

SOU PROFESSORA:

Trajetória e Identidade Profissional no Ensino Superior em Química

Renan Vilela Bertolin¹

RESUMO

Este artigo analisa a trajetória profissional da Profa. Dra. Clélia Mara de Paula Marques, docente do Departamento de Química da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), evidenciando sua contribuição para a formação de professores(as) de Química no Ensino Superior ao longo de 45 anos (1978-2023) de docência na UFSCar. O estudo fundamenta-se na perspectiva da identidade profissional e na abordagem da pesquisa narrativa, sendo desenvolvido a partir de uma entrevista narrativa. A análise foi organizada em eixos que articulam experiências formativas, práticas pedagógicas e inserção institucional. Os resultados indicam que a docência universitária se constitui em processos contínuos de (re)significação, marcados por tensões entre a carreira científica e o compromisso com a formação docente, bem como pela centralidade das experiências e relações. Destaca-se sua atuação na Licenciatura em Química e no PIBID, evidenciando sua contribuição para a formação de professores(as) e para o campo da Educação Química.

Palavras-chave: Docência no Ensino Superior. Trajetória Docente. Educação Química.

I AM A TEACHER:

Trajectory and Professional Identity in Higher Education in Chemistry

ABSTRACT

This article analyzes the professional career of Prof. Clélia Mara de Paula Marques, Ph.D., a faculty member in the Department of Chemistry at the Federal University of São Carlos (UFSCar), highlighting her contribution to the training of chemistry teachers in higher education over the course of 45 years (1978–2023) of teaching at UFSCar. The study is grounded in the perspective of professional identity and the narrative research approach, and is based on a narrative interview. The analysis was organized into themes that articulate formative experiences, pedagogical practices, and institutional integration. The results indicate that university teaching consists of continuous processes of (re)signification, marked by tensions between the scientific career and the commitment to teacher training, as well as by the centrality of experiences and relationships. Her work in the Bachelor's Degree in Chemistry and in the PIBID program stands out, highlighting her contribution to teacher training and to the field of Chemistry Education.

Keywords: Teaching in Higher Education. Teaching Career. Chemistry Education.

¹ Doutor em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6084-5051>. E-mail: renanvile@hotmail.com.

SOY PROFESORA:**Trayectoria e Identidad Profesional en la Enseñanza Superior de Química****RESUMEN**

Este artículo analiza la trayectoria profesional de la Profa. Dra. Clélia Mara de Paula Marques, docente del Departamento de Química de la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar), poniendo de relieve su contribución a la formación de profesores y profesoras de Química en la enseñanza superior a lo largo de 45 años (1978-2023) de docencia en la UFSCar. El estudio se basa en la perspectiva de la identidad profesional y en el enfoque de la investigación narrativa, desarrollándose a partir de una entrevista narrativa. El análisis se ha organizado en ejes que articulan experiencias formativas, prácticas pedagógicas e inserción institucional. Los resultados indican que la docencia universitaria se constituye en procesos continuos de (re)significación, marcados por tensiones entre la carrera científica y el compromiso con la formación docente, así como por la centralidad de las experiencias y las relaciones. Destaca su labor en la Licenciatura en Química y en el PIBID, lo que pone de manifiesto su contribución a la formación de docentes y al campo de la Educación Química.

Palabras clave: Docencia en la educación superior. Trayectoria docente. Educación Química.

INTRODUÇÃO

Ao longo de sua história, a universidade pública brasileira tem se constituído como um território privilegiado de formação e de atuação profissional, especialmente de professores(as) que, com compromisso e afeto, dedicam suas vidas à formação de novos(as) profissionais. Entre eles(as), destacam-se aqueles(as) que, muitas vezes de forma silenciosa e com pouco reconhecimento, atuam nos cursos de Licenciatura, assumindo a tarefa de formar professores(as) para a Educação Básica e, conseqüentemente, contribuindo para a constituição de outras trajetórias e para a própria sustentação do sistema educacional.

A docência no Ensino Superior, nesse contexto, caracteriza-se como uma atividade complexa, multifacetada, que articula dimensões pessoais, profissionais e institucionais, sendo construída nos múltiplos espaços e relações vivenciadas na universidade (Isaia, 2006; Pimenta, 2009; Veiga, 2012). Para Pimenta e Anastasiou (2010), a docência universitária não pode ser reduzida ao domínio de conteúdos específicos, mas exige saberes pedagógicos, didáticos e experienciais que se constituem ao longo da trajetória profissional.

No entanto, historicamente, a formação para o exercício da docência no Ensino Superior tem sido marcada pela ausência de espaços formais de formação pedagógica, sendo frequentemente construída na prática, em meio às tensões

institucionais, às exigências da carreira científica e na interação com os(as) estudantes (Dotta, 2010; Pimenta; Anastasiou, 2010; Bertolin, 2021).

Essa condição evidencia um cenário em que a docência universitária se desenvolve, muitas vezes, de forma tácita e artesanal, como apontado por Campos (2012), ao destacar que os saberes docentes no Ensino Superior são construídos no cotidiano da prática, em diálogo com pares, estudantes e contextos institucionais. Nessa direção, a formação do(a) professor(a) universitário(a) configura-se como um processo contínuo, que se dá ao longo da vida e da carreira, em um processo permanente de aprendizagem e desenvolvimento profissional (Marcelo Garcia, 1995).

No caso específico dos(as) formadores(as) de professores(as), a complexidade da docência assume contornos ainda mais significativos. Esses(as) docentes não apenas ensinam conteúdos, mas também produzem referências sobre o que é ser professor(a), influenciando diretamente a construção da profissionalidade dos(as) futuros(as) docentes. Como evidenciam estudos do campo, suas práticas, concepções e modos de atuação tornam-se elementos estruturantes na formação inicial, contribuindo para a constituição de identidades profissionais e para a produção de sentidos sobre a profissão (Ferreira, 2010; Hobold; Menslin, 2012).

