

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Leanete Teresinha Thomas Dotta

Percursos identitários de formadores de professores: o papel do contexto
institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Leanete Teresinha Thomas Dotta

Percursos identitários de formadores de professores: o papel do contexto
institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título de
DOUTOR em Educação: História, Política,
Sociedade, sob a orientação da Professora
Doutora Luciana Maria Giovanni.

SÃO PAULO

2010

ERRATA

Folha	Onde se lê	Leia-se
53	CUNHA, 1989	CUNHA, 2001
95,96,97,98,99, 190	Berger & Luckmann, 1985	Berger & Luckmann, 1996
109	Ludke & André (1986, p. 18)	André & Ludke (1986, p. 18)
164	Kuenzer, 2009	Kuenzer & Caldas, 2009
Folha	Insera-se	
260	ANDRÉ, M. 2006. Dez anos de pesquisa sobre formação de professores. In.: BARBOSA, R. L. L.(org) <i>Formação de professores: artes e técnicas – ciências e políticas</i> . São Paulo: Editora Unesp. pp 605-616.	
260	BAUMAN, Z. 2001. <i>Modernidade Líquida</i> . São Paulo: Zahar.	
262	DIOGO, F.L.T.(1999). A(s) identidade(s) do gestor escolar. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto.	
263	FERREIRINHO, Viviane Canecchio. 2004. <i>Rupturas e recomeços: trajetórias de professores</i> . Tese de doutorado. Estudos Pós-graduados em Educação: história, política, sociedade da PUC-SP.	
265	MARIN, Alda Junqueira (org.) 1996. <i>Didática e trabalho docente</i> . Araraquara: Junqueira&Marin	
266	MIZUKAMI, M. G. N. 2006. Aprendizagem da docência: professores formadores. <i>Revista E-Curriculum</i> , São Paulo, nº 1.	
	MIZUKAMI, M. G. N. 2005. Relações universidade-escola e aprendizagem da	

docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora Unesp.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. 2000. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e sociedade*. Campinas: Unicamp, v.21, n.73

Banca Examinadora

DOTTA, Leanete Teresinha Thomas. 2010. *Percursos identitários de formadores de professores: diferentes áreas do conhecimento, contextos e condições institucionais*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade.

RESUMO

O interesse investigativo deste trabalho concentra-se no campo da formação docente e, dentro desse campo, o olhar se volta para os formadores de professores em cursos de licenciatura. Numa perspectiva sociológica, busca-se conhecer as identidades profissionais docentes de formadores de professores, dando ênfase a alguns de seus processos constitutivos. O objetivo geral da investigação é conhecer e analisar as identidades profissionais docentes de formadores de professores de cursos de licenciaturas, que se constroem a partir da organização administrativa e acadêmica das instituições em que atuam, das disciplinas que ministram e do campo de conhecimento do curso com que trabalham. Como referencial teórico-metodológico, no campo das identidades profissionais, foram utilizadas as contribuições de Claude Dubar e Amélia Lopes. No campo da docência na educação superior, os fundamentos para as discussões foram buscados em Maria Isabel da Cunha, Lee Shulman, Miguel Zabalza e Carlos Marcelo, entre outros. Para a coleta de dados, realizada nos anos de 2008 e 2009, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas com vinte professores de cursos de Licenciatura em História, Matemática, Educação Física e Pedagogia. Foram escolhidos, de forma aleatória, dois professores de cada curso – um de disciplinas específicas e um, de disciplinas pedagógicas, de dois campi de uma universidade estadual, de um campus de uma universidade particular e de duas faculdades particulares, localizadas na região oeste do Estado do Paraná. Com a análise dos dados, sob a luz dos referenciais teóricos utilizados, foi possível perceber o papel fulcral, na constituição identitária dos sujeitos, dos seguintes aspectos: formação inicial e dinâmica institucional em que essa constituição ocorreu; especificidades do contexto de trabalho, de acordo com o tipo de instituição; relações com os *outros significativos*. Nos sujeitos deste estudo, a dupla transação entre a formação – em seu caráter subjetivo/biográfico – e o contexto de trabalho – em seu caráter objetivo/relacional – resultou em identidades marcadas pela continuidade e reconhecimento.

Palavras-chave: Formadores de professores – Identidades profissionais – Educação Superior.

