dimensions of its reorganization from the perspective of the university social responsibility (USR). In this sense, this article aims to discuss the formation and the

Email: claudiastarling@ufmg.br; anasaraiva.ef@gmail.com; anacarolina.silva@ufjf.edu.br

Este trabalho encontra-se publicado sob a Licença Internacional Creative Commons Atribuição-NãoComercial-Compartilhalqual 4.0.

process of identity constitution of teachers as fundamental nuances of the USR, which can be evidenced in teachers' narratives. From the (auto)biographical perspective, we discuss the tensions experienced in this context of changes by two professors in the process of insertion into university teaching, who work in undergraduate courses in different Brazilian federal universities. We are guided by the question: how to think the university in which the process of formation and constitution of teaching identity is tied to the necessary conditions for the university to structure itself from a broader perspective of its social role? The narratives presented indicate that an important dimension of the USR is the guarantee to the right and to the conditions of formation, insertion and work of teachers related to their social surroundings, favoring the break of mercantilist conceptions of teaching and formation.

Keywords: university social responsibility, process of formation and constitution of teaching identity, (auto)biographical research

PROCESSUS DE FORMATION ET CONSTITUTION D'IDENTITÉ DANS LES NARRATIFS DES ENSEIGNANTS: LE DÉBAT SUR LA RESPONSABILITÉ SOCIALE DES UNIVERSITÉS

Résumé: Au cours des dernières décennies, nous observons un mouvement de retravailler le rôle social de l'université pour englober les dimensions constitutives de la réorganisation du point de vue de responsabilité sociale des universités (RSU). La cible de cet article est de discuter de la formation et du processus de formation de l'identité des enseignants en tant que nuances fondamentales du RSU, qui peuvent être mises en évidence dans les récits des enseignants. Du point de vue (auto)biographique, nous discutons de la tension vécue dans ce contexte de mutations par deux professeurs en cours d'insertion dans l'enseignement universitaire, qui travaillent dans des cours de premier cycle dans différentes universités fédérales brésiliennes. La question nous guide: comment penser l'université dans laquelle le processus de formation et de constitution de l'identité enseignante est lié aux conditions nécessaires à l'université pour se structurer dans une perspective plus large de son rôle social? Les récits présentés indiquent qu'une dimension importante du RSU est la garantie du droit et des conditions de formation, d'insertion et de travail des enseignants liés à leur environnement social, favorisant la rupture des conceptions mercantilistes de l'enseignement et de la formation.

Mots-clés: responsabilité sociale des universités, formation et constitution de l'identité des enseignants, recherche (auto)biographique

Introdução

Nas últimas décadas, as mudanças observadas no âmbito da economia, da política, da tecnologia e das relações sociais apontam para novos desafios e demandas a serem enfrentadas pelas instituições públicas de educação, dentre elas a universidade. São transformações intensas que adentram essa instituição, elencando e adensando temas de natureza diversa e que estendem a sua influência para além das estruturas curriculares e organizacionais, abarcando a

docência em suas dimensões formativas e identitárias, temas centrais nas reflexões propostas neste artigo. Dentre essas mudanças, que afirmam e/ou tensionam as relações entre o ensino superior e a sociedade, destacam-se as recentes problematizações em torno da responsabilidade social da universidade (RSU).

A RSU objetiva uma redefinição da noção de universidade para além de sua compreensão como *universitas*, ampliando a concepção de um “corpo de professores/as e alunos/as” para uma instituição cujas intersecções sociais podem ser percebidas no envolvimento e proximidade com uma perspectiva mais ampliada de desenvolvimento que, ao produzir e disseminar conhecimento, assente suas bases epistemológicas na sustentabilidade, no uso racional dos recursos naturais e na ética e empatia como bases das relações sociais. Além disso, percebe-se um deslocamento da produção de riquezas do subsolo e dos recursos naturais para os investimentos intangíveis, oriundos da pesquisa, com uma transferência mais eficiente e equitativa para a sociedade, enfim, uma melhora da sociedade e das relações humanas (Cabral, 2011; Giuffré & Ratto, 2014). Estabelecer-se nesse “novo” lugar social é tarefa complexa para a universidade, sobretudo na América Latina e Caribe, territórios importantes e cobiçados no processo de mercantilização da educação superior. A trajetória e o processo de disseminação do conceito de responsabilidade social nesses lugares são importantes para compreender os desafios e as possibilidades da RSU, sobretudo nas últimas duas décadas. Forjado a partir da segunda metade do século XX, o conceito de responsabilidade social refere-se, no período, a uma necessária reflexão/ação acerca dos efeitos colaterais da mundialização da produção industrial sobre as sociedades e o meio ambiente (Ribeiro & Magalhães, 2014).

Em sua aproximação com a universidade na década de 2000, o conceito vai sendo construído e difundido com apoio dos organismos internacionais e das agências multilaterais de influência, destacando-se no período iniciativas e documentos orientadores, como é o caso da *Iniciativa Interamericana de Ética, Capital Social y Desarrollo*, apoiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID, 2006) e o documento *The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development*, elaborado na Conferência Mundial de Educação Superior, que foi organizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2009).

A contradição e o desafio estão presentes quando se considera que a RSU se apresenta como proposta para uma universidade que, no período, encontra-se enredada na tendência de mercantilização digital, com uma crescente oferta de disciplinas e cursos *online* que, por um lado, se apresentam como uma ferramenta de democratização do conhecimento e, por outro, constituem-se como uma tendência de homogeneização da formação, um conhecimento padronizado e desterritorializado, um caminho inverso ao proposto pela RSU e suas aproximações com o entorno social da universidade (Vallaey, 2014).

Diante desse debate e da complexidade que se apresenta para a docência no ensino superior, Sobrinho (2018, p. 587) indaga: “Mas, o que é mesmo a formação?”. O autor questiona esse contexto em que a lógica mercantilista sobrepõe o social, pois considera que “formação é a capacitação técnica e profissional em função do enriquecimento de empresas e seus grupos de interesse”. A partir desta concepção, formar tem como objetivo “preparar mão-de-obra técnica e profissionalmente capacitada e atualizada para a sustentação e o desenvolvimento da economia de mercado” (p. 587).