Apesar dessa centralidade, a pesquisa sobre a formação para a docência no Ensino Superior – especialmente no que se refere aos(as) formadores(as) de professores(as) e a construção de suas identidades profissionais – ainda se apresenta como um tema em consolidação, com lacunas importantes a serem exploradas, particularmente no âmbito da Educação em Ciências e da Educação Química (Francisco; Alexandrino; Queiroz, 2015, Bertolin; Furlan, 2024a; Bertolin; Furlan, 2024b). Esse cenário reforça a necessidade de investigações que valorizem as trajetórias, experiências e narrativas desses(as) profissionais, compreendendo a docência universitária como um processo historicamente situado, relacional e em constante construção.

Inspirado por referenciais que tomam a narrativa como caminho de pesquisa e valorizam os saberes da experiência docente, este artigo se propõe a registrar e homenagear a trajetória da Profa. Dra. Clélia Mara de Paula Marques, que, por mais de quatro décadas, dedicou-se à formação de profissionais da Química no Departamento de Química (DQ) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Com base em uma entrevista narrativa, buscou-se, neste texto, construir um retrato sensível de sua trajetória, compreendendo como suas escolhas, experiências

e práticas formativas constituíram-se em um projeto de vida articulado ao compromisso com a docência. Trata-se de um gesto de escuta e reconhecimento, que busca valorizar a memória docente como forma legítima de produção de conhecimento sobre a educação, uma vez que a experiência narrada se constitui como espaço de compreensão dos sentidos atribuídos à profissão.

Mais do que um relato biográfico, este texto configura-se como uma homenagem construída a partir da escuta e do respeito à história de uma professora que viveu a docência como missão, como escolha e como prazer, ao mesmo tempo em que contribui para ampliar o debate sobre a docência no Ensino Superior e sobre o papel dos(as) formadores(as) na constituição da profissionalidade docente.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Nesse cenário, marcado por especificidades e desafios, existem profissionais que atuam diretamente na formação inicial de professores(as), assumindo não apenas a responsabilidade pela mediação de conhecimentos específicos, mas também pela problematização da prática docente e pela construção de referenciais profissionais. É nesse movimento que se inscreve a atuação dos(as) formadores(as) de professores(as), cuja especificidade demanda uma compreensão mais aprofundada de suas funções, saberes e processos de constituição profissional.

A expressão formadores(as) de professores(as) abrange diferentes funções e compreensões de acordo com Vaillant e Marcelo (2001), compreendendo desde o(a) docente universitário até os(as) profissionais da educação não formal. Em uma tentativa de síntese, os(as) autores(as) definem o(a) formador(a) como aquele(a) que atua profissionalmente na formação, possui conhecimento teórico e prático, compromisso, iniciativa para inovar e pertence a coletivos profissionais. Nessa direção, o(a) formador(a) é compreendido como mediador(a) entre o conhecimento e os indivíduos em formação. Mizukami (2005-2006) amplia essa concepção ao incluir todos(as) os(as) envolvidos na aprendizagem da docência, entendendo a formação do(a) formador(a) como um processo contínuo de autoformação.

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que a formação para o exercício da docência no Ensino Superior ocorra prioritariamente na Pós-Graduação (Brasil, 1996). Entretanto, essa diretriz tem sido amplamente criticada por não conceber a docência universitária como um processo formativo específico, reduzindo-a, muitas vezes, ao domínio do conteúdo disciplinar

(Masetto, 1998; Pimenta; Anastasiou, 2010). Nessa perspectiva, Morosini (2000) afirma que a docência universitária se mantém como uma “caixa de segredos”, enquanto Campos (2012) reforça que a formação docente ocorre de modo tácito e artesanal, com a pedagogia frequentemente secundarizada e a identidade docente fragilizada.

Apesar desse cenário, Maciel, Isaia e Bolzan (2009) defendem que o desenvolvimento profissional pode ocorrer ao longo da trajetória, desde que existam condições subjetivas e objetivas favoráveis. Para Isaia (2006), a docência constitui-se na articulação entre dimensões pessoais, profissionais e institucionais, sendo construída nos múltiplos espaços e relações vivenciadas na universidade. Nessa direção, a identidade profissional não é dada, mas produzida ao longo das trajetórias, em processos contínuos de socialização.

Essa compreensão fundamenta-se em Dubar (2020), para quem a identidade profissional resulta dos processos biográfico e relacional, sendo construída na interface entre as histórias individuais e as interações sociais. Segundo Dubar (2020), o processo relacional diz respeito às identidades atribuídas nos contextos sociais e institucionais, enquanto o processo biográfico refere-se às identidades incorporadas pelos indivíduos ao longo de suas trajetórias. Desse modo, a identidade profissional dos(as) formadores(as) de professores(as) configura-se como um processo dinâmico, marcado por negociações, reconhecimentos e conflitos, sendo continuamente (re)construída ao longo da carreira.

Dessa forma, Passos (2007) destaca que compreender o trabalho do(a) formador(a) implica reconhecer a docência como processo de constituição profissional atravessado por condições sociais e institucionais. Hobold e Menslin (2012) enfatizam que a atuação do(a) formador(a) influencia diretamente a profissionalidade dos(as) futuros(as) professores(as), uma vez que não apenas os conteúdos, mas também as formas de ensinar, constituem referência para os(as) licenciandos(as). Assim, o papel do(a) formador(a) envolve estimular a continuidade dos estudos, a análise crítica do cotidiano escolar e o compromisso com melhores condições de trabalho (Hobold; Menslin, 2012).

Costa (2010) evidencia que os(as) formadores(as) reconhecem que sua docência envolve saberes e aprendizagens construídos ao longo da vida, entrelaçando dimensões pessoais e profissionais. Já Dotta (2010) aponta que suas identidades são marcadas pela formação inicial, pelas dinâmicas institucionais e por

saberes profissionais frequentemente ancorados em uma racionalidade técnica, ao mesmo tempo em que revela lacunas no que se refere à compreensão sobre quem estão formando e sobre a pesquisa como elemento constitutivo da docência.