DOTTA, Leanete Teresinha Thomas. 2010. *Identity trajectories of teacher educators: different areas of knowledge, contexts and institutional conditions*. Dissertation (Doctor's Degree in Education: History, Politics, Society). São Paulo: Pontifical Catholic University of São Paulo – PUCSP/ Program of Graduate Studies in Education: History, Politics, Society.

ABSTRACT

This work aims to concentrate its investigation in the field of teaching formation and, more specifically, the teacher educators in undergraduate courses of teachers' formation. In accordance to a sociological perspective, we seek the understanding of the teaching professional identities of teacher educators, emphasizing some of their constitutive processes. The main objective of this investigation is to learn and analyze the teaching professional identities of teacher educators in undergraduate courses of teachers' formation, which are built from the administrative and academic organization of the institutions where they work, from the subjects they teach and from the field of knowledge of the course they work at. As theoretical-methodological references in the field of professional identities we used Claude Dubar' and Amélia Lopes's contributions. In the teaching field of the university education, the basis for the discussions was extracted from Maria Isabel da Cunha, Lee Shulman, Miguel Zabalza and Carlos Marcelo, among others. To proceed with the data collection, put into practice in 2008 and 2009, we used semi-structured interviews with twenty teachers from undergraduate courses of teachers' formation in: History, Mathematics, Physical Education and Pedagogy. Two teachers from each course were randomly selected – one who was in charge of teaching specific subjects and the other who used to teach subjects related to the teachers' formation, from two campuses of a state university, from one campus of a private university and two private colleges, located in the eastern region of the state of Paraná in Brazil. Analyzing the data, according to the theoretical references, it was possible to realize the crucial role, in the subjects' identity constitution, of the following aspects: initial formation and institutional dynamics where the former happened; specificities of the work context, according to the kind of institution; relations with the *significant others*. In the teachers who were subjects of this study, the double negotiation between the formation – in its subjective/biographical nature – and the work context – in its objective/relational nature – resulted in identities marked by continuity and recognition.

Keywords: Teacher educators – Professional identities – University education.

*A quem me inspirou e me ajudou a tornar-me uma
pessoa melhor....*

AGRADECIMENTOS

Nenhum dever é mais importante do que a gratidão.
Cícero

À professora Dra. Luciana Maria Giovanni, minha orientadora, pela competência científica e acompanhamento do trabalho, pela confiança em mim depositada, pelo incentivo, pela disponibilidade e generosidade reveladas ao longo do trabalho.

À professora Dra. Amélia Lopes, co-orientadora, pela atenção e valiosas orientações, especialmente, durante os meses que estive na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, que foram de inestimável importância na minha formação como pessoa e na elaboração da tese.

A todos os professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que contribuíram valiosamente para meu aprimoramento teórico, em especial, ao professor Dr. Odair Sass e à professora Dra. Alda Marin Junqueira.

A Betinha, secretária do Programa, pelo bom humor e pela disposição em ajudar sempre presente.

Aos colegas com os quais participei das várias disciplinas, pela promoção de momentos de debates que contribuíram na minha formação.

A Fátima, pela amizade construída, pelo apoio e pelo “pouso”.

A Márcia, pela amizade já existente e realimentada no percurso da realização do doutorado.

Ao CNPq, pela concessão de bolsa de estudos.

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudos *sandwich* na Universidade do Porto – Portugal.

Aos Professores Formadores que compartilharam suas histórias para que esse trabalho fosse possível e que, por meio delas, possibilitaram também reavivar, na memória, as minhas.

A Fabiana, que nunca mediu esforços para cuidar de tudo nas minhas ausências.

Aos meus queridos filhos – Matheus, Marcos e Gabriel – pela compreensão e reconhecimento.

Ao meu esposo que sempre esteve presente, em minhas ausências, de forma compreensiva e paciente.

Aos meus pais e irmãos pelo apoio, incentivo e orgulho demonstrados.

Ao longo desses quatro anos, aprendi que uma tese é uma extensão da vida do autor. Para que algo de valor seja produzido, a pessoa, primeiro, deve criar em si algo de valor. Por esse motivo, agradeço, sincera e profundamente, a todas as pessoas que muito me encorajaram e me ajudaram a produzir algo de valor em minha vida.

