



**FORMAÇÃO DE MULHERES COMO PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS NO
EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA:** alguns exemplos

WOMEN'S TRAINING AS WORKING COLLEGE PROFESSORS: some examples

**FORMACIÓN DE MUJERES COMO PROFESORAS UNIVERSITARIAS EN EL
EJERCICIO DE LA DOCENCIA:** algunos ejemplos

Diego Pereira da Silva ¹

Estela Natalina Mantovani Bertoletti ²

RESUMO:

O presente artigo tem como tema “formação de mulheres professoras e seu desenvolvimento profissional na carreira universitária”, a partir de um estudo do processo formativo de duas professoras universitárias que lecionam na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), desde os seus primeiros tempos de funcionamento até os dias atuais. Trata-se de duas professoras que ingressaram na UEMS como professoras cedidas da Rede Estadual de Ensino e, depois, foram aprovadas em concurso público; ambas também ingressaram como Especialistas em Educação e foram se titulando ao longo da carreira universitária, conciliando no trabalho sua formação. A partir de suas narrativas concedidas mediante entrevistas gravadas e transcritas, buscou-se acompanhar o processo de trabalho, utopias e contingências de formação e compreender como estas professoras desenvolveram-se profissionalmente na carreira universitária. Como resultados, é possível afirmar que, para além da docência alicerçada no tripé de ensino, pesquisa e extensão, essas professoras assumiram cargos de gestão, para os quais não receberam formação, como maneira de contribuir para o processo de constituição da própria UEMS ao longo do tempo. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional delas foi concomitante ao desenvolvimento institucional da universidade.

Palavras-chave: Formação de Professores no Brasil. Formação de Mulheres Professoras. Carreira Universitária.

ABSTRACT:

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Professor da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS - Brasil. E-mail: diego.pereira@uems.br

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp); Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba/MS - Brasil; Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UEMS; Grupo de Pesquisa História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil. Orcid iD (<https://orcid.org/0000-0003-4692-392X>). E-mail: estela@uems.br



The current article addresses the topic “female professors’ training and their professional development in the university career”, based on a study about the training process of two female college professors who have been teaching at State University of Mato Grosso do Sul (UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul) since the institution started operating. The aforementioned professionals have joined UEMS as professors assigned from the State Education Network; later on, they were approved in a public tender. Although they joined the institution as Experts in Education, they continuously qualified throughout their university career by linking their training to their work. Based on their narratives - which were extracted from recorded and transcribed interviews -, the current study has followed their work process, utopias and training contingencies, as well as investigated how participants professionally developed in their university career. Thus, it is possible stating that, besides teaching based on the teaching-research-extension tripod, these professors took on management positions they were not trained to, in order to contribute to the process of building UEMS, itself, overtime. Therefore, their professional development took place hand-in-hand with the institutional development of the aforementioned university.

Keywords: Teachers’ Training in Brazil. Female Teachers’ Training. University Career.

RESUMEN:

Este artículo tiene como tema "la formación de mujeres profesoras y su desarrollo profesional en la carrera universitaria", a partir de un estudio del proceso formativo de dos profesoras universitarias que enseñan en la Universidad Estatal de Mato Grosso do Sul (UEMS), desde sus primeros tiempos de funcionamiento hasta nuestros días. Se trata de dos docentes que se incorporaron a la UEMS como docentes adscritas a la Red Estatal de Educación y, posteriormente, fueron aprobadas en un concurso público; ambas también se incorporaron como Especialistas en Educación y se fueron graduando a lo largo de su carrera universitaria, conciliando en el trabajo su formación. A partir de sus narrativas concedidas a través de entrevistas grabadas y transcritas, se buscó seguir el proceso de trabajo, utopías y contingencias de la formación y comprender cómo estas docentes se desarrollaron profesionalmente en la carrera universitaria. Como resultado, es posible afirmar que, además de la docencia basada en el trípode de enseñanza, investigación y extensión, estas profesoras asumieron cargos administrativos, para los cuales no recibieron capacitación, como una forma de contribuir al proceso de constitución de la UEMS a lo largo del tiempo. En este sentido, el desarrollo profesional fue concomitante con el desarrollo institucional de la universidad.

Palabras Clave: Formación docente en Brasil. Formación de Mujeres Profesoras. Carrera universitaria.