Essas análises reforçam a ideia de que os(as) formadores(as) exercem papel decisivo na construção da identidade profissional dos(as) futuros(as) professores(as), ao mesmo tempo em que evidenciam que sua própria identidade se constitui em um processo dinâmico, relacional e historicamente situado. Essa compreensão aponta para a necessidade de políticas institucionais que reconheçam a especificidade da docência no Ensino Superior e promovam processos de formação continuada que articulem saberes pedagógicos, experienciais e científicos (Vasconcellos; Sordi, 2016; Vosgerau; Orlando; Meyer, 2017).

NARRATIVAS: INVESTIGAÇÃO, REFLEXÃO E FORMAÇÃO

Nesse sentido, compreender a constituição da identidade profissional docente à luz dos processos biográfico e relacional propostos por Dubar (2020) demanda abordagens que possibilitem acessar as experiências, os sentidos e as trajetórias, o que fundamenta a escolha metodológica abordada neste estudo. Parte-se do entendimento de que a identidade profissional não é fixa, mas construída ao longo tempo, nas interações sociais e nas experiências vividas, sendo continuamente (re)significada ao longo da trajetória docente (Nóvoa, 1995; Marcelo Garcia, 2009).

A pesquisa narrativa é entendida como uma forma de compreender a experiência humana e os significados construídos pelos indivíduos em contextos sociais, históricos e culturais (Clandinin; Connelly, 2015). Para Connelly e Clandinin (1990), a educação constitui um campo no qual histórias pessoais e sociais são continuamente construídas e reconstruídas, o que torna a narrativa um caminho potente para investigar a docência e seus processos formativos.

Galvão (2005) destaca que a pesquisa narrativa opera simultaneamente como investigação, reflexão pedagógica e formação. Enquanto processo investigativo, possibilita aderir ao pensamento experiencial e compreender os modos de atuação e os contextos em que suas ações se desenvolvem. Como reflexão, favorece que o(a) docente compreenda causas e consequências de sua prática, criando “novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão” (Galvão, 2005, p. 343). Como formação, confronta saberes oriundos de diferentes modos de vida,

revelando aprendizagens personalizadas e contribuindo para a resignificação da prática docente.

Clandinin e Connelly (2015), inspirados no pensamento de Dewey, concebem a pesquisa narrativa como uma forma de compreender a experiência, entendida como pessoal e social e marcada pela continuidade. Os(as) autores(as) propõem o espaço tridimensional de investigação — interação, continuidade e lugar — no qual o(a) pesquisador(a) considera dimensões pessoais e sociais, temporalidades e o contexto em que a experiência ocorre.

A narrativa também contribui para a compreensão da identidade profissional, entendida como composição de vida e moldada nas relações e nos lugares (Clandinin; Huber, 2002). Nessa direção, a narrativa possibilita acessar os processos pelos quais os indivíduos atribuem sentidos às suas experiências e constroem suas identidades, em consonância com a perspectiva de Dubar (2020).

Cunha (1997) reforça que o(a) professor(a), ao narrar suas experiências, reconstrói sua compreensão de si, produzindo novos significados sobre sua trajetória. De modo complementar, Costa e Coelho (2020) evidenciam que a abordagem narrativa permite apreender nuances da construção identitária e do desenvolvimento profissional, especialmente na articulação entre as dimensões pessoal e profissional.

A escolha pela pesquisa narrativa justifica-se, ainda, por se tratar de uma trajetória de 45 anos de docência no Ensino Superior (1978-2023), marcada por movimentos formativos, desafios institucionais, encontros com estudantes e saberes construídos na prática. Assim, essa abordagem possibilita valorizar a singularidade da experiência sem desconsiderar suas relações com contextos mais amplos, reconhecendo a trajetória docente como espaço legítimo de produção de conhecimento, perspectiva amplamente defendida nas discussões desenvolvidas no campo da formação de professores(as).

No processo analítico, a entrevista foi examinada à luz da Análise do Discurso proposta por Maingueneau (2015), cuja compreensão de discurso ultrapassa a palavra isolada, articulando práticas de linguagem situadas, posições de sujeito e condições de produção dos enunciados. Essa perspectiva possibilitou analisar como a professora significa sua trajetória, seu trabalho e sua identidade profissional ao narrar sua experiência, evidenciando os modos pelos quais constrói sentidos sobre si, sobre a docência e sobre o processo formativo ao longo de sua carreira.

TEMPOS E ESPAÇOS: TECENDO MÉMÓRIAS E SENTIDOS

A análise da narrativa da professora Clélia Mara de Paula Marques (Figura 1) foi orientada pela compreensão de que a identidade profissional docente se constitui ao longo das trajetórias, em processos contínuos de (re)significação das experiências. À luz de Dubar (2020), considera-se que essa construção se dá na articulação entre processos biográficos e relacionais, envolvendo tanto as experiências vividas quanto os contextos institucionais e as interações que as atravessam.

FIGURA 1 – Profa. Dra. Clelia M. de Paula Marques.



Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

Para sua organização, foram definidos eixos que evidenciam momentos e experiências significativas, buscando dar visibilidade às continuidades, rupturas e transformações que marcam seu percurso profissional.

As raízes da escolha: quando ensinar virou caminho

“Eu sempre percebi essa, essa (...) alegria em mim de fazer isso. Eu sentia prazer, alegria em ensinar... foi algo que foi surgindo [...] reforçando minha vontade.”

A história de muitos(as) professores(as) começa antes mesmo da docência se configurar como uma escolha consciente. No caso de Clélia, a inclinação para o ensinar emerge de forma precoce, ainda no contexto escolar em Birigui, sua cidade natal, no interior paulista. Em sua narrativa, evidencia-se que, mesmo antes de se

reconhecer como professora, já mobilizava disposições relacionadas à docência, como organizar grupos, conduzir conversas e participar ativamente dos trabalhos coletivos. Esses elementos – diálogo, escuta e cooperação – constituem dimensões centrais na prática docente, indicando a presença de experiências formativas que atravessam sua trajetória.

Sob a perspectiva de Dubar (2020), esse movimento pode ser compreendido como parte do processo biográfico de constituição da identidade profissional, no qual experiências vividas ao longo da trajetória vão sendo incorporadas e ressignificadas como elementos constitutivos de sua identidade. Nesse sentido, a docência não surge como uma decisão pontual, mas como um processo que se constrói nas continuidades das experiências.