Escreverás meu nome com todas as letras, com todas as datas, e não serei eu. Repetirás o que me ouviste, o que leste de mim, e mostrarás meu retrato, e nada disso serei eu. Dirás coisas imaginárias, invenções sutis, engenhosas teorias, e continuarei ausente. Somos uma difícil unidade, de muitos instantes mínimos, isso serei eu.

(Cecília Meireles)

SUMÁRIO

	Pág.
Introdução	17
Capítulo 1- Breve história da educação superior no Brasil	23
1.1. A educação superior.....	23
1.2. Gênese da educação superior no Brasil – uma visão panorâmica.....	29
1.3. As décadas de 1990 e 2000 – novos rumos da educação superior.....	38
1.4. Organização administrativa e acadêmica.....	46
1.5. Legislação brasileira: exigências para o magistério superior.....	49
1.6. A implantação dos cursos de licenciatura no Brasil.....	55
1.7. As relações entre as disciplinas específicas e pedagógicas e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores no Brasil.....	61
1.8. (Des)valorização das Licenciaturas no contexto da educação superior....	62
Capítulo 2- Educação superior: docência e identidades	66
2.1. A docência na educação superior.....	66
2.1.1. Docência universitária X Docência na educação superior.....	84
2.2. Os estudos sobre a formação de professores.....	85
2.3. Estudos sobre identidades profissionais docentes.....	89
2.4. A construção social da identidade profissional.....	95
Capítulo 3- O desenho da pesquisa	109
3.1. Percurso metodológico.....	109
3.2. Tratamento e análise dos dados.....	111
3.3. As categorias de análise de dados.....	115
3.3.1. Detalhamento das categorias e sub-categorias de análise.....	117
3.4. O Universo da pesquisa.....	118
3.5. Os sujeitos da pesquisa.....	120

Capítulo 4- Apresentação e análise dos dados	123
4.1. Perfil inicial dos sujeitos.....	124
4.2. Os dados segundo as categorias de análise.....	128
4.2.1 Escolaridade dos familiares.....	128
4.2.2. Trajetória escolar dos professores formadores.....	130
4.2.2.1. O perfil de formação dos professores formadores.....	131
4.2.2.2. A trajetória na educação básica.....	135
4.2.2.3. O percurso na educação superior.....	144
4.2.2.4. A pós-graduação.....	151
4.2.3. Trajetória profissional dos professores formadores.....	156
4.2.3.1. Ambiente e dinâmica institucional.....	157
4.2.3.2. Constituição profissional.....	176
4.2.3.3. Concepções e práticas.....	193
4.2.4. A importância de ser professor na educação superior.....	233
Conclusão	248
Referências Bibliográficas	260
Anexos	270
Anexo 01- Roteiro de entrevista com os formadores.....	271
Anexo 02- Perfil dos sujeitos quanto ao gênero, idade, estado civil e número de filhos – Disciplinas.....	275
Anexo 03- Perfil dos sujeitos quanto ao gênero, idade, estado civil e número de filhos – Áreas do conhecimento.....	276
Anexo 04- Perfil dos sujeitos quanto ao principal provedor, moradia, tipo de escola em que os filhos estudam – Áreas do conhecimento.....	277
Anexo 05- Perfil dos sujeitos quanto ao principal provedor, moradia, tipo de escola em que os filhos estudam – Disciplinas.....	278
Anexo 06- Escolaridade dos familiares – Áreas do conhecimento.....	279
Anexo 07- Escolaridade dos familiares – Disciplinas.....	280
Anexo 08- Trajetória como aluno na educação básica – Áreas do conhecimento.	281