INTRODUÇÃO

Em tese pioneira, original e inovadora sobre formação de professores, haja vista não somente no uso da narrativa como forma de investigação e recurso discursivo em textos acadêmico-científicos, mas também na análise da formação de uma mulher professora, Magnani (1993) nos convida a conhecer MR e seu percurso formativo como professora de português, entre 1961 e 1991. Trata-se, por óbvio, da experiência vivida por sua narradora, entretanto, ao contrário do que se poderia pensar, é uma história escrita por um sujeito diferente daquele que a viveu, uma vez que a narradora não é mais a que foi. No percurso narrado por Magnani (1993), tempo e história se entrecruzam não como continuidade nem como ruptura, mas sim num movimento em vórtice (Mortatti, 2000), cujo processo é constitutivo do sujeito que se forma em seu processo de trabalho, movido por utopias e sobressaltado por contingências.

Neste texto, temos por objetivo acompanhar o processo de trabalho, utopias e contingências de formação de duas professoras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a partir de suas próprias falas nas entrevistas concedidas para uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíbaⁱ. Trata-se de duas professoras que ingressaram na UEMS como professoras cedidas da Rede Estadual de Ensino, e nela permaneceram por toda a carreira; ambas também ingressaram como Especialistas em Educação e foram se titulando ao longo da carreira universitária, conciliando no trabalho sua formação.

É importante destacar que a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul é uma instituição de ensino superior pública, localizada no estado de Mato Grosso do Sul (MS) e instalada em 15 unidades universitáriasⁱⁱ. Prevista desde a primeira constituição



do estado de Mato Grosso do Sul, em 1979, como “Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul,” iniciou os primeiros trâmites para instalação e organização interna somente em 1993, após as publicações da Lei de nº 1.461 de 20 de dezembro de 1993 e do decreto de nº 7.585, de 22 de dezembro de 1993, e em 1994, com a cedência e contratação de professores, teve início seu funcionamento. Nesse período, houve um número significativo de ingresso de mulheres professoras, conforme assinala Silva (2022, p. 41): “[...] O que se pode observar é que a presença de mulheres na UEMS, em 1994, é maior do que dos homens e, por isso, se destacar que elas foram essenciais para o desenvolvimento da UEMS nesse período”.

Para além do processo de formação, apostamos em uma constituição docente para a carreira universitária, representada no termo/conceito “Desenvolvimento Profissional Docente”, que está inserido no campo da formação de professores e é caracterizado como “ofício de ensinar” (Menezes, Anjos e Nóbrega, 2014), “profissão do conhecimento”, “saber” (Marcelo Garcia, 2009). Este conhecimento é o fator determinante para legitimação da profissão docente, baseada “[...] no compromisso em transformar o conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos” (Marcelo Garcia, 2009, p. 2), ou seja, a ação deste profissional do ensino é “[...] geradora do saber permanente de uma reconstrução dialética.” (Roldão, 2017, p.1998-1999).

Sobre a formação de professores, a historiografia nos informa que as primeiras escolas criadas para o exercício “específico” da docência no Brasil, de ensino público e a cargo do estado, ocorreram após a instalação da Primeira República, em 1889. Neste primeiro tempo, as instituições criadas exclusivamente para formação de professores eram denominadas escolas normais que, segundo Tanuri (2000), tiveram em suas primeiras tentativas um itinerário “incerto” de criação e desativação assumidas por “homens ignorantes” que excluía as mulheres desses espaços. A autora descreve que estas escolas só alcançaram êxito após 1870, “[...] quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino.” (Tanuri, 2000, p.64)



Neste sentido, Almeida (1998, p.62) afirma que a princípio as escolas normais foram destinadas ao público masculino, mas supriam “[...] uma necessidade e um desejo femininos e surgi[ram] como a primeira via de acesso das mulheres à instrução pública escolarizada e que possibilitava[m] o exercício de uma profissão”. Na ideia da criação das escolas normais, a intenção era formar professores que pudessem “[...] atender um esperado aumento na demanda escolar”. Tal fato não foi visto como positivo pelo diretor geral da instrução do Rio Grande do Sul, pois os relatórios obtidos da época indicavam o aumento de formação de “mais mulheres que homens”. (Louro, 2012, p. 449).

Neste tempo, Almeida (1998, p.62) observa que em algumas regiões do país, os homens estavam abandonando as salas de aulas, dando origem a uma “feminização do magistério”. A autora destaca que a abertura das mulheres ao magistério e a sua feminização foi um fato que ocorreu rapidamente e, “[...] em pouco tempo, eram elas a grande maioria nesse nível de ensino”.

Já Louro (2012, p.446) discursa que as concepções e formas de educação das mulheres no século XIX eram múltiplas e sobre diferentes pontos de vista. O discurso hegemônico à época “afirmava” que “[...] as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, pois “[...] não havia como *mobilizar* a cabeça da mulher com informações e conhecimentos, já que seu destino primordial - como esposa e mãe - exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios”.