Trata-se assim de uma mudança na orientação das ações que se reflete fortemente na atuação dos/as docentes universitários/as. A RSU trata de uma reelaboração da identidade profissional desses/as docentes ao articular pesquisa, ensino e extensão. Nesse sentido, indagamos neste artigo: como pensar em uma universidade em que o processo de constituição da identidade docente esteja atrelado às condições necessárias de formação, pautadas em uma perspectiva democrática e de justiça social? Questões de grande pertinência quando a docência se dá em cursos de licenciatura: formar-se e formar futuros/as professores/as. Quais são as condições para esta formação? Como o/a professor/a universitário/a vai construindo sua identidade docente ao longo de sua trajetória pessoal e acadêmica?

Este artigo objetiva tecer considerações acerca dos processos formativos e identitário que permeiam o trabalho docente no contexto universitário envolvendo o ensino, pesquisa e extensão como dimensões fundamentais da RSU. Apresenta um recorte de uma pesquisa que investigou a inserção de professores/as na docência no ensino superior, desenvolvida nos anos de 2016 a 2020, em uma universidade brasileira, acompanhando seis professores/as recém-ingressos/as na universidade durante os primeiros anos de docência. A opção metodológica pela pesquisa (auto)biográfica justifica-se pela possibilidade de os/as participantes narrarem e socializarem suas experiências na docência universitária em uma dimensão investigativa e formativa. Na escrita narrativa, a memória representa um componente vital, responsável pela sobrevivência das histórias de vida do ser humano, sendo considerada a mais extraordinária de todas as capacidades humanas (Benjamin, 1994). A narrativa permite ao sujeito transitar nas dimensões individuais e coletivas, possibilitando uma multiplicidade de “olhares” sobre a formação do/a professor/a envolvido/a na formação de futuros/as professores/as, trazendo dimensões importantes para discutir a RSU no tocante ao ensino, pesquisa e extensão.

Neste artigo, apresentamos as narrativas (auto)biográfica de Rodrigo e Izabela, docentes que atuam em cursos de licenciatura em diferentes universidades federais, localizadas na região Sudeste do Brasil. Rodrigo e Izabela foram convidados/as a escrever e socializar suas narrativas sobre suas vivências de inserção na docência no contexto universitário. O recorte justifica-se pelo fato de que essas narrativas enfatizam dois contextos distintos que envolvem a docência: o presencial e a distância, possibilitando a discussão sobre qual é a responsabilização social da

universidade diante da formação e da docência de professores/as recém-ingressos/as no magistério superior.

A análise foi feita considerando a perspectiva compreensiva-interpretativa que objetiva evidenciar as experiências dos/as participantes. Para a análise interpretativa das fontes utilizamos a ideia metafórica de uma leitura em três tempos por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido. Souza (2006) sinaliza que esta interpretação se dá diante de três tempos: a) pré-análise, possibilitando uma leitura cruzada das narrativas, b) leitura temática, buscando identificar as unidades de análise, e c) o tempo três, que equivale a leitura interpretativa e compreensiva.

A RSU e a complexidade da docência universitária

A docência universitária abrange uma complexidade de ações, sobretudo na articulação entre ensino, pesquisa ou extensão. Estas três dimensões se caracterizam pelo princípio da indissociabilidade, conforme o que estabelece a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207.^o, pois buscam o desenvolvimento da autonomia pedagógica, do senso crítico, da reflexividade e do rigor científico. A natureza e os objetivos desse nível da educação brasileira são bem definidos por Almeida e Pimenta (2014, p. 8) quando sinalizam que “a universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão”. Para as autoras, essa finalidade é definidora de sua função social: “a produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e dos novos desafios e demandas que esta coloca” (p. 8).

Essa finalidade articula-se com as perspectivas da RSU. Entretanto, ao considerarmos a realidade universitária e a influência que os atores coletivos internacionais e os atores privados exercem na educação superior, percebemos a complexidade que se apresenta para a implementação da RSU e para o exercício da docência. Se, por um lado, essa atuação vai impulsionar um incremento quantitativo na demanda e oferta percebidos a partir da segunda metade do século XX, por outro lado, esse mesmo avanço vai deflagrar uma crise identitária da universidade e seus/suas docentes, pois enquanto amplia o seu alcance em uma perspectiva de modernização globalizada, acaba por se distanciar de sua atuação como impulsionadora de sua realidade local (Vallaey, 2014).

As demandas assumidas pelos/as docentes são amplificadas: além da construção e da implementação de projetos de ensino, pesquisa e extensão, precisam se dedicar à criação e consolidação de grupos de estudos, às salas de aulas presenciais e ao ambiente virtual das atividades

a distância, aos encargos didáticos e administrativos e à inserção e permanência na pós-graduação, tudo isso regulado pelos indicadores de produtividade. Percebe-se, assim, que a docência não se limita à dimensão do ensinar, que envolve relações entre os sujeitos e os objetos de conhecimento, e sim a um grande emaranhado de atividades acadêmicas e administrativas que os/as docentes do ensino superior federal são demandados/as a assumir.

Há que indicar, nesse cenário, uma tensão entre as demandas externas e a docência na perspectiva da RSU. Dias Sobrinho (2013) aponta a necessidade de se aproximar de uma educação baseada na formação humana integral, reconhecendo o papel das universidades diante das “exigências éticas e políticas que se requerem da educação pública, além de técnicas e científicas, pois são essenciais à construção de sujeitos sociais, à consolidação da sociedade democrática e dos processos de inclusão socioeconômica” (p. 113). Para isso, é imprescindível a necessidade de aprimoramento nos processos formativos e docentes, pois “um sistema educativo de qualidade, essencial para a construção de uma sociedade evoluída econômica, intelectual e eticamente, só pode existir se os atores responsáveis por sua consolidação tiverem boas condições de formação pedagógico-científica e de exercício profissional” (p. 115).