Anexo 09 - Trajetória como aluno na educação básica – Disciplinas.....	284
Anexo 10 - Trajetória como aluno na educação superior – Áreas do conhecimento	287
Anexo 11 - Trajetória como aluno na educação superior – Disciplinas.....	290
Anexo 12 - Trajetória como aluno na pós-graduação – Áreas do conhecimento...	292
Anexo 13 - Trajetória como aluno na pós-graduação – Disciplinas.....	294
Anexo 14 - Ingresso na instituição – Áreas do conhecimento.....	296
Anexo 15 - Ingresso na instituição – Disciplinas.....	297
Anexo 16 - Condições de trabalho – Áreas do conhecimento.....	299
Anexo 17 - Condições de trabalho – Disciplinas.....	301
Anexo 18 - Conhecimento/interação com o curso – Áreas do conhecimento.....	303
Anexo 19 - Conhecimento/interação com o curso – Disciplinas.....	304
Anexo 20 - Outras experiências profissionais – Áreas do conhecimento.....	305
Anexo 21 - Outras experiências profissionais – Disciplinas.....	306
Anexo 22 - Mecanismos formais de formação – Áreas do conhecimento.....	307
Anexo 23 - Mecanismos formais de formação – Disciplinas.....	308
Anexo 24 - Espaços e tempos de formação – Áreas do conhecimento.....	309
Anexo 25 - Espaços e tempos de formação – Disciplinas.....	310
Anexo 26 - Concepções e práticas – Áreas do conhecimento.....	311
Anexo 27 - Concepções e práticas – Disciplinas.....	320
Anexo 28 - Importância de ser professor na educação superior – Áreas do conhecimento.....	327
Anexo 29 - Importância de ser professor na educação superior – Disciplinas.....	330
Anexo 30 - Práticas e relações sociais – Disciplinas.....	333
Anexo 31 - Relações e práticas sociais – Áreas do conhecimento.....	334

LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1: Árvore do referencial teórico-metodológico.....	116
Gráfico 2: Universo da pesquisa.....	120
Gráfico 3: Sujeitos das faculdades particulares.....	121
Gráfico 4: Sujeitos da universidade particular.....	122
Gráfico 5: Sujeitos da universidade pública.....	122

LISTA DE QUADROS

	Pág.
Quadro 1- Categorias de análise da identidade.....	105
Quadro 02- Tipo de instituição frequentada na trajetória escolar – Instituições.....	132
Quadro 03- Tipo de instituição frequentada na trajetória escolar – Disciplinas.....	132
Quadro 04 - Tipo de instituição frequentada na trajetória escolar – Áreas do conhecimento.....	133
Quadro 05 - Trajetórias como alunos na educação básica – Influência familiar – Instituições.....	137
Quadro 06 - Trajetórias como alunos na educação básica – Envolvimento com os estudos – Instituições.....	139
Quadro 07 - Trajetórias como alunos na educação básica – Professores – Instituições.....	141
Quadro 08 - Sujeitos e respectivos cursos de formação inicial.....	144
Quadro 09 - Trajetórias como alunos na educação superior – Instituições.....	148
Quadro 10 - Trajetórias como alunos na pós-graduação – Instituições.....	155
Quadro 11 - Ingresso na Instituição – Instituições.....	162
Quadro 12 - Carga horária em outra atividade e carga horária na instituição de educação superior.....	163
Quadro 13 - Condições de trabalho – Instituições.....	171
Quadro 14 - Conhecimento/interação com o curso – Instituições.....	175
Quadro 15 - Outras Experiências Profissionais – Instituições.....	180
Quadro 16 - Mecanismos formais de formação – Instituições.....	184
Quadro 17 - Mecanismos formais de formação – Disciplinas.....	185
Quadro 18 - Espaços e tempos de formação – Instituições.....	192
Quadro 19 - Conteúdo/Didática – Instituições.....	199
Quadro 20 - Teoria/Prática – Instituições.....	202
Quadro 21 - Vínculo com as demais disciplinas – Instituições.....	205
Quadro 22 - Planejamento – Instituições.....	209
Quadro 23 - Alunos – Instituições.....	214
Quadro 24 - Aula – Instituições.....	217

Quadro 25 - Avaliação – Instituições.....	220
Quadro 26 - Para ensinar bem – Instituições.....	223
Quadro 27 - Pesquisa/Investigação – Instituições.....	226
Quadro 28 - Formação de Professores – Instituições.....	232
Quadro 29 - Importância de ser Professor na educação superior – Instituições.....	245
Quadro 30 - Relações e Práticas sociais – Instituições.....	247

LISTA DE TABELAS:

	Pág.
Tabela 1 - Primeiras universidades e ano de criação.....	31
Tabela 2 - Evolução do número de vagas oferecidas em vestibular e outros processos seletivos no ensino superior de graduação presencial, por categoria administrativa – Brasil 1990/2002.....	41
Tabela 3 - Evolução do número de instituições por categoria administrativa – Brasil: 1997-2002.....	41
Tabela 4 - Comparativo da Expansão do ensino superior público e privado presencial por localização – Capitais/interior no Brasil– 2000/2005/2007.....	43
Tabela 5 - Instituições de Educação superior em 2005 por organização acadêmica e administrativa.....	55
Tabela 6 - Funções docentes em exercício ou afastados em 30/06/2005 por organização acadêmica das instituições privadas e grau de formação.....	55
Tabela 7 - Comparação do número de vagas/inscritos/ingressos em cursos voltados para a educação e cursos para as matérias específicas no período de 2004 a 2008.....	64
Tabela 08 - Oferta de cursos de licenciatura nas diferentes organizações acadêmicas e administrativas em municípios da região Oeste do Estado do Paraná	119
Tabela 09 - Perfil dos sujeitos quanto a gênero, idade, estado civil e número de filhos, segundo o tipo de instituição em que atuam.....	125
Tabela 10 - Perfil dos sujeitos quanto à condição de principal provedor, moradia, tipo de escola em que os filhos estudam, segundo o tipo de instituição em que atuam.....	127
Tabela 11 - Escolaridade dos familiares.....	128

INTRODUÇÃO

A identidade é a diferença (...) a identidade é a pertença comum. Estas duas operações estão na origem do paradoxo da identidade: aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado. Este paradoxo não pode ser resolvido enquanto não se tiver em conta o elemento comum a estas duas operações: a identidade de e pelo outro.

(DUBAR, 2006, p.9).

O interesse pelo estudo da docência nos cursos de formação de professores teve início com os resultados da investigação que realizei no mestrado, cujo objetivo era identificar e analisar as representações sociais de professores do ensino médio, da rede estadual do município de Palotina, Estado do Paraná, acerca do que é *ser professor*. As representações encontradas, em síntese, estavam profundamente ligadas ao paradigma tradicional de educação: ser professor, na realidade investigada, era, fundamentalmente, transmitir conhecimento, que, por sua vez, se dava em contexto conflituoso, pois, para eles, os alunos não possuíam as características julgadas necessárias para que essa transmissão ocorresse.

Apesar de não ser o objetivo da referida investigação conhecer e discutir a construção das representações do *ser professor*, a reflexão acerca dessa construção foi inevitável. Depois de as representações serem encontradas, iniciei reflexões mais sistematizadas sobre a ligação das representações sociais com a questão das identidades, especialmente, considerando os argumentos de Andrade (2000) e Santos (2000)¹. Tais resultados apontaram para os cursos de formação inicial, que exercem papel fundamental na construção das representações expressas pelos professores.

Ao término do mestrado, ingressei no magistério da educação superior em uma instituição particular, ministrando aulas em cursos de licenciaturas. Esse ambiente, até então só conhecido como acadêmica, era por mim questionado apenas por meio de leituras e estudos acerca dos espaços de formação inicial. Ao me relacionar, porém, com professores dos diversos cursos de licenciaturas – Letras, História, Geografia, Pedagogia e

¹ Para as referidas autoras, as representações que um sujeito faz de um objeto é um indício considerável de sua identidade, assim como o conhecimento da identidade de um sujeito é um bom preditor de sua visão de mundo. Se, por um lado, as representações sociais indicam modos de pensamentos sobre objetos sociais, por outro lado, evidencia a forma como o indivíduo se define com relação a esses objetos.

Matemática – outras questões somaram-se aos resultados do estudo das representações: as práticas, as posições, os discursos dos professores formadores, assim como as manifestações, às vezes explícitas, outras veladas, dos alunos em relação às disciplinas e, às vezes, aos próprios professores.

As reuniões pedagógicas dos cursos de licenciaturas eram marcadas por uma clara separação entre o grupo de professores das disciplinas específicas e das pedagógicas², além da separação, nas reuniões gerais, dos professores dos cursos das áreas humanas e das exatas. Não se percebia um coletivo coeso, portador de um discurso uníssono, preocupado com a formação de professores, mas sim professores preocupados com suas disciplinas, de forma individualizada.