Durante sua graduação em Química no Instituto de Química (IQ) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), a necessidade de conciliar estudo e trabalho a levou a assumir atividades docentes, inicialmente em um cursinho supletivo e, posteriormente, no Colégio Técnico de Química. Clélia relembra com carinho as experiências iniciais: *“Foi muito bom dar aula no colégio, que era dirigido por padres e eles eram bastante atenciosos, bastante apoiadores, era um ambiente muito bom de trabalhar e saudável, agradável”*.

Essas experiências foram decisivas não apenas para a inserção profissional, mas também para a consolidação dos sentidos atribuídos ao ensinar. O ambiente institucional acolhedor e o reconhecimento dos(as) estudantes – materializado, por exemplo, na escolha como madrinha da turma por dois anos consecutivos – configuram-se como elementos fundamentais do processo relacional, no qual a identidade é também construída a partir das atribuições e reconhecimentos sociais (Dubar, 2020).

Essas primeiras experiências marcaram profundamente seu percurso: *“Eu me sentia muito bem sabe, era uma coisa que me deixava alegre, contente, feliz”*. A recorrência de expressões associadas à satisfação e bem-estar evidencia que a docência, para Clélia, está intrinsecamente ligada à dimensão afetiva e ao sentido de realização pessoal.

Ainda que a Licenciatura fizesse parte de sua formação acadêmica, a decisão por ser professora foi sendo construindo no fazer, especialmente na escuta dos(as) estudantes e na vivência concreta na prática docente. Nessa direção, a interação com os(as) estudantes assume papel central, aproximando-se do que discute Isaia (2006),

ao compreender a docência como prática relacional, atravessada por dimensões pessoais e profissionais.

Ao manter-se próxima do ensino, mesmo durante sua inserção na pesquisa científica, Clélia evidencia a centralidade da docência em seu projeto de vida, o que indica a presença de uma identidade em consolidação, sustentada por sentidos positivos atribuídos ao ensinar: *“Eu sentia falta (...), mas eu tinha algumas aulas particulares, esporádicas (...) eu gostava de estar com alguém, com aluno.”*

Assim, é possível compreender que sua escolha pela docência não se deu de forma abrupta ou exclusivamente racional, mas como resultado de um processo contínuo de construção identitária, no qual experiências, relações e afetos foram se entrelaçando. Como propõe Dubar (2020), a identidade profissional emerge precisamente das articulações entre trajetória individual e reconhecimento social, entre aquilo que se vive e aquilo que lhe é atribuído nos contextos de atuação.

Entre a Química e o Ensino: formação e dilemas acadêmicos

“Eu quero ensinar Química [...] porque a Química que eu tive não é Química que eu gostaria de ter tido.”

A escolha pela Química, embora marcada pelo interesse pela área, foi atravessada por experiências escolares que produziram inquietações. Ao relatar vivências com professores(as) autoritários(as) e práticas pouco motivadoras, Clélia evidencia como experiências negativas operam como elementos formativos, impulsionando a construção de projetos profissionais orientados pela transformação da prática docente. Assim, à luz de Dubar (2020), as vivências são parte do processo biográfico, sendo que os desconfortos e as insatisfações são ressignificados ao longo da trajetória e incorporados como referências para a ação docente.

Ao ingressar na graduação, Clélia optou por cursar o Bacharelado e a Licenciatura em Química. Ainda que a estrutura curricular não oferecesse uma formação pedagógica robusta — como ela mesma relata, no seu curso teve uma disciplina de Didática e uma de Psicologia —, a vontade de ensinar crescia paralelamente ao envolvimento com a pesquisa. Consciente das exigências da carreira docente no Ensino Superior, ela decidiu dar sequência à sua formação por meio da Pós-Graduação. Submeteu-se à seleção do Mestrado em Química Inorgânica

e obteve bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em um momento de credenciamento e implantação do curso.

Sua entrada na UFSCar, como professora, aconteceu de forma precoce, com apenas seis meses de formada, evidenciando um processo de inserção profissional simultâneo à sua formação acadêmica. A possibilidade de dar aulas e continuar seus estudos foi decisivo: *“A escolha da Pós-Graduação foi porque eu queria buscar, fazer, ter currículo, começar a fazer currículo para buscar emprego em Universidade”*, afirma. Esse momento explicita uma das principais tensões de sua trajetória: o entrelaçamento e, por vezes, o tensionamento, entre carreira científica e compromisso com a docência. Dubar (2020) destaca que a identidade profissional também é moldada pelas expectativas institucionais, pelas normas do campo e pelas relações de reconhecimento.

Seu Mestrado, realizado na área de Cristalografia com compostos de Níquel, abriu caminhos para o Doutorado. No entanto, Clélia vivenciou um dilema profundo nesse momento: seu desejo era realizar um Doutorado em Ensino de Química, mas o contexto institucional e as orientações recebidas a conduziram para um Doutorado acadêmico na área de Química: *“A sugestão foi que que fizesse o Doutorado na área de Química, porque eu estava em um Departamento onde a prioridade era a pesquisa.”*

Essa escolha, ainda que estratégica, nunca rompeu com sua afinidade pelo ensino. Pelo contrário, continuou buscando caminhos alternativos para ampliar sua formação pedagógica, participou de eventos, minicursos, encontros de ensino de Ciências e realizando uma Especialização em Metodologias de Ensino, que se revelou fundamental para sua constituição como formadora de professores(as).

Esses episódios, marcado por escolhas, evidencia o processo de negociação identitária conforme destaca Dubar (2020), no qual se tensionam as identidades para si – vinculadas aos desejos e projetos – e as identidades para o outro – associadas às expectativas e reconhecimentos institucionais. De acordo com Marcelo Garcia (1999), o desenvolvimento profissional docente não é linear, mas marcado por escolhas, negociações e investimentos pessoais.