No contexto atual, os/as docentes universitários/as se deparam com diferentes contextos de exercício da docência: presenciais e virtuais; com diferentes trajetórias de pesquisa: desenvolvimento local e inserção internacional; com diferentes possibilidades de desenvolvimento profissional: dedicar-se à docência e pesquisa ou assumir encargos administrativos, dentre outros. Nessa lógica, a extensão, principal ação de fortalecimento da RSU a partir das relações com a comunidade local, vai se esmaecendo, perdendo seu prestígio acadêmico ou sendo relegada a projetos pontuais para grupos mais vulneráveis.

Nesse sentido, algumas questões se apresentam como fundamentais para reflexão acerca das dimensões da socialização profissional e das relações que o/a docente, que inicia sua trajetória na universidade, estabelece com todas as questões elencadas: como o/ professor/a, a partir de suas vivências e interações sociais no contexto universitário, tem construído e reconstruído sua identidade docente? Como o/a professor/a constrói sua ação pedagógica em um contexto de tantas intersecções? E, por fim, considerando o avanço da docência digital: quais os sentidos que o/a professor/a universitário/a atribui ao planejar e ministrar aulas a distância?

Processos formativos e identitários docentes no ensino superior

O contexto educacional exige mudanças rápidas em relação ao exercício da docência, especialmente no âmbito universitário que engloba ensino, pesquisa e extensão. Os processos formativos e identitários dos/as professores/as que atuam no ensino superior trazem sinais de como

a universidade lida ou poderia efetivar a dimensão da RSU. Segundo Gatti (2003), a produção acadêmica que trata da formação de professores/as do ensino superior é escassa tanto em relação à formação antes do ingresso na universidade quanto durante o exercício da docência. A autora argumenta que, durante o doutorado, nível geralmente exigido para atuar no magistério superior em universidades públicas, não é enfatizado o exercício da docência, e sim a pesquisa desvinculada das atividades de ensino.

Outros desafios são apontados por Sordi (2019), que discute a falta de apoio aos processos formativos dos/as docentes universitários/as problematizando concepções neotecnistas, argumentando que

Sob a perspectiva das atuais políticas de regulação da qualidade da escola pública, a desqualificação do trabalho dos professores é gritante e se admite que este pode ser formado de modo aligeirado e precário, pautado no neotecnismo, tornando-os ávidos consumidores de receitas. (p. 138)

Isto exige que as universidades promovam ações que envolvam o acolhimento de seus/suas professores/as e possam acompanhá-los/as durante o exercício da profissão, o que defendemos neste artigo.

Na mesma direção, Mancebo (2010) sinaliza a percepção dos/as docentes e pesquisadores/as em relação ao aumento, à intensificação e à desvalorização do trabalho nesse nível de ensino, problematizando a flexibilização das contratações, o controle da produtividade e as mudanças da cultura institucional, trazendo consequências desastrosas, com o aumento da ação do setor privado na educação.

O que se depreende desse cenário é que, apesar do incremento da produção sobre o assunto observado nas últimas duas décadas, ainda permanecem algumas áreas e temas lacunares, como a pouca importância dada ao desenvolvimento da docência em detrimento da adesão aos mecanismos de avaliação e de classificação das instituições; da centralidade das dimensões de pesquisa, da produção e internacionalização na progressão profissional; o pouco suporte ofertado, deixando, na maioria das vezes, a preparação para o ingresso na docência a cargo do/a próprio/a professor/a e o aumento da carga horária destinada às disciplinas ministradas no formato pedagógico semipresencial ou a distância.

Desse modo, acreditamos que é importante e necessária a problematização dessas questões, a partir da relação com as construções e reconfigurações das identidades profissionais dos/as docentes da educação superior.

No contexto da formação de professores/as, a constituição do processo identitário pode ancorar-se e ser influenciada por diferentes fatores políticos e sociais que perpassam pelas diretrizes curriculares de formação inicial, pelos projetos pedagógicos dos cursos, pela participação do/a licenciado/a em projetos, tais como: iniciação à docência, pesquisa e extensão. Logo, a

identidade é uma “representação simbólica da pessoa, elaborada por meio do outro, sendo externa ao sujeito e pode vir da família da escola, do trabalho” (Medeiro, 2002). Para a compreensão desse processo identitário numa perspectiva social, dialogamos com os estudos de Dubar (2005) e Martuccelli (2007) sobre a socialização, buscando relacionar como as vivências e experiências pessoais estão carregadas do outro, ou seja, marcam processos de socialização e de interação no interior da universidade.

Na constituição da identidade, Dubar (2005) chama a atenção para a articulação de dois diferentes processos identitários: a transação objetiva (a socialização) e uma transação subjetiva (a interiorização), que se “fortalecem e se confirmam mutuamente na construção de uma identidade tanto reconhecida pela empresa quanto socialmente legítima” (p. 293). Portanto, a transação subjetiva se refere à relação temporal do indivíduo com a profissão, com as projeções realizadas para si e com a identidade construída, ao longo de sua vida, nos moldes de continuidades ou rupturas (Alves et al., 2007).

Ao tratar da transação objetiva, Dubar (2005, pp. 324-325) sinaliza que ela

Pode levar a um reconhecimento social ou a um não-reconhecimento. No primeiro caso, há uma instituição que legitima a identidade visada pelo indivíduo: seja a empresa ou a organização profissional que estão na base de seu modelo identitário ou de competência, seja a instituição escolar ou o organismo de formação que estão na base do diploma possuído ou dos saberes adquiridos. No segundo caso, as pretensões ao reconhecimento não são alcançadas: o futuro da instituição não coincide com o futuro do indivíduo seja ele construído em continuidade a seu passado, seja construído em ruptura com ele.

Deste modo, a transação objetiva é a relação que o indivíduo estabelece com seu espaço de trabalho (Alves et al., 2007). Os estudos de Dubar (2005) apontam para a compreensão de que as configurações identitárias são constituídas e se alteram ao longo do tempo e nas relações sociais.