Além disso, foram identificados discursos quanto à valorização das disciplinas específicas em detrimento das pedagógicas, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores – que os apresentava, de forma mais sutil perante os alunos e mais explicitamente, nas conversas com colegas professores³. Como as disciplinas ministradas por mim eram pedagógicas, o que mais me impressionou foi a displicência dos alunos para com a sua importância. Num primeiro momento, pensei que tal postura estivesse relacionada a minha desenvoltura profissional, mas, aos poucos, fui percebendo que não era pessoal, mas sim, para com todas as disciplinas não específicas do curso. A situação era ainda mais intensa no curso de Licenciatura em Matemática, onde os alunos reagiam, de forma explícita, contra as disciplinas nas quais não predominassem os “números”.

Ao final do primeiro ano da minha experiência com os cursos de Licenciatura, na noite da Colação de Grau, nos discursos dos Oradores⁴, cada qual representando seu curso, fui surpreendida ao ouvir que eles se definiam como historiadores, matemáticos, geógrafos e não como professores. Nesse momento, então, instalou-se, em definitivo, a necessidade de entender o que estava acontecendo, por que os recém-formados não se viam como professores.

² *Disciplinas específicas* referem-se às disciplinas de conteúdos específicos que compõe a grade curricular do curso de licenciatura; as *disciplinas pedagógicas* são aquelas voltadas à educação, de forma geral, e à formação de professores para as áreas específicas a que se referem os cursos: Didática, Filosofia da Educação, Estágio Supervisionado, Psicologia da Educação, entre outras.

³ Frequentemente, nas conversas, surgem expressões como *Vocês da Educação....; O povo da Pedagogia...* num claro tom depreciativo.

⁴ “*O que todos veem sobre o tempo, sobre a história é aquilo que, nós, historiadores escrevemos*”(…); “*Um conselho a ser seguido por você historiador (e a mim) seria*”(…); “*Historiador importuno, sabemos que somos importunos e insistimos rancorosos, mas acima de tudo, fiéis as nossas convicções*”. Frases retiradas do discurso de um orador, representando o curso de Licenciatura em História (2007).

Somados todos esses acontecimentos e experiências, ficou evidenciada a necessidade de voltar meu olhar aos formadores de professores, por considerá-los um dos eixos centrais no processo de formação inicial de futuros professores. Fez-se necessário, então, buscar um referencial teórico que permitisse compreender os formadores, levando-se em consideração os mais diversos aspectos envolvidos na sua constituição profissional.

A utilização das teorias acerca das representações sociais no mestrado colocou-me em contato com elementos que apontavam para a questão das identidades, noção que, naquele momento, foi usada sem grande aprofundamento, uma vez que não era esse o objetivo da investigação, mas que deixou, em aberto, questões a serem compreendidas e o desejo de retomá-las. Das leituras sobre a noção de identidade, em diversos enfoques, destacaram-se as contribuições de Claude Dubar (1997, 1998 e 2006) quanto às identidades profissionais, no campo teórico e empírico, assim como a produção científica de Amélia Lopes (2001, 2006 e 2007). A análise dessas obras conduziu a construção de uma rede de aportes teóricos que passaram a iluminar meu tema de pesquisa.

O interesse investigativo deste trabalho concentra-se, portanto, no campo da formação docente e, dentro deste campo, nosso olhar volta-se aos formadores de professores em cursos de licenciatura. Numa perspectiva sociológica, busca-se conhecer as identidades profissionais docentes de formadores de professores, dando ênfase a alguns de seus processos constitutivos. Foram definidos três aspectos considerados intervenientes importantes na constituição das identidades dos formadores⁵:

a) *a organização administrativa e acadêmica das instituições em que atuam os formadores*, observando, em especial, as questões ligadas à integração ensino/pesquisa/extensão, as formas de recrutamento dos professores e suas condições de trabalho;

b) *as hierarquias que se estabelecem na educação superior em relação aos diferentes cursos* (no caso específico deste estudo, os de formação de professores), como a existência de cursos mais valorizados ou menos valorizados socialmente;

c) *a valorização maior ou menor das disciplinas pedagógicas e específicas*, vistas como pólos que caminham paralelamente, e não de forma interligada dentro dos cursos;

⁵ A justificativa da escolha desses intervenientes está no entendimento de que são aspectos que evoluem problemáticas evidentes no contexto do ensino superior em sua totalidade, na produção, valorização e distribuição dos conhecimentos científicos, seja no que se refere a questões de ordem política, seja no que se refere à valorização da categoria profissional docente.