Ainda com a autora temos a informação de que, à época, as mulheres deveriam ser mães virtuosasⁱⁱⁱ, educadoras das gerações do futuro. Sobre a educação da mulher, Louro (2012, p. 446-447) descreve que o ensino da mulher, seria feito, “[...] portanto para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos.”.

A educação da mulher e a sua profissionalização no final do século XIX estava “[...] vinculada à modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens” (Louro, 2012, p.447). Neste sentido, a modernização desta

sociedade que se estabelecia nos moldes de *ordem* e *progresso* levaram à admissão das mulheres, mas estas deveriam ser,

[...] diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus homens e formar novos trabalhadores e trabalhadoras do país; àquelas que seriam as mães dos líderes também se atribuía a tarefa de orientação dos filhos e filhas, a manutenção de um lar afastado dos distúrbios e perturbações do mundo exterior. (Louro, 2012, p.447)

Enfatizamos o ingresso de mulheres no magistério, sua educação e profissionalização, pois consideramos que o ser mulher no tempo atual é uma discussão necessária que encontra nesse ingresso sua inflexão. Concordamos com Pinto, Silva, Machado (2020) de que há muitas reflexões a serem realizadas sobre a história das mulheres, por terem sido “esquecidas” na história dos acontecimentos ou silenciadas. (Perrot, 2007).

É pertinente destacarmos que, segundo Perrot (2007, p.109), antes do ingresso das mulheres na profissão de professora as suas atividades profissionais nem sempre eram remuneradas: “Não passavam de ajudantes de seus maridos, no artesanato, na feira ou na loja. Sua maneira de lidar com o dinheiro traziam problemas, ainda mais quando eram casadas. No entanto, elas sabiam contar [...]”. As mulheres, mesmo com a obscuridade de suas histórias, foram as responsáveis pelo desenvolvimento da sociedade por meio de seu trabalho, como destaca Perrot (2007, p.108):

[...] As mulheres sempre trabalharam. Seu trabalho era da ordem do doméstico, da reprodução, não valorizado, não remunerado. As sociedades jamais poderiam ter vivido, ter-se reproduzido e desenvolvido sem o trabalho doméstico das mulheres, que é invisível.

As mulheres, portanto, “[...] confinadas no silêncio de um mar abissal” (Perrot, 2007, p. 16), hoje, podem ter suas histórias narradas, escritas e ocupar espaços públicos, embora permaneça a rejeição de sua existência em alguns cargos.

Para entendermos as professoras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, seus olhares sobre o outro e suas visões sobre a própria atuação, centralizamos a

priori, compreender teoricamente o que é este processo: o desenvolvimento profissional na carreira docente universitária.

1. NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A história da formação de professores é o campo que tem buscado resgatar “novos objetos”, sujeitos profissionais do ensino e sua trajetória educacional nunca enxergada pela história tradicional. As pesquisas realizadas neste campo, cada vez vêm se destacando e legitimando as ideias pedagógicas, os sujeitos profissionais docentes e a sua profissionalização. Assim, Roldão (2017) apresenta questões “essenciais” da formação de professores no “tempo atual”, como a comunicação adequada entre o campo e suas especificações e a formação individual do “profissional do ensino”. Há também uma discussão pertinente entre formação de professores e Desenvolvimento Profissional Docente que se difere em termos de evolução e que se assemelha historicamente.

Roldão (2017) explica que para estudar o campo de formação de professores ou de “qualquer profissional de ensino” é preciso “uma visão articulada coerente” para entender a formação inicial e sua trajetória dentro do conhecimento científico. Já Oliveira (2018, p.67) verifica que se trata de uma área em “processo de independência”, pois,

[...] possui um forte potencial de Matriz Disciplinar, por possuir um objeto de estudo, isto é, a preparação profissional; uma metodologia: e, pessoas que se envolvem e se preocupam com a área (cientistas, governantes e os próprios professores)

Segundo os estudos de Oliveira (2018), baseados em Alvorado Prada (1997), há 16 “expressões” adotadas por estudiosos para referir-se ao campo da Formação de Professores, a saber: Capacitação, Qualificação, Aperfeiçoamento, Reciclagem, Atualização, Formação Continuada, Formação Permanente, Especialização, Aprofundamento, Treinamento, Retreinamento, Superação, Desenvolvimento Profissional, Compensação e Profissionalização. Neste texto, adotamos o conceito de formação e a expressão Desenvolvimento Profissional.