Na perspectiva de Martuccelli (2007), a identidade está representada em dois grandes processos: “um primeiro que remete ao que se considera ser garantidor da permanência de um indivíduo no tempo, ou seja, que apesar de todas as mudanças pelas quais passa, seja sempre o mesmo indivíduo” e um segundo processo: “que se refere a uma série de perfis sociais e culturais próprios dos indivíduos nas sociedades modernas” (p. 289). Para o autor, não se pode separar, no processo de construção identitária, os aspectos pessoais daqueles que têm caráter mais coletivo, pois na modernidade a identidade é muito menos determinada pelo passado do que como fruto de um trabalho permanente, fortemente marcado por uma série de fatores sociais. Por fim, o autor ressalta que a identidade não é tão somente um relato individual, constituindo-se, sobretudo, como fruto de uma tradição que permite manter as singularidades pessoais, ao mesmo tempo em que insere o indivíduo dentro de diversas representações coletivas.

Quanto aos estudos de revisão da literatura realizados por Vozniak et al. (2016) sobre a identidade profissional, eles/as apontam os fatores influenciadores da (re)construção da identidade docente mais evidenciados nos trabalhos investigados. Os temas mais presentes nos trabalhos se relacionam à “influência dos contextos de socialização e da formação inicial na construção da identidade profissional (IP), com a reflexão sobre o papel da prática no processo de reconstrução identitária dos professores” (p. 289) e a importância dos contextos sociais e políticos que envolvem a docência. Também destacam que, nas pesquisas sobre a identidade profissional, a formação inicial tem sido considerada como um momento importante de construção da IP e ressaltam a importância do contexto de socialização, os sentidos e os saberes relacionados à formação docente.

Almeida et al. (2019) sinalizam a grande presença do tema nas pesquisas como aspecto importante para promover processos formativos e práticas pedagógicas, pois as pesquisadoras indicam que “a identidade docente é construída durante toda a trajetória social do sujeito, extrapolando a sua fase de escolarização, formação e atuação profissional” (p. 33).

Assim, segundo Vaillant e Marcelo (2012), a identidade docente recai sobre as imagens, representações, sentidos que o/a professor/a atribui ao seu fazer pedagógico. Neste processo construtivo entram várias dimensões como a cultura da instituição, as regras que são ou não legitimadas pelos/as participantes, além das interações e trajetórias vivenciadas individual e coletivamente por cada professor/a.

Neste contexto, torna-se fundamental evidenciar as narrativas dos/as professores/as diante da construção e desconstrução de suas identidades diante da ação pedagógica, pois “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (Nóvoa, 1992, p. 16).

Sobrinho (2013, 2018) problematiza que um dos princípios fundamentais ausentes nesta concepção mercantilista é a ética, afirmando que “técnica sem ética e ciência sem consciência podem produzir mais barbárie que civilização, mais destruição e mortandade que construção da liberdade e da dignidade da vida”. Para o autor (2013, p. 111), a “defesa da educação superior como bem público vem sofrendo severos golpes desde as últimas décadas do século passado”, abrindo portas para a consolidação de concepções neoliberais. No contexto atual, a educação, a ciência e a ética têm sido motes para a luta e resistência de vários grupos sociais, contra concepções de mundo e de sociedade distantes de fins relacionados à democracia e à justiça social.

Narrativas dos professores em período probatório

Nossa opção metodológica está baseada na perspectiva (auto)biográfica. Esta estratégia possibilita o engajamento e a interação colaborativa entre o/a pesquisador/a e os/as professores/as participantes da pesquisa. Cunha (1997) sinaliza que a pesquisa narrativa tem como objetivo possibilitar que a pessoa se torne visível para si mesma, favorecendo a reflexão sobre os processos vivenciados.

Segundo Bolívar (2002), a narrativa não é apenas uma metodologia, mas uma maneira de construir um espaço de diálogo entre a individualidade e o ser social. Ela abrange importantes dimensões dos processos vivenciados pelo sujeito, dialogicamente tem uma natureza relacional e coletiva.

O autor afirma que:

Rompiendo decididamente con una concepción de racionalidad instrumental o tecnológica de la educación, en la cual la enseñanza es un medio para conseguir determinados resultados, la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas. (Bolívar, 2002, p. 7)

A pesquisa narrativa como percurso metodológico propicia, como aponta Nóvoa (1992, p. 20), “a possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes”. Desta forma, reiteramos a importância das narrativas (auto)biográficas como constitutivo de um contexto universitário voltado ao compromisso social da universidade em relação aos seus atores sociais. Para Delory-Momberger (2016), o processo de biografização possibilita “uma dupla e complementar operação de subjetivação do mundo histórico e social e da socialização da experiência individual” (p. 138), pois ela se torna concomitantemente a confluência das dimensões singulares e sociais dos indivíduos. A autora afirma que a “a biografização surge como uma hermenêutica prática, um quadro de estruturação e de significação da experiência exercendo-se de forma constante” evidenciada na interação do ser humano com o contexto histórico (Delory-Momberger, 2016, p. 139).

Neste sentido, consideramos que lançar mão da perspectiva (auto)biográfica como instrumento formativo e investigativo no contexto universitário, corrobora a concepção da RSU vinculada aos princípios do compromisso da universidade com a luta contra a desigualdade e com a defesa de uma sociedade justa e democrática. Quando os/as professores/as narram, refletem e socializam suas histórias de vida, se veem como atores sociais, isto é, aqueles/as professores/as que acreditam na própria revolução (Calderón, 2006). Assim, os laços da pesquisa (auto)bio-

gráfica com a RSU fortalecem a nossa luta contra uma universidade ligada à lógica neoliberal e, sim, como espaço de transformação social.

Nossa análise interpretativa das fontes de informações está baseada nos estudos de Bolívar (2002) que sinalizam diferenças entre as perspectivas de análises que podem ser realizadas em uma dimensão paradigmática ou em uma abordagem voltada à análise narrativa. Enquanto no modelo paradigmático são utilizadas as tipologias ou categorias pré-estabelecidas, na análise narrativa é preciso considerar um conjunto de dados e de vezes que aparecem nos relatos. Assim, o/a pesquisador/a vai construindo sua própria narrativa, a partir de uma análise interpretativa. Neste artigo, nos baseamos na perspectiva de análise narrativa, buscando identificar nos relatos dos/as professores/as os pontos mais evidenciados e, neste sentido, construímos a nossa narrativa.