Clélia construiu, assim, sua identidade profissional nesse entremeio: entre a Química da pesquisa e a Química da sala de aula, entre o reconhecimento acadêmico e o compromisso formativo, entre os caminhos possíveis e os caminhos desejados. Trata-se de uma identidade em constante (re)construção, atravessada por tensões,

mas também por continuidades, nas quais a docência se mantém como eixo estruturante. Como ela própria afirma, “*eu tive que aprender, aprendendo com minha prática (...) eu fui crescendo (...) eu fui aprendendo a ser uma docente durante toda a minha trajetória.*”, evidenciando que a constituição da identidade profissional docente se dá no fazer, na reflexão e nas relações estabelecidas ao longo do tempo.

Ser mulher e professora na universidade: permanências e transformações

“Eu comecei muito jovem [...] eu realmente vesti a camisa da Licenciatura e fui à luta, entendeu, fui à luta. Participei de tudo o que tinha direito de participar.”

A presença de Clélia no Ensino Superior se deu em um tempo em que o espaço universitário ainda era majoritariamente masculino e técnico, especialmente nos departamentos de Química. Ingressar como docente na UFSCar com apenas seis meses de formada foi, por si só, um gesto de ousadia e abertura de caminhos. Sua narrativa evidencia como ela foi, desde o início, ocupando espaços institucionais, participando de comissões e representações docentes, coordenando cursos, ou seja, assumindo responsabilidades e construindo sua presença em diferentes instâncias da universidade.

Sob a perspectiva de Dubar (2020), esse movimento pode ser compreendido como parte de um processo relacional, no qual o reconhecimento ou a necessidade de conquista-lo se dá nas interações institucionais e nas posições ocupadas. Ao mesmo tempo, sua trajetória releva um esforço contínuo de afirmação em um espaço historicamente marcado por hierarquias e desigualdades, especialmente de gênero, o que tensiona e, ao mesmo tempo, fortalece sua identidade profissional.

Clélia destaca que, durante muitos anos, foi a única professora Auxiliar de Ensino no Departamento, tornando-se frequentemente representante desse segmento. Mais tarde, assumiria diversas funções administrativas, incluindo a coordenação dos cursos de Bacharelado e de Licenciatura, além de sua atuação marcante em projetos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). “*O pessoal sempre me indicava: a Clélia gosta, a Clélia faz*”, conta, com humor e afeto. Esse reconhecimento evidencia, por um lado, sua disposição em contribuir, mas, por outro lado, revela como os processos de atribuição social, conforme Dubar (2020), também podem implicar em sobrecargas, especialmente quando recaem de forma recorrente sobre determinados indivíduos.

A experiência de Clélia também evidencia o lugar historicamente secundarizado da Licenciatura e do ensino nos departamentos de Química, especialmente em relação à pesquisa nas áreas tradicionais. Em sua narrativa, ela aponta que muitos(as) colegas não compreendiam sua dedicação à formação de professores(as), seja na Licenciatura ou no PIBID. Sua atuação, no entanto, contribuiu para a criação e fortalecimento de espaços efetivos para os(as) estudantes de Licenciatura, como a defesa de um curso noturno, a organização de atividades específicas e a valorização da formação pedagógica na Química.

Ao refletir sobre sua trajetória, Célia não separa a vida profissional da vida pessoal, evidenciando que sua identidade docente se constitui na articulação entre diferentes dimensões da experiência, em um contexto de coletividade e mobilização de saberes (Isaia, 2006; Pimenta, 2009; Veiga, 2012).

Assim, sua trajetória como mulher e professora na universidade não foi apenas de permanência, mas de atuação transformadora. Ao ocupar espaços, construir redes e produzir mudanças, Clélia evidencia que a identidade profissional docente se constrói também como prática social e política, atravessada por relações, resistências e possibilidades de transformação. Sua história ajuda a compreender não só as dificuldades que ainda marcam a docência universitária, mas também as potências que emergem quando o compromisso com a formação docente é vivido.

Docência como compromisso com a formação

“Sempre buscando mostrar a beleza da Química, a importância da Química, mas também os riscos [...] não dá pra fazer da Química um espetáculo.”

A prática docente da professora Clélia é marcada por uma atenção constante à formação dos(as) estudantes, não apenas em termos conceituais, mas também humanos, éticos e criativos. Ao longo de sua trajetória, ela construiu uma concepção de ensino que articula conhecimento científico, sensibilização social, metodologias ativas e expressões culturais, evidenciando uma compreensão ampliada da docência.

Essa perspectiva pode ser compreendida, à luz de Dubar (2020), como expressão de uma identidade profissional construída na articulação entre experiências pessoais, valores e relações estabelecidas ao longo da trajetória. Trata-se de uma identidade que não se limita à transmissão de conteúdos, mas que se orienta por um

compromisso formativo mais amplo, compreendendo a docência como prática intencional, ética e pedagógica (Pimenta; Anastasiou, 2010).

Clélia é enfática ao afirmar que ensinar Química exige mais do que repetir conteúdos e procedimentos técnicos. Sua atuação nas disciplinas introdutórias da Licenciatura revela uma preocupação com o encantamento e com a formação pedagógica dos(as) estudantes. Ao propor atividades que articulem ciência e arte, por exemplo, evidencia uma prática que busca ampliar os modos de ensinar e aprender, contribuindo para a construção de sentidos sobre a docência.

Ao narrar essas práticas, Clélia destaca o impacto dessas vivências na formação dos(as) alunos(as). Sua atenção à segurança e à responsabilidade no uso do conhecimento químico também revela uma dimensão ética da docência, construída ao longo de sua formação e incorporada à sua prática.

Seu envolvimento com o grupo Ouroboros, criado com o intuito de articular arte e Química, reforça essa perspectiva. Ao propor abordagens lúdicas, críticas e informativas, Clélia contribui para a ressignificação da ciência e para a desconstrução de estereótipos, evidenciando a docência como espaço de criação e inovação.

Mais do que ensinar conteúdos, Clélia buscou formar professores(as) curiosos(as), criativos(as) e críticos(as). Suas propostas pedagógicas revelam uma identidade comprometida com a formação integral dos(as) estudantes.