O conceito de formação de professores está assentado na reflexão, na construção do saber contextualizado na prática docente de profissionais atuantes, que poderá ser um processo de desenvolvimento contínuo, no qual é preciso “[...] articular teoricamente e reinvestir em práticas e produtoras de novos saberes.” (Roldão, 2017, p. 196). Segundo Roldão (2017), a ideia de formação tem girado em torno da formação inicial e formação continuada, pois a primeira é a peça fundamental para a efetivação da segunda; a evolução profissional do sujeito está ligada à ausência de atualizações preponderantemente escolares de sua formação e que estabelece um processo contínuo de aprendizagem.

Neste sentido, percebem-se, de acordo com Roldão (2017), duas visões sobre formação: a primeira que entende a formação inicial como a “etapa chave do processo formativo”, de uma lógica aplicacionista que será preenchida ao longo do percurso profissional, com atualizações pertinentes à profissão docente, que integram o processo de formação continuada. A segunda visão entende que a formação é um “processo contextualizado”, de “[...] construção contínua e gerido pelo próprio sujeito ao longo do seu percurso profissional” (Roldão, 2017, p.194). A segunda visão é que está em vigor por estudiosos do campo, pois “[...] reflete as novas exigências do profissional de ensino, num tempo de reconhecimento do direito de todos à educação, bem como a incorporação de importantes contributos teóricos [...]”^{iv} (Roldão, 2017, p.194).

A autora salienta que as visões citadas não devem ser observadas como “pedagogicamente correto” e nem serem reducionistas. É notável, quer seja pelos documentos norteadores, nível de discurso ou lugar de formação que há uma “resistência à mudança”. Roldão (2017, p.195) justifica que esta resistência “[...] existe em todos os processos de crescimento e/ou mudança, não restam dúvidas; mas que ela^v explique todas as dificuldades e comodamente dispense mais reflexão sobre as mudanças ou melhorias [...]”

E por último destaca que o Desenvolvimento Profissional é uma expressão mais rigorosa do que a formação de professores, uma vez que “[...] implica um processo de

crescimento profissional, por ele gerido e direcionado na interface das fontes e contextos geradores do saber profissional.” (Roldão, 2017, p. 201). Já Menezes, Anjos e Nóbrega (2014) apresentam a ideia de crescimento e possibilidade de ação do professor e que a formação de professor é um componente para que ocorra seu desenvolvimento.

Há uma íntima relação entre Desenvolvimento Profissional e formação de professores. Menezes, Anjos e Nóbrega (2014, p.03741) prescrevem que, para que ocorra o desenvolvimento profissional é “[...] necessário a integração do docente a uma formação com profissionalização. A íntima relação entre desenvolvimento profissional e formação docente traduz o elo entre a formação do professor, a profissão e a construção da sua identidade de educador ao formalizar a dinâmica social do seu trabalho docente.”

É preciso frisar que este conceito de Desenvolvimento Profissional Docente é discutido em Portugal desde 1980 e no Brasil desde a década de 1990 (Menezes, Anjos e Nóbrega, 2014). Costa e Pavanello (2013, p. 2) enfatizam que é um campo de pesquisa que vem se formando desde 1980 e é “[...] bastante promissor para o levantamento, análise e reflexão acerca de aspectos inerentes à atuação profissional do professor”, e pode ser entendido como “[...] uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções.” (Marcelo Garcia, 2009, p. 9).

O termo tem evoluído nas últimas décadas o que tem suscitado novas percepções do processo do “aprender a ensinar”. O professor é visto como o sujeito detentor do conhecimento, sujeito que reinventa a sua prática diante dos novos desafios, está em constante movimento de aprendizagem ao longo dos anos “[...] que está implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão.” (Marcelo Garcia, 2009, p. 10).

O conceito de Desenvolvimento Profissional Docente é observado por Marcelo Garcia (2009) como *processo*, individual e coletivo de professores que se “deve” consolidar no local de seu ofício; na construção do “eu” profissional ao longo de sua

evolução em sua carreira e que demanda compromisso pessoal, disponibilidade para aprender a ensinar, crenças, valores pessoais, conhecimento prévio dos conteúdos que “ensinam” e “como ensinam”.

Segundo Marcelo Garcia (2009), o termo Desenvolvimento Profissional é o que melhor descreve o “profissional do ensino”, pois este conceito supera as concepções já existentes, como formação inicial, formação continuada, formação em serviço, formação de aprendizagem, entre outros termos, e tem sentido de “evolução” e “continuidade”. Sobre essa questão, Rogério (2008, p.103) entende por Desenvolvimento Profissional o “[...] processo que o profissional está em certo patamar em sua profissão, que por sua vez está inserida em um contexto social e alcança outro patamar de sua profissão que pode ou não estar inserida no contexto social anterior.”