Segundo Souza (2007, p. 65), “a abordagem biográfico-narrativa assume a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido” e auxilia “na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos”, pois o sujeito, nas interações sociais, constrói seu processo identitário, revelando suas experiências no contexto coletivo vivenciado.

Consideramos que a opção pela pesquisa narrativa favorece evidenciar a voz dos/as participantes sobre suas experiências e processos interativos vivenciados, pois as palavras possibilitam “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (Bondía, 2002, p. 21). E, de acordo com o autor, este processo está imbricado na maneira como nos vemos e nos posicionamos diante do outro, além do “modo como agimos em relação a tudo isso” (p. 21). Para o autor, “a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez”, pois

o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida, (...) ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (p. 27)

As narrativas aqui apresentadas fazem parte de uma pesquisa em desenvolvimento que investiga a inserção de docentes no contexto universitário durante o período probatório¹. Dialogamos com Oliveira e Cruz (2017), que compreendem o processo de inserção aos primeiros anos de atuação do/a professor/a “em um novo contexto de exercício profissional, marcado, em geral, por tensões decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente desconhecido, interferindo diretamente no processo de socialização profissional” (p. 3).

O presente artigo apresenta as narrativas de um professor e uma professora que participaram da pesquisa. Rodrigo e Izabela foram convidados a escrever suas narrativas durante o primeiro

¹ O período probatório acontece quando o/a servidor/a, ao entrar em exercício, fica sujeito/a a um período de 36 meses para avaliação da sua aptidão e capacidade, sendo objeto de avaliação para o desempenho do cargo.

semestre após a posse no concurso público para professor/a adjunto/a de universidades federais.

Rodrigo e Izabela, professor e professora participantes da pesquisa, atuam em diferentes universidades federais brasileiras. Rodrigo, graduado em Matemática, iniciou em 2016 como professor adjunto na universidade, lecionando somente disciplinas presenciais. A professora Izabela, graduada em Pedagogia, iniciou como professora adjunta no ano de 2018 e atua na docência de disciplinas presenciais e a distância, conforme estabelece a matriz curricular do curso. Ambos possuem mestrado e doutorado em Educação e lecionam para cursos de licenciatura.

O professor e a professora foram convidados/as a escrever suas narrativas no primeiro semestre após a posse e a contarem suas experiências de inserção no contexto universitário. O processo de escrita das narrativas envolveu duas etapas, que são: a) as narrativas foram produzidas pelo e pela participante da pesquisa e encaminhadas para as pesquisadoras a partir de um encontro presencial; b) as narrativas foram encaminhadas para o seu autor e a sua autora (participantes da pesquisa) para que ele e ela, em épocas diferentes, lessem e continuassem contando e socializando suas histórias vivenciadas durante o período probatório. Partimos das experiências vivenciadas pelo professor e pela professora para problematizar e evidenciar as questões postas nesta investigação e perceber os temas sobre docência e formação, enfatizando a docência no contexto presencial e virtual.

Narrativa do professor Rodrigo: a docência no contexto presencial

A seguir, apresentamos a narrativa do professor Rodrigo, enfatizando as partes que dialogam com o objetivo deste artigo:

Iniciei minha carreira docente em cursos de suplência que, hoje, seriam cursos da educação de jovens e adultos (EJA). (...) Foi uma experiência muito interessante e enriquecedora, sobretudo porque aprendi muito e fui bem acolhido pela direção e pelo corpo discente. (...)

Estou há um semestre na Universidade X (...) Em um primeiro momento fiquei um pouco sem saber que direção tomar. Não sabia muito como me movimentar naquele novo meio. (...) Mas, a dinâmica é muito diferente das universidades privadas nas quais trabalhava. Os seus colegas de trabalho parecem alheios aos novos ingressantes docentes. (...)

Eu, particularmente, tive apoio de duas pessoas mais próximas, que são professores do mesmo departamento e que me auxiliaram a sanar dúvidas iniciais, como: onde ir para me afiliar ao sindicato, solicitar inclusão em plano de saúde e, sobretudo, o que era considerado importante e relevante para o estágio probatório. (...)

Planejo minhas aulas sozinho, sem nenhuma ajuda. Como as turmas têm perfis distintos, as aulas ocorrem de formas, também, distintas. Nas turmas de Engenharia, as aulas são mais expositivas, bem como nas aulas para o curso de Ciências Biológicas (...). Eventualmente, utilizo *software* de geometria dinâmica para dar alguns conteúdos específicos (por exemplo, para trabalhar com cônicas em uma turma de Engenharia utilizei, por três vezes, o *software Geogebra*). Já na turma de Ciências Biológicas, me preocupava em mostrar aplicações do conteúdo

matemático à área de Biologia. Na turma de Pedagogia, na metodologia de ensino de Matemática, as aulas raramente eram expositivas. Em quase todas, eram propostas atividades para explorar possibilidades para o ensino de algum conteúdo matemático (...). Nessa disciplina os alunos também apresentaram seminários.

Fui bem recebido, mas parece haver uma frieza pairando no ar, entre docentes, característica do espaço acadêmico universitário. (...)

Durante o doutorado trabalhei como tutor em um curso de licenciatura em Matemática da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Isso foi bom por várias razões. Uma delas foi aprender a utilizar a plataforma *Moodle* como mídia de comunicação com os alunos. (...) Recursos como videoaulas e *screencast*, que conheci depois com um amigo, não eram utilizados por mim.

Hoje [2017], trabalhando na graduação e na pós-graduação, utilizo a plataforma nesses cursos presenciais. Mesmo que esses usos sejam eventuais, entendo que o uso de plataformas na educação presencial vai se tornar uma tendência que pode auxiliar o trabalho do professor. Entretanto, penso que os professores precisam de maior capacitação para manipular e explorar à exaustão todas as opções disponíveis nas mídias digitais para EaD [educação a distância] de forma a melhorar... mas não sou professor de EaD. (Narrativa professor Rodrigo, 2016/2017).