Pimenta e Anastasiou (2010), apontam que o ensino exige planejamento, intencionalidade e sensibilidade, sendo que a identidade profissional se constrói nas práticas, nas relações e nos sentidos atribuídos ao trabalho docente.

O PIBID e a reinvenção da formação docente

“O PIBID me ajudou muito [...] não só como professora de Química, mas como ser humano [...] foi um trabalho de vida mesmo, de experiência de vida mesmo, de crescimento.”

Ao narrar sua experiência com o PIBID, Clélia evidencia o quanto a aproximação com a escola pública impactou profundamente sua forma de compreender a formação docente. Sua atuação, iniciada em 2008, não se limitou à coordenação, mas envolveu vínculos afetivos e um compromisso intenso com os(as) estudantes e com as escolas.

Essa experiência pode ser compreendida como um espaço privilegiado de articulação entre os processos biográficos e relacionais (Dubar, 2020), no qual novas experiências, interações e contextos contribuem para a (re)configuração de sua identidade profissional. Ao vivenciar o cotidiano da escola pública, Clélia amplia seus referenciais e ressignifica sua prática docente.

Ela relata com emoção sua atuação em uma escola de periferia, marcada por vulnerabilidade social, destacando como o acolhimento e a colaboração tornaram possível a construção de práticas pedagógicas significativas. O PIBID, nesse contexto, configura-se como um espaço de formação compartilhada, aproximando universidade e escola, teoria e prática.

A experiência também fortaleceu uma perspectiva interdisciplinar e reflexiva da formação, evidenciando a importância de integrar diferentes áreas do conhecimento e problemáticas contemporâneas. Além disso, possibilitou aos(as) estudantes vivenciar o cotidiano escolar, desconstruindo preconceitos e ampliando suas compreensões sobre a docência.

Sua narrativa revela, ainda, uma crítica à separação entre teoria e prática na formação docente. No PIBID, essa dicotomia se dissolve, permitindo que os(as) estudantes aprendam a docência em sua complexidade: *“eles têm um crescimento, eles se tornam mais reflexivos, mais críticos”*.

Ao investir tempo, afeto e energia nesse programa, Clélia reafirma sua concepção de docência como experiência integral, que envolve saber, fazer e ser. Sua atuação evidencia que formar professores(as) é criar condições para que os indivíduos construam sentidos sobre sua escolha profissional, em um processo contínuo de constituição identitária.

Legado e reconhecimento

“Eu acho importante você viver, vivenciar e poder contribuir de alguma forma.”

A trajetória de Clélia na docência no Ensino Superior se expressa nos vínculos que construiu, nos projetos que impulsionou e nas pessoas que formou. Sua narrativa evidencia uma docência tecida nas relações, nas trocas e nas aprendizagens compartilhadas ao longo do tempo.

O reconhecimento de seus(as) alunos(as), que retornam anos depois para relatar o impacto de suas aulas, evidencia a dimensão relacional da identidade

docente, conforme Dubar (2020), na qual o reconhecimento do outro ocupa papel central na consolidação da identidade profissional. Trata-se de uma identidade que se legitima nas relações e nos efeitos produzidos na formação dos indivíduos.

Esse reconhecimento também se estende aos(as) colegas e à formação de novos(as) professores(as) universitários(as), evidenciando seu compromisso e seu papel como formadora. Esse compromisso dialoga com Hobold e Menslin (2012), ao destacarem que o papel dos(as) formadores(as) deve “[...] se pautar no estímulo aos futuros professores para a continuidade dos estudos, análises do cotidiano escolar, responsabilidade na educação das crianças, jovens e/ou adultos, assim como, na reivindicação de melhores condições de trabalho” (Hobold; Menslin, 2012, p. 789).

Ao se aproximar da aposentadoria, Clélia não fala em encerramento, mas em continuidade: *“eu não gosto da palavra satisfeita [...] eu gosto mais de dizer que me sinto bem, me sinto feliz porque isso me dá alegria, me dá prazer, me motiva e é por isso que eu quero continuar.”* Sua fala revela que a docência ultrapassa o exercício profissional forma, configurando-se como dimensão constitutiva de sua identidade.

Sua visão sobre a Licenciatura em Química também aponta para o futuro, evidenciando confiança na universidade pública e na formação docente. Ao reconhecer desafios e, ao mesmo tempo, afirmar possibilidades, Clélia reafirma a docência como prática de resistência e esperança.

As narrativas da professora revelam, assim, uma identidade profissional construída em continuidade, marcada por vínculos, escolhas e resistências. Ao reconstruir sua trajetória, evidencia-se que sua prática docente está intrinsecamente ligada à sua biografia, confirmando, conforme Dubar (2020), que a identidade profissional se constitui nas articulações entre experiência vivida, relações sociais e contextos institucionais.

Ao longo desta análise, a trajetória da professora Clélia Mara de Paula Marques evidencia que a docência no Ensino Superior se constitui como um processo contínuo de (re)construção identitária, tecido nas relações, nas experiências e nos contextos institucionais vividos ao longo do tempo. À luz de Dubar (2020), observa-se que sua identidade profissional emerge da articulação entre processos biográficos — marcados por escolhas, afetos e percursos singulares — e processos relacionais — configurados pelos reconhecimentos, tensões e interações no interior da universidade e da escola. A narrativa permite compreender que sua atuação como formadora de professores(as) não se reduz a funções ou conteúdos, mas se expressa como

compromisso ético, político e formativo, atravessado por dimensões pessoais e profissionais indissociáveis.

PERCURSO FORMATIVO E CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS

A trajetória formativa de Clélia revela um percurso sólido e coerente, construído desde a Graduação até o Pós-doutorado, marcado pela ampliação contínua de conhecimentos e pelo compromisso com a Ciência e com o Ensino. Formada em Licenciatura e Bacharelado em Química pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus Araraquara, em 1977, seguiu na área de Química Inorgânica, concluindo o Mestrado em 1982 e o Doutorado em 1993 na mesma instituição. Sua formação continuada incluiu, ainda, uma Especialização em Análise e Programação de Condições de Ensino, na UFSCar (1985), e um Pós-Doutorado realizado no *Center for Catalysis and Surface Science da Northwestern University* (EUA), em 1995, ampliando sua inserção internacional e fortalecendo sua atuação em Catálise Heterogênea.