Costa e Pavanello (2013, p. 6) descrevem que o Desenvolvimento Profissional,

[...] leva em conta importantes elementos coletivos e individuais e é favorecido por contextos colaborativos, em que o professor tem a oportunidade de interagir com outros colegas de profissão e sentir-se apoiado, por outro lado o desenvolvimento profissional de cada professor é algo pessoal, de sua inteira e total responsabilidade.

Outros autores definem o conceito de Desenvolvimento Profissional docente como Day (1999, p.4 *apud* Marcelo Garcia, 2009, p.10): “[...] a inclusão de toda aprendizagem natural, planejada ou consciente que ‘directa ou indirectamente’, beneficiam o grupo, indivíduo ou a escola contribuindo diretamente na melhoria da qualidade da educação.”. Para Marcelo Garcia (2009, p.15), o Desenvolvimento Profissional “[...] procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais e também como pessoas”. Villegas-Reimers (2003, *apud* Marcelo Garcia, 2009, p.10), define o Desenvolvimento Profissional Docente como crescimento profissional “[...] que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática”.

Enfatizamos que Desenvolvimento Profissional Docente, baseado em Marcelo Garcia (2009), é processo de construção da identidade profissional do professor, à medida de suas experiências, sabedoria e consciência profissional de como o professor

define a si e ao outro, na construção do *eu* profissional, que evolui ao longo de sua carreira docente e que é influenciada por seu histórico de aprendizagem.

Concordando com Marcelo Garcia (2009, p.12), a identidade docente não é natural do sujeito profissional, é desenvolvida individual e coletivamente, de acordo com as experiências de cada um, caracterizando-se “[...] como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto.”.

A identidade docente é um fenômeno relacional que ocorre no “terreno do intersubjectivo” (Marcelo Garcia, 2009) e que precisa de reelaboração, interpretação de si enquanto sujeito de um determinado lugar. A existência desta identidade contribui para auto-eficácia do eu profissional, conforme destaca Marcelo Garcia (2009, p.12):

A existência de uma identidade profissional contribui para a percepção de auto-eficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor e é um factor importante para que este se converta num bom professor. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

Salientamos e concordamos com Oliveira (2018, p.71-72) que a formação inicial e a formação continuada “[...] compõem parte do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD); o que poderá ocorrer ao longo de sua carreira como professor; caracterizada por sempre estar em movimento dialético e em constante aprimoramento.” Percebe-se então que a formação de professores é *locus* para o desenvolvimento da identidade docente, que está inserida ao conceito de Desenvolvimento Profissional. Nota-se, portanto, que essa identidade é construída ao longo da carreira do educador dentro e fora da área do saber, provocando desenvolvimento de si e do outro.

2. A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS E SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Pensando na conceptualização sobre o Desenvolvimento Profissional Docente e observando a trajetória de duas professoras universitárias da Universidade Estadual de

Mato Grosso do Sul (UEMS), buscamos analisar em sua formação e atuação como professoras universitárias aspectos que constituem o referido conceito a partir das entrevistas concedidas para a pesquisa de mestrado, conforme mencionado.

A primeira professora é natural da cidade de Paranaíba/MS, sendo filha de costureira e de autônomo. cursou Letras, pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Pereira Barreto (FECLU), em Pereira Barreto/SP, por necessidade, uma vez que teve desde pequena a orientação de seus pais sobre a importância da educação. Passou no Concurso Público para provimentos e cargos do Magistério do estado de Mato Grosso do Sul em 1985, como professora de Ensino Fundamental, no qual atuou por quase dez anos em uma escola da Rede Estadual de Ensino, na cidade de Três Lagoas/MS. Neste período, optou em prosseguir com seus estudos na área de Letras, por sentir necessidade de aprender, melhorar sua prática enquanto profissional de ensino e desta forma cursou duas especializações: a primeira, entre o período de 1986 a 1988 e, a segunda, entre período de 1990 a 1992, ambas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Três Lagoas.

Para obtenção do título da segunda especialização, foi-lhe sugerido fazer um projeto para ingressar em um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*. Neste intervalo, a professora observou que no estado de Mato Grosso do Sul, estava sendo implantada uma instituição pública, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com vagas no interior do estado. Não obstante os desafios, logo a professora enviou seu currículo para análise da universidade, conforme exigido no Processo Seletivo; aprovada, foi cedida da Rede Estadual de Ensino para a UEMS, em 1994.