No início do seu relato, o professor enfatiza o acolhimento ao iniciar sua trajetória docente na EJA. Esse acolhimento e reconhecimento podem indicar a presença da transação objetiva. A transação objetiva ocorre entre o indivíduo e os outros significativos, visa acomodar a identidade para si e para o outro (Dubar, 2005). É importante que no ambiente universitário os/as professores/as possam construir processos interativos e partilhar atividades em grupos.

Rodrigo evidencia o sentimento de insegurança diante do novo espaço universitário. É importante sinalizar que ele, antes de entrar na universidade federal, já possuía grande experiência docente na educação básica e em faculdades privadas. Mas, ao mencionar a importância da contribuição de pessoas próximas para questões do dia a dia, percebe-se como o contexto universitário é um ambiente novo para o ingressante.

Diante do ato de planejar, o professor relata que “planejo minhas aulas sozinho, sem nenhuma ajuda”. Fica evidente que o planejamento não assume o papel de ser um instrumento de ação coletiva e compartilhada. Rodrigo sinaliza que sua ação pedagógica é diferenciada pelo “perfil” das turmas com as quais trabalha, evidenciando as estratégias que utiliza: aulas expositivas, uso de *softwares* e aplicação do conteúdo na área. Entretanto, mostra uma diferença de atuação diante das turmas de pedagogia quando diz que “as aulas eram raramente expositivas” e “os alunos apresentavam seminários”.

Rodrigo volta a evidenciar em sua narrativa a acolhida no seu processo de inserção, dizendo que há “uma frieza pairando no ar” e conclui que esta é uma “característica do espaço acadêmico universitário”. Destarte que a transação objetiva envolve relações de poder, normas de comportamento, assim como cultura, afinidades e valores organizacionais (Dubar, 2005). Os processos de socialização são vivenciados pelo professor como conflituosos na busca de sentir-se pertencente a um grupo, tendo a possibilidade de compreender e adotar as regras utilizadas no coletivo.

Em sua trajetória acadêmica, ele menciona a importância de ter participado como tutor em um curso de licenciatura em matemática da UAB, apontando que aprendeu a utilizar algumas plataformas. Também pontua que na interação com amigos/as aprendeu outros recursos. Sendo assim, podemos reafirmar a importância dos processos de socialização vivenciados pelo professor em sua trajetória, que possibilita a construção de sua identidade docente.

Rodrigo menciona que, depois de dois anos da entrada na universidade, ele trabalha na graduação e na pós-graduação e que utiliza estes recursos tecnológicos em suas aulas presenciais. Defende a importância do uso destas plataformas nas aulas presenciais e reconhece a pouca formação de professores/as universitários/as acerca do uso das mídias. Entretanto, reforça na sua narrativa que não se reconhece como professor de EaD.

Ainda em sua narrativa, percebemos que compreender a RSU no espaço acadêmico de ensino envolve refletir sobre responsabilidade social docente. Rodrigo apresenta a sua responsabilidade ao escolher metodologias e abordagens no trabalho de conceitos matemáticos para os diferentes cursos (Engenharia, Ciências Biológicas, Pedagogia e Matemática): “na turma de Ciências Biológicas, me preocupava muito em mostrar aplicações do conteúdo matemático à área de Biologia. Na turma de Pedagogia, como o trabalho era com metodologia de ensino de Matemática, as aulas raramente eram expositivas”. No relato, notamos o envolvimento do docente no desenvolvimento para a construção de conhecimento.

É neste processo de ir e ser que o professor vai construindo sua identidade profissional, em um processo de socialização e reflexão sobre a docência. Segundo Vaillant e Marcelo (2012), a identidade não é um construto fixo, mas que vai se alterando a partir dos novos processos de socialização que ele/a vai vivenciando e ressignificando.

Portanto, entendemos que a construção identitária docente perpassa pelo processo de se avaliar e perceber nos diferentes espaços da universidade e na tomada de consciência de que o trabalho docente é responsável, ao lado de outros setores, na construção da sociedade.

Narrativa da professora Izabela: a docência no ambiente virtual

A narrativa da professora Izabela enfatiza o seu ingresso como professora adjunta e traz suas experiências em relação ao ensino no contexto virtual:

O meu ingresso como professora na educação superior representou, na verdade, dois momentos de iniciação profissional, a entrada na universidade e o trabalho com a EaD. (...) Temos que fazer muitas coisas já no início em termos de representações, de pesquisas e da pós-graduação e as aulas presenciais.

Outra coisa que achei interessante foi que o espaço de participação dos docentes (...) os novatos têm pouco espaço de decisão e nas reuniões nem sempre somos ouvidos, as decisões finais cabem sempre aos professores mais antigos.

Outro momento de iniciação foi a oferta da disciplina EaD que me foi dada sem nenhum tipo de formação mais robusta. Foi ofertado apenas um curso de duas horas que se mostrou insuficiente para o acesso às inúmeras possibilidades do ambiente virtual de aprendizagem [AVA]. O aprendizado vai se dando no dia a dia e muito por conta da minha iniciativa em pesquisar. Apesar das dificuldades e da carga de trabalho que representa a disciplina EaD, ela é desvalorizada, e colegas docentes consideram que a disciplina EaD dá menos trabalho.

O início da disciplina foi um pouco complicado, comecei pesquisando na internet, em fóruns de professores que trabalham com EaD. (...) como aluna e professora (...) não tive contato com a ferramenta virtual, com pessoas que postam vídeos no Youtube... e por fim decidi por iniciar com um fórum de apresentação, que deu certo, mas somente com a ajuda dos próprios alunos.

Eu iniciei o fórum e ocorreram problemas de visualização, de acesso, de alunos que foram matriculados depois do encerramento do fórum. Os próprios alunos viam as mensagens e iam me auxiliando na resolução desses problemas. (...)

Tenho planejado a disciplina (...) utilizando textos, vídeos, e momentos de tirar dúvidas após a leitura de cada semana. Depois, posto questões avaliativas para acompanhar a compreensão dos alunos antes de passar para o tópico seguinte. (...)