Ingressando no Departamento de Química na UFSCar em 1978, pouco após sua formação inicial e permanecendo na instituição até sua aposentadoria, em 2023, a professora Clélia construiu uma trajetória que se confunde com a própria história da formação em Química na universidade. Ao longo de 45 anos, participou da formação de gerações de químicos(as), tanto no âmbito da pesquisa quanto da docência, evidenciando um percurso marcado pela continuidade e pela presença ativa nos diferentes espaços institucionais. Esse longo tempo de inserção permite compreender sua identidade profissional como um processo historicamente situado, tecido nas relações e nas experiências acumuladas ao longo dos anos (Pimenta, 2009; Marcelo Garcia, 2010; Dubar, 2020).

Ao longo da carreira, consolidou-se na UFSCar como Professora Associada IV (Dedicação Exclusiva) no Departamento de Química, onde também coordenou o Laboratório de Preparação de Catalisadores Heterogêneos. Sua atuação científica se desenvolveu em áreas como Química Inorgânica, Catálise, estrutura de compostos, físico-química inorgânica, articulando-se, de modo singular, com a formação de professores(as) e a Educação Química. Essa combinação evidencia uma identidade profissional múltipla, na qual saberes técnicos e pedagógicos se entrelaçam, configurando o que Dubar (2020), compreende como uma construção identitária marcada pela articulação entre diferentes pertencimentos e campos de atuação.

Sua contribuição acadêmica extrapola a pesquisa, envolvendo a participação ativa em comitês institucionais, coordenação de cursos de graduação, atuação em escolas de verão e diversas ações de extensão universitária.

No ensino, sua atuação é extensa e diversificada. Na graduação, ministrou disciplinas centrais tanto do Bacharelado quanto da Licenciatura, como Fundamentos de Química, Experimentação para o Ensino de Química, Química dos Elementos e diferentes abordagens da Química Inorgânica (Teórica, Descritiva, Experimental, Fundamental). Na Pós-Graduação, acadêmica e profissional, atuou em disciplinas especializadas em Catálise, Química dos Elementos de Transição e Fundamentos Metodológicos da Educação em Química, evidenciando sua presença contínua na formação de novos(as) pesquisadores(as) e professores(as).

A relevância de sua atuação também se expressa nos reconhecimentos recebidos ao longo das décadas, sendo escolhida paraninfa ou homenageada por inúmeras turmas de Licenciatura e Bacharelado entre 1996 e 2012 — gesto que expressa o vínculo afetivo e pedagógico estabelecido com os(as) estudantes. No campo da pesquisa, recebeu premiação no XI Encontro Regional de Catálise, destacando sua produção em Catálise Heterogênea.

No conjunto de sua produção acadêmica, contabilizam-se 23 artigos, dois livros organizados, três capítulos e mais de 70 trabalhos completos publicados em anais de eventos, além da participação em 114 eventos nacionais e internacionais e a organização de 21 encontros.

Sua atuação como formadora é particularmente expressiva: orientou oito teses, 16 dissertações, 17 trabalhos de iniciação científica e acompanhou a formação de 70 estudantes em Iniciação à Docência, por meio do PIBID, o que revela sua forte inserção na formação inicial de professores(as) de Química. Além disso, participou de 28 bancas de mestrado, 23 de doutorado, mais de 20 qualificações e nove concursos públicos, demonstrando forte inserção na formação de novos(as) profissionais e na consolidação do campo.

A amplitude e consistência desse percurso evidenciam não apenas a dimensão acadêmica de sua trajetória, mas também a forma como sua carreira se entrelaça com a história da Química e da formação docente na UFSCar. Sua atuação articula ciência, ensino, gestão e extensão, configurando uma prática profissional multifacetada e socialmente comprometida.

À luz de Dubar (2020), é possível compreender que sua trajetória expressa uma identidade profissional construída na intersecção entre diferentes espaços de socialização — a pesquisa, a sala de aula, a gestão universitária e a formação de professores(as) —, evidenciando um processo contínuo de (re)configuração identitária. Nesse sentido, o perfil de Clélia revela uma educadora-cientista cuja prática integra rigor acadêmico, sensibilidade pedagógica e compromisso com a formação, contribuindo de maneira significativa para o campo da Educação Química e para a docência no Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES

Registrar a trajetória da Profa. Dra. Clélia Mara Paula Marques é, acima de tudo, um gesto de escuta, reconhecimento e cuidado com a memória da docência no Ensino Superior. Ao longo de 45 anos dedicados à formação de profissionais da Química, Clélia construiu uma história marcada pela sensibilidade, pelo compromisso ético e pela constante reinvenção da prática educativa. Sua narrativa, densa em afetos e experiências, convida a pensar a docência não como simples ocupação, mas como projeto de vida.

Este artigo buscou, a partir de uma entrevista narrativa, entrelaçar momentos da vida profissional da professora com reflexões mais amplas sobre a formação docente, os sentidos de ensinar e os desafios enfrentados por quem escolhe viver a docência com profundidade. Seu percurso revela tensões e conquistas vividas em uma universidade em transformação, em um campo — o da Química — historicamente pouco atento às questões pedagógicas, e em um país que ainda enfrenta desafios na valorização da educação e de seus(suas) professores(as).

Mais do que narrar uma trajetória individual, este estudo permite acessar dimensões coletivas da docência no Ensino Superior. Ao valorizar a Licenciatura, atuar na formação inicial por meio do PIBID, desenvolver projetos e ensinar com sensibilidade, Clélia reafirma que formar professores(as) é uma tarefa complexa, criativa e socialmente comprometida. Sua atuação evidencia o papel central dos(as) formadores(as) na construção da profissionalidade docente, ainda que, muitas vezes, esse trabalho ocorra em condições de reconhecimento institucional limitado.