No ano de 1995, atuando na docência na UEMS e sentindo a necessidade de uma formação continuada por estar lecionando no Ensino Superior e em contato com novas formas de organização de conteúdo e de ensino, buscou a formação *stricto sensu* e ingressou no Mestrado em Educação no Instituto de Estudos e Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UEL-UNICAMP), em Campinas/SP, naquele ano, finalizando-o em 1997.



Atuando como professora universitária, executava seu trabalho em atividades de ensino, pesquisa e extensão, e, assim, familiarizada com o ambiente universitário, prestou o primeiro Concurso de Provas e Títulos da UEMS, em 1998, no qual foi aprovada. Neste mesmo tempo, ingressou no doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Assis/SP, finalizando-o em 2002. Após quatro anos, como professora em regime de dedicação exclusiva, decidiu realizar estágio de pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), tendo iniciado em 2007 e finalizado em 2008.

A segunda professora é natural da cidade de Sandovalina/SP, sendo filha de aposentados^{vi}. Em 1980, foi aprovada no Concurso Público para provimentos e cargos do Magistério do estado de Mato Grosso do Sul, e em 1983, concluiu o curso de Pedagogia pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMAT), em Campo Grande/MS. Ao ingressar na Rede Estadual de Ensino como professora efetiva trabalhou como professora alfabetizadora, professora de séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental, professora de séries iniciais da sala da Educação Especial, Supervisora Escolar, Vice-diretora, Diretora e professora e Supervisora do Curso de Magistério. Com a demanda de trabalho e a necessidade de dar continuidade em seus estudos, optou por fazer especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), entre o período de 1987 a 1988.

No segundo semestre de 1994, a professora foi convidada pela Secretária de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul para trabalhar no Núcleo de Legislação e Normas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. No ano seguinte, em virtude de mudanças no Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, a professora foi exonerada de seu cargo na UEMS, tendo reingressado na instituição apenas em 1998, como professora concursada, uma vez que havia sido aprovada no primeiro Concurso de Provas e Títulos da UEMS. Nesse mesmo ano, era Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), finalizando-o em 1999.

Na UEMS, exerceu cargos administrativos, mas também atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ingressou no doutorado em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, cursando-o entre 2005 e 2008. Dedicando-se exclusivamente à universidade, após oito anos, ingressou no pós-doutorado pelo Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em 2015 e concluiu em 2016.

Percebe-se na formação destas duas professoras, o *processo* individual e ao mesmo tempo coletivo do Desenvolvimento Profissional, uma vez que, ao mesmo tempo em que buscavam recursos para sua auto-formação, preenchiem lacunas do lugar de atuação, em um movimento em vórtice de discência e docência. As professoras, embora tivessem conhecimento prévio, a partir de suas próprias experiências no Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, ousaram; mesmo limitadas pela formação inicial e continuada, recorreram à alternativa de uma formação que fornecesse subsídios para sua prática docente. Nota-se que estas professoras buscaram uma identidade profissional.

Ao ingressarem na UEMS, em 1994, as professoras relataram na entrevista para a pesquisa de mestrado, que tinham muito em que contribuir, além da sala de aula. A universidade ainda estava em implementação e “tudo era novo” e as demandas aumentavam, assim tiveram que assumir outras funções como cargos administrativos, criar projetos de extensão para atender à comunidade, projetos de ensino para os estudantes e concomitantemente lecionar nos cursos de licenciaturas. Nas narrativas destas mulheres professoras a formação continuada foi uma opção cujo objetivo era estar qualificadas para tais funções.

A primeira professora relata que na transição do cargo de professora de Ensino Fundamental II para ser professora de Ensino Superior teve que estudar muito, pois os conteúdos eram outros, assim, recorria aos seus professores da UFMS, para lhe orientar nessa transição. À época, relata que havia ausência de pessoas para assumir funções administrativas na UEMS e começou a dar aulas e assumir outros cargos

mesmo não sendo sua vontade. Sentia necessidade de estudar e por isso buscou o ingresso no Mestrado em 1995 e em 1998, no doutorado.

Ao ser questionada sobre o motivo pelo qual escolheu a carreira universitária, explicou que sempre teve vontade de estudar, se “dava bem com o papel” e com a pesquisa. A educação básica era pouco no quesito financeiro e a necessidade de estar em contato com o conhecimento era maior.

Na UEMS, a professora exerceu a docência nas Unidades de Cassilândia/MS e Paranaíba/MS, foi coordenadora do curso de Letras, Gerente de Unidade e Pró-Reitora de Ensino. Coordenou a criação de eventos científicos e de revista acadêmica. Em sua atuação defendeu bandeiras dos movimentos LGBTQIA+, de indígenas e negros e se guiava por discussões sobre o movimento feminista.