A interação ficou prejudicada e tenho “falado” com os alunos por meio de mensagens que eu envio para o grupo e eles me mandam também individualmente para alguma questão específica ou pessoal. (...)

Fui replanejando o curso em etapas, dividindo o conteúdo em unidades e cada uma com um tópico, utilizando como recurso um texto e um vídeo. Vou pedir para alguns colegas (...) para gravarem vídeos (de forma amadora mesmo) relatando a sua experiência e vou abrir um espaço para os alunos tirarem as dúvidas. (...)

Para a escolha dos textos e dos vídeos dei preferência para aqueles que estivessem disponíveis e pudessem ser acessados publicamente pela internet. (...)

Agora há uma promessa de ter monitores de graduação para a disciplina, para auxiliar nas tarefas da plataforma e também como formação dos bolsistas na área da disciplina, mas ainda não chegaram. (Narrativa da professora Izabela, 2019).

A professora Izabela narra seu processo de inserção na universidade junto à inclusão nas atividades a distância em conjunto com as outras atividades do contexto universitário: aulas presenciais, representações e inserção na pós-graduação. Podemos observar, também, na narrativa da professora, a presença da transação objetiva. A transação objetiva é dependente das novas políticas que impulsionam o/a trabalhador/a a engajar-se nos novos processos sob formas diversas, quer seja professor/a, psicólogo/a ou conselheiro/a (Dubar, 2005).

Ela menciona em sua narrativa como as disciplinas que são ofertadas a distância são designadas aos/as professores/as iniciantes sem a orientação necessária: “foi me dada sem nenhuma formação mais robusta”. Neste contexto, é importante questionar: como pensar na formação do/a professor/a universitário/a, para as novas demandas na utilização da tecnologia na sala de aula em uma perspectiva crítica e reflexiva?

Ao tomar posse na docência universitária, o/a professor/a se depara com desafios concorrentes ao processo de iniciação, dentre eles a necessidade de atuar no AVA, uma demanda crescente nos tempos atuais² e que exige uma formação específica e nem sempre ofertada pela IES

² Demanda crescente pelo aumento de cursos de licenciatura e bacharelados na modalidade a distância e, no último ano, por conta da pandemia da COVID-19.

aos/às seus/suas docentes. Além da questão do crescente espaço do setor privado na oferta de formações na modalidade a distância. Esta é uma preocupação demonstrada nos estudos de Vallaeys (2014), que aponta como a RSU tem exigido nova reconfiguração dos processos universitários em relação às mudanças de paradigmas do saber científico e de suas finalidades educativas, pois se “constituye una excelente arma para enfrentar una novedosa tendencia a la mercantilización digital de la educación superior” (p. 108).

A professora Izabela salienta que os/as alunos/as contribuem e a auxiliam nos problemas que surgem. Também traz em sua narrativa sentimentos de como a disciplina é vista entre os pares: “desvalorizada” e como “dá pouco trabalho”. Podemos perceber que as tentativas da professora em estabelecer relações com os/as estudantes podem ser entendidas a partir da transação subjetiva, que se refere à relação temporal do indivíduo com a profissão e a identidade construída ao longo de sua vida (Dubar, 2005). Consequentemente, na tentativa de estabelecer relações positivas e de reconhecimento profissional.

Em sua narrativa, a professora relembra que não teve durante sua trajetória como estudante e como professora acesso aos recursos tecnológicos. Desse modo, ela vai construindo sua narrativa mostrando que, com a ajuda dos/as estudantes e da própria ação pedagógica, vai planejando e desenvolvendo as atividades no contexto virtual. Ela reconhece que no AVA a interação proposta “ficou prejudicada” e utiliza outras formas de interação como *e-mail* e mensagens individuais para atender aos/às estudantes.

Quando a professora diz “fui replanejando o curso”, fica evidente que ela está buscando novas estratégias que possam minimizar as questões anteriormente citadas. Como pensar o planejamento na docência universitária? As políticas públicas muitas vezes ditam normas distantes do que é pensado pelos/as professores/as. Ademais, a docente aponta a precarização dos equipamentos e recursos disponíveis para o planejamento de suas aulas: “vou pedir para alguns colegas gravarem vídeos (de forma amadora mesmo)”.

Outro ponto relevante no tocante à docência é o fato de a professora tomar, como critério de seleção de textos, os que “estivessem disponíveis e pudessem ser acessados publicamente pela internet”; nisso a professora se responsabiliza por proporcionar que todos os/as estudantes tenham acesso aos textos. No final da narrativa, a professora sinaliza que “há uma promessa” de poder contar com apoio de monitores/as e bolsistas, mas que ainda não foi efetivada. Neste sentido, a narrativa aponta para um ponto relevante em relação a RSU no desafio de possibilitar condições para os/as professores/as realizarem suas pesquisas, podendo contar com monitores/as e bolsistas.

Sobre o planejamento no nível mais macro, Zeichner (2003) comenta que, na maioria dos casos, os planejamentos educacionais desconsideram o/a professor/a como elemento importante na elaboração das ações governamentais. Geralmente, o que impera é a visão de treina-

mento, colocando o/a professor/a como mero/a receptor/a do que foi pensado para ele/a. O autor sinaliza que, normalmente, os/as professores/as não são considerados/as na implementação das ações curriculares ou formativas. E muitas delas visam treinar “professores-funcionários irreflexivos e obedientes, que implementem fielmente o currículo prescrito pelo Estado, empregando os métodos de ensino prescritos. Quando se fazem investimentos em educação, a tendência é investir em coisas como livros-texto e tecnologia educacional, não em pessoas” (p. 37).

Considerações finais

Nosso objetivo foi descrever e problematizar como os/as professores/as organizam as atividades e as principais dificuldades enfrentadas no ato de planejar o ensino em diferentes contextos, tanto presencial quanto a distância.