A narrativa aqui construída, no entanto, não se encerra. Ela permanece nas memórias, nas relações e nos espaços formativos que ajudou a constituir, apontando para a docência como prática de continuidade, presença e transformação. Nesse

sentido, dar visibilidade a trajetórias como a de Clélia também significa afirmar a importância de reconhecer e valorizar histórias docentes como parte constitutiva do conhecimento educacional.

Reconhece-se que este estudo apresenta limites que precisam ser considerados na interpretação de seus resultados. Trata-se de uma investigação centrada na narrativa de uma única docente, cuja trajetória, embora rica e significativa, não permite generalizações para o conjunto dos(as) formadores(as) no Ensino Superior. Além disso, por se basear em uma entrevista narrativa, os dados são atravessados por processos de memória, seleção e ressignificação da experiência, próprios dessa abordagem. Outro aspecto a ser considerado refere-se ao recorte temporal e institucional da trajetória analisada, fortemente vinculado a uma universidade pública específica e a um determinado contexto histórico da Educação Superior brasileira, elementos que influenciam tanto as experiências relatadas quanto os sentidos produzidos sobre a docência.

Ainda assim, compreende-se que os achados oferecem contribuições relevantes ao possibilitar uma compreensão aprofundada de processos formativos e identitários, valorizando a singularidade como via de acesso à produção de conhecimento no campo da formação docente.

Do ponto de vista científico, este estudo contribui para o campo da formação docente no Ensino Superior ao evidenciar, por meio de uma abordagem narrativa, como a identidade profissional de formadores(as) de professores(as) se constitui no entrelaçamento entre trajetórias pessoais, práticas institucionais e experiências formativas, em diálogo com a perspectiva de Dubar (2020).

Ao focalizar uma docente com longa atuação na Licenciatura em Química, o trabalho amplia a compreensão sobre o papel do(a) formador(a) na construção da profissionalidade docente, especialmente em contextos nos quais a formação pedagógica não se configura como eixo estruturante da carreira universitária. Ademais, reforça a potência da pesquisa narrativa como abordagem teórico-metodológica para investigar a docência no Ensino Superior, ainda pouco explorada no campo da Educação Química.

REFERÊNCIAS

- BERTOLIN, R. V. **O processo de construção da identidade profissional docente dos formadores de professores de química**. 2021. 263 f. (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2021.
- BERTOLIN, R. V.; FURLAN, E. G. M. Ensino de Química: elementos para a pesquisa sobre a Docência no Ensino Superior. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, Cornélio Procópio, v. 8, n. 2, p. 206-225, 2024.
- BERTOLIN, R. V.; FURLAN, E. G. M. A pesquisa sobre formadores(as) de professores(as) de Química: um olhar para o ENEQ. *In*: XXII Encontro Nacional de Ensino de Química, 2024, Belém/PA. Anais do XXII ENEQ. Belém/PA: ENEQ, 2024. v. 1. p. 01-12.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 de dez. 1996.
- CAMPOS, V. T. B. Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas, BA. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. p. 01-14.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- CLANDININ, D. J.; HUBER, J. Narrative inquiry: toward understanding life's artistry. **Curriculum Inquiry**, Abingdon, v. 32, n. 02, p. 161-169, 2002.
- CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Research**, Washington, v. 19, n. 05, p. 02-14, 1990.
- COSTA, F. R. A.; COELHO, G. R. A narrativa como caminho para a compreensão do processo identitário e desenvolvimento profissional docente. **Missões**: Revista de Ciências Humanas e Sociais, São Borja, v. 06, n. 02, p. 88-108, 2020.
- COSTA, J. S. **A docência do professor formador de professores**. 2010. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, 1997.
- DOTTA, L. T. T. **Percursos identitários de formadores de professores**: o papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas. 2010. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

FERREIRA, V. S. As especificidades da docência no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 85-99, 2010.

FRANCISCO, C. A.; ALEXANDRINO, D. M.; QUEIROZ, S. L. Análise de dissertações e teses sobre o ensino de química no Brasil: produção científica de programas de pós-graduação em destaque. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 20, n. 03, p. 21-60, 2015.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 02, p. 327-345, 2005.

HOBOLD, M. S.; MENSLIN, M. S. A implicação do trabalho do formador na constituição da profissionalidade dos licenciados. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 783-801, 2012.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In*: RISTOFF, D.; SEVAGNANI, P. (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006. p. 63-84.

MACIEL, A. M. R.; ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2009. p. 01-15.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2015.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

MARCELO GARCIA, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, 2010.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. *In*: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 01, n. 01, p. 01-17, 2005-2006.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. *In*: MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2000. p. 11-20.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. *In*: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. p. 29-41.

PASSOS, L. F. O trabalho do professor formador e o contexto institucional: desafios e contribuições para o debate. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 99-116, 2007.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

VAILLANT, D. MARCELO, C. **Las tareas del formador**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2001.

VASCONCELLOS, M. M. M.; SORDI, M. R. L. Formar professores universitários: tarefa (im)possível? **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 20, n. 57, p. 403-414, 2016.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-21.

VOSGERAU, D. S. R.; ORLANDO, E. A.; MEYER, P. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 231-247, 2017.

AGRADECIMENTOS

Registra-se sincero agradecimento à Profa. Dra. Elaine Gomes Matheus Furlan (UFSCar) pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições ao manuscrito. Ao Prof. Dr. José Maria Corrêa Bueno (UFSCar) e ao Prof. Dr. Maycon Jhony Silva (ETEC Prof. Armando Bayeux da Silva), agradece-se pelo apoio, pela escuta e pelos diálogos que acompanharam a construção deste trabalho. Essas presenças foram fundamentais para o amadurecimento das reflexões aqui apresentadas.

NOTA

Este estudo seguiu as diretrizes éticas para pesquisas envolvendo seres humanos, observando os princípios da confidencialidade, do consentimento informado e da integridade dos(as) participantes. O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob o CAAE 21246819.8.0000.5504. A autorização para a divulgação da identidade da participante foi concedida mediante a assinatura do Termo Complementar de Autorização para Divulgação de Identidade, conforme previsto nas normativas éticas vigentes.

Recebido em: 10.01.2026
Aprovado em: 10.04.2026



DOI:

123456789