Em suas narrativas, a professora demonstra a importância de suas qualificações para a universidade, pois para que a UEMS obtivesse o *status* de universidade, uma porcentagem do corpo docente deveria ter títulos de mestre e doutores, e, assim como ela, a maioria dos professores que ingressaram na instituição eram Especialistas. Conforme a UEMS foi crescendo no sentido de tornar-se efetivamente uma universidade, a professora foi tornando-se uma professora universitária, contribuindo com atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Hoje, como docente sênior no Programa de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu*, nível Mestrado (PGEDU), na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, acredita que ser professor é “aprender a aprender”, é estar em busca de novos conhecimentos, não obstante os novos desafios. Pela sua trajetória na UEMS, seu legado é de que esses novos professores tenham ciência de que o conhecimento é construído e não pronto e acabado; e o refletir e o repensar são essenciais para o fazer pedagógico.

A segunda professora – que ingressou na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no segundo semestre de 1994 e foi exonerada no ano seguinte, conforme mencionado -, ficou sem vínculo fixo com a UEMS por dois anos, e retornou após o concurso público de professores em 1998. Ao retornar para a universidade,

ingressou no Mestrado para assumir o Núcleo de Pesquisa em Educação que estava sendo criado dentro da Pró-Reitoria de Ensino e Pós-Graduação da UEMS.

Em suas narrativas a escolha por ser professora universitária surgiu após uma análise de sua trajetória pessoal e profissional. Estar na universidade poderia ser a possibilidade de prosseguir com seus estudos e sabia que poderia trazer grandes contribuições para a educação.

A professora lecionou nos cursos de licenciaturas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Ivinhema e no Programa de Pós-Graduação em Educação, na UEMS, Unidade de Paranaíba. Assumiu o setor de Legislação e Normas, o Núcleo de Pesquisa em Educação, a Pró-Reitoria de Ensino e foi Coordenadora do curso de Pedagogia, na Unidade de Dourados. Em sua atuação nos cargos citados, conseguiu que a universidade fosse a primeira em admitir o ingresso de alunos negros pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pelas Políticas de Cotas Afirmativas, e criou o Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE.)

Em suas ações como professora universitária, conseguiu levar a UEMS para o cenário nacional pelas discussões de Políticas de Ações Afirmativas com seus estudos e qualificações. Percebe-se em suas narrativas que sua prática é baseada na pedagogia de Paulo Freire, em uma educação libertadora, de transformação e mudanças. Para avanço da universidade, fez parceria com outros docentes de outras instituições e alunos.

Hoje, como Pró-Reitora de ensino e buscando finalizar sua carreira na UEMS, deixa o legado de uma mulher que teve dificuldade por sofrer racismo, discriminação e que optou pelo conhecimento, formando a si e ao outro. Não se considera uma professora e sim uma educadora, pois em suas falas, ter um diploma hoje, qualquer indivíduo pode, mas ser educadora é ir além do propósito inicial que é lecionar, envolver-se com grupos de pesquisas e acompanhar o desenvolvimento do lugar em que atua.

Percebemos nos relatos das professoras uma continuidade de suas formações, a qual Marcelo Garcia (2009) considera como uma evolução que supera a formação inicial, num processo de crescimento profissional. Verificamos, ainda, que estas professoras atuam no mesmo lugar, porém em diferentes formas do fazer docente e do desenvolver-se profissionalmente.

Destacamos que no Desenvolvimento Profissional, o fazer docente e a formação continuada só é possível quando o lugar de atuação dá autonomia para efetivação de um trabalho de qualidade e condições para que seus agentes realizem um trabalho eficaz e que contribua ativamente no lócus de atuação, que tenha “[...] uma gestão democrática e participativa, que acredite na cultura de colaboração dos membros envolvidos e que tenha lideranças instrucionais, ou seja, uma equipe que impulse e incentive os profissionais em serviço” (Oliveira, 2018, p.70).

Salientamos que as professoras focalizadas neste texto, em suas trajetórias, com perspicácia, constituíram-se nas dimensões para êxito do Desenvolvimento Profissional Docente como conceituado neste trabalho. Como assinala Oliveira (2018), baseada em Marcelo Garcia (1999), o Desenvolvimento Profissional pode ocorrer em seis dimensões: o desenvolvimento teórico, o desenvolvimento cognitivo, o conhecimento de si, o desenvolvimento pedagógico, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da carreira que é assumir novos papéis além da sua função.