Podemos perceber que os processos vivenciados pelo professor Rodrigo e pela professora Izabela evidenciam indícios de uma profissionalidade docente em construção e afirmação. Nas narrativas dos/as professores/as, percebemos questões como a do reconhecimento social de ser professor/a universitário/a, seus dilemas e desafios. Em seus relatos é possível inferir como os/as professores/as mobilizaram diferentes saberes ao produzirem e desenvolverem suas aulas. Compreendemos, também, que a construção identitária envolve uma composição temporal de sucessivas identidades sociais e profissionais, a partir das categorias oferecidas por instituições como família, escola, mercado de trabalho e empresa (Dubar, 2005).

As narrativas também revelaram as fragilidades na educação superior em relação a estrutura e formação. Percebe-se que os/as professores/as, ao iniciarem na comunidade acadêmico-científica, são expostos/as a diferentes estruturas que não vivenciaram durante a sua formação. Para Sobrinho (2010), as instituições de nível superior não produzem mudanças estruturais e tampouco colaboram para diminuir a crise de sentido existente nas universidades.

Consideramos, portanto, como uma das importantes dimensões da universidade, a garantia ao direito e às condições de formação profissional dos/as professores/as, favorecendo, assim, a quebra de mecanismos mercantilistas que inserem a culpabilização e a responsabilização da formação pelo próprio sujeito. Dessa maneira, é preciso que a formação docente se efetive por meio de políticas públicas baseadas em princípios democráticos, formativos e inclusivos e didático-pedagógicos voltados à formação em uma vertente emancipatória e libertadora.

Referências bibliográficas

- Almeida, Maria Isabel, & Pimenta, Selma G. (2014). Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 7-31. <https://doi.org/10.21814/rpe.6243>
- Almeida, Sandra R., Penso, Maria Aparecida, Freitas, Leda G. (2019). Identidade docente com foco no cenário de pesquisa: Uma revisão sistemática. *Educação em Revista*, 35, e204516. <https://doi.org/10.1590/0102-4698204516>
- Alves, Cristovam, Cunha, Delcimar, Cunha, Virgínia, Gatti, Bernardete, Lima, Luci, Hobold, Márcia, Igari, Camila, Martins, Tânia, Mussi, Amali, Oliveira, Rita, Rigolon, Walkíria, Pacheco, Márcia, Pagnez, Karina, Pereira, Rodinei, Santos, Delma, Silvestre, Magali, & Vieira, Marili (2007). Identidade profissional de professores: Um referencial para pesquisa. *Educação & Linguagem*, 10(15), 269-283. <http://dx.doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p269-283>
- Banco Interamericano de Desenvolvimento. (2006). *Iniciativa interamericana de ética, capital social y desarrollo*. Banco Interamericano de Desenvolvimento.
- Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura* (7.^a ed.). Brasileira.
- Bolívar, Antonio B. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Bondía, Jorge L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Cabral, Ruben (2011). Some reflections on terms and concepts used in the context of USR. In Chripa Schneller & Erich Thöni (Eds.), *Knowledge Societies: Universities and their social responsibilities. 2nd Asia-Europe Education Workshop* (p. 11). Asia-Europe Foundation. https://asef.org/wp-content/uploads/2020/10/2nd_Education_Workshop.pdf
- Calderón, Adolfo I. (2006). Responsabilidade social universitária: Contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. *Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*, 36(36), 7-22.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). *Presidência da República do Brasil*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Cunha, Maria Isabel (1997). Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2), 185-195. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>
- Delory-Momberger, Christine (2016). A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 1(1), 133-147. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147>
- Dubar, C. (2005). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Martins Fontes.
- Gatti, B. (2003). Formação do professor pesquisador para o ensino superior: Desafios. *Psicologia da Educação*, 16, 73-82. <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31379>
- Giuffré, Lídia, & Ratto, Sílvia (2014). A new paradigm in higher education: University social responsibility (USR). *Journal of Education & Human Development*, 3(1), 231-238.

- Mancebo, Deise (2010). Trabalho docente na educação superior brasileira: Mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 73-91. <https://doi.org/10.21814/rpe.13987>
- Martuccelli, Danilo (2007). *Gramaticas del individuo*. Losada.
- Medeiro, Marília S. F. (2002). A construção teórica dos conceitos de socialização e identidade. *Revista de Ciências Sociais*, 33(1), 78-86. <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/33954>
- Nóvoa, António (Org.). (1992). *Vida de professores*. Dom Quixote.
- Oliveira, Tatiana P., & Cruz, Giseli B. (2017). Inserção profissional docente no ensino superior. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(78). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2887>
- Ribeiro, Raimunda C., & Magalhães, António M. (2014). Política de responsabilidade social na universidade: Conceitos e desafios. *Educação, Sociedade & Culturas*, 42, 133-156.
- Sobrinho, José D. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: Faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1223-1245. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010>
- Sobrinho, José D. (2013). Educação superior: Bem público, equidade e democratização. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 18(1), 107-126. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000100007>
- Sobrinho, José D. (2018). Responsabilidade social da universidade em questão. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 23(3), 586-589. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000300001>
- Sordi, Mara L. (2019). Docência no ensino superior: Interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. *Educar em Revista*, 35(75), 135-154. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67031>
- Souza, Elizeu C. (2006). *O conhecimento de si: Estágio e narrativa de formação e professores*. DP&A; UNEB.
- Souza, Elizeu C. (2007). (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In Antônio D. Nascimento & Tânia M. Hetkowski (Eds.), *Memória e formação de professores* (pp. 59-74). EDUFBA.
- UNESCO. (2009). *2009 World conference on higher education: The new dynamics of higher education and research for societal change and development*. United Nations Educational <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277.locale=en>
- Vaillant, Denise, & Marcelo, Carlos (2012). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Narcea.
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: Un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105-117. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100006&lng=es&tlng=es
- Vozniak, Luciano, Mesquita, Isabel, & Batista, Paula (2016). A identidade profissional em análise: Um estudo de revisão sistemática da literatura. *Educação: Revista do Centro de Educação*, 41(2), 281-296. <https://doi.org/10.5902/1984644417131>
- Zeichner, Kenneth M. (2003). Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: Possibilidades e contradições. In Raquel L. Barbosa (Ed.), *Formação de educadores: Desafios e perspectivas* (pp. 35-55). UNESP.