É pertinente destacar que por mais que tenhamos tentado trazer mulheres como protagonistas, enfatizando a trajetória acadêmica de duas professoras e o ingresso delas em espaço público universitário, percebemos que silenciámos em relação a aspectos do âmbito privado para a constituição do ser mulher e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, abordamos a formação de duas mulheres como professoras universitárias que atuam na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) desde seus primeiros tempos, qual seja, 1994. Percebemos que as professoras ingressaram na Instituição com formação de Especialistas em Educação e foram-se

desenvolvendo como professoras universitárias, assumindo cargos além da docência, transformando o lugar e formando-se para cumprir o objetivo de conseguir o *status* de universidade para o lugar de atuação.

Cada professora possui sua trajetória que contém conquistas, desafios, renúncias e não se limita apenas ao exposto. Desta forma, tentamos interpretar as narrativas das professoras analisando o processo de evolução acadêmica para compreender o processo que é objeto de estudo deste texto, o “Desenvolvimento Profissional Docente”.

Percebe-se que as professoras buscaram construir a própria identidade profissional a partir de suas experiências pessoais e profissionais como formadoras de opiniões e cientistas que acreditam no rigor científico. O Desenvolvimento Profissional, segundo Marcelo Garcia (2009, p.15) tem como objetivo promover “mudanças juntos dos professores para que estes possam crescer enquanto profissionais - e também como pessoas”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a Paixão pelo Possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

COSTA, José Roberto; PAVANELLO, Regina Maria. O desenvolvimento profissional docente: um processo contínuo de aperfeiçoamento de professores. *In: VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática, 2013, Canoas. Anais Eletrônico*, Canoas, ULBRA, out. 2013. p. 1-12. Disponível em: <http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/591/518>. Acesso em 13 jan. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In: PRIORE, Mary Del (Org). História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2012, p.443-481.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo: Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999. Disponível



em<unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Em sobressaltos**: formação de professora. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Em sobressaltos**: formação de professora. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira; ANJOS, Ana Maura Tavares dos; NÓBREGA, Sílvia Maria. Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: A relação desses processos sob a ótica de professores da pós-graduação e sua importância em seu percurso profissional. In: SALES, José Albino Moreira de et. al. (Org.) Livro 02 : **Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**. Fortaleza: EdUECE, 2014, v. 2, p. 3738-3749.

OLIVEIRA, Aline Tatiane Evangelista de. Conceito de formação de professores e desenvolvimento profissional: suas diferentes expressões e concepções. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 11, n. 2, p. 61-76, ago. 2018. ISSN 2175-1609. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2659>>. Acesso em: 02 ago. 2021. doi: <https://doi.org/10.18554/rt.v0i0.2659>.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

PINTO, Raissa Nunes; SILVA, Diego Pereira da; MACHADO, Aline Alves. Protagonismo de Mulheres na História da Educação: entre uma poetisa e algumas professoras. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. XIV, 2019, **Anais Educon**. 2020, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 3, p. 4-17, set. 2020. Disponível em: <|<https://www.coloquioeduc.com/>>

ROGERIO, Rosa Maria de Freitas. **Caminhos de Professoras**: O desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2008. 195p. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. 2008.

ROLDÃO, Maria do Céus Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, n. 22, p. 191-202, maio/ago., 2017.

SILVA, Diego Pereira da. Mapeamento de Professoras Pioneiras na Constituição da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)-1994 e 1998. In: XII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. 12, 2021, Cuiabá, **Anais Eletrônicos**. Cuiabá-MT: Universidade Estadual de Mato Grosso, 2021. p.283-297. Disponível em <https://gem.ufmt.br/xii-columbe/files/ANAIS_TRABALHOS_COMPLETOSEixoFormacao_Docente-v.7.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2021



TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.14, p.61-88, Aug. 2000 .Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 Mar. 2021.

Data da submissão: 16/06/2023

Data do aceite: 04/04/2024

ⁱ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em 2 de abril de 2020, sob número 29240820.8.0000.8030, e dissertação apresentada e aprovada em 15 de julho de 2022.

ⁱⁱ Para mais informações sobre a UEMS, ver, sobretudo: <https://www.uems.br/>

ⁱⁱⁱ Louro (2012, p. 446) assevera que estas deveriam ser o “*pilar de sustentação do lar*”.

^{iv} Estas contribuições teóricas são de estudos pertinentes sobre o campo como prática reflexiva, saber profissional contextualizado e outros. (Roldão, 2017).

^v Roldão (2017) refere-se ao ato de resistência dos atores-professores.

^{vi} Na entrevista concedida, não foi informado o trabalho exercido pelos pais da entrevistada.

Data da submissão: 03/04/2024

Data do aceite: 05/07/2024