As questões que norteiam este estudo possibilitaram a construção de uma hipótese central que consiste na idéia de que existem identidades profissionais docentes distintas, formadas a partir de alguns intervenientes, tais como a organização acadêmica e administrativa, as disciplinas ministradas e os dois campos do conhecimento. Não se trata, neste estudo, de investigar os intervenientes citados, mas de analisar como os mesmos interferem na construção das identidades dos formadores. Acreditamos ser possível encontrar uma identidade profissional comum de *professores*, mas não de *formadores de professores* em todos os casos, o que implica em conseqüências diretas na formação dos futuros professores da educação básica.

Assim, o **objetivo geral** da investigação é conhecer e analisar as identidades profissionais docentes de formadores de professores de cursos de Licenciaturas, que se constroem a partir da organização administrativa e acadêmica das instituições em que atuam; das disciplinas que ministram e do campo de conhecimento do curso em que atuam.

Para alcançar esse objetivo geral, foram definidos os seguintes **objetivos específicos** da pesquisa:

- a) analisar as influências da organização institucional – administrativa e acadêmica – na constituição identitária docente de formadores de professores;
- b) conhecer as formas de recrutamento dos docentes, assim como seu trânsito no interior dos diferentes cursos, em especial os professores das disciplinas pedagógicas, uma vez que eles, normalmente, atuam em diferentes cursos;
- c) verificar como as disciplinas ministradas contribuem para que o docente se identifique como formador de professores;
- d) identificar diferenças e/ou semelhanças de identidades profissionais docentes relacionadas aos diferentes cursos, levando-se em consideração os dois campos de conhecimento – Ciências Humanas e Naturais;

O presente estudo insere-se em uma perspectiva sociológica, considerando as categorias de análise propostas por Dubar (1997, 1998 e 2006) para estudos empíricos no campo das identidades profissionais, configurando-se num estudo de cunho qualitativo. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, que tiveram sua versão final elaborada a partir das contribuições de pesquisadoras consultadas e da análise dos resultados das entrevistas-piloto que foram realizadas com formadores de professores, mas que não foram utilizadas no estudo.

A investigação circunscreveu-se na região oeste do Estado do Paraná. Tendo em vista os propósitos da investigação, a escolha dos sujeitos privilegiou formadores dos três tipos de instituições – faculdades particulares, universidades particulares e universidades públicas. O critério usado para a seleção dos cursos de licenciaturas dos quais os sujeitos faziam parte foi o de ser comum aos três tipos de instituições, o que resultou nos seguintes cursos: Educação Física, Matemática, História e Pedagogia.

Depois de visitarmos os sites dos cursos em busca de formas de contato com os docentes, enviamos e-mail para um professor das disciplinas específicas e outro das disciplinas pedagógicas, escolhidos de forma aleatória. Recebendo resposta, mantivemos contato e as entrevistas foram agendadas. Nos contatos em que não obtivemos resposta, por telefone, falamos com as coordenações dos cursos que, prontamente, nos indicavam os professores. Em alguns casos, o primeiro entrevistado, mediante nossa solicitação, indicava um colega. No total foi prevista a realização de 24 entrevistas – dois professores por curso de cada instituição, um de disciplina específica e um de disciplina pedagógica; contudo, considerando que alguns professores atuam tanto em disciplinas específicas quanto pedagógicas e mesmo em mais de um curso, as entrevistas, ao total, reduziram-se a 20.

Uma vez gravadas e transcritas, as entrevistas foram submetidas a um *software* de análise qualitativa de dados – o QSR – Nvivo, onde os dados foram inseridos nas categorias previamente estabelecidas. Mediante a categorização, os dados foram organizados em quadros que permitiram leituras verticais, horizontais e transversais, assim como as respectivas análises.

O foco central deste trabalho, portanto, consiste na investigação e análise das identidades profissionais docentes de formadores de professores de cursos de Licenciaturas, discutidas nos seis capítulos que o compõem: o primeiro capítulo traz a discussão de alguns aspectos sobre o contexto da Educação Superior, buscando traçar um breve panorama mundial e brasileiro e apresentar a organização administrativa e acadêmica da Educação Superior no Brasil, segundo a legislação atual, além de alguns dados estatísticos referentes ao quadro do referido nível de ensino atualmente no país. São ainda discutidos aspectos referentes à constituição dos cursos de Licenciaturas no Brasil, assim como sua organização; o segundo capítulo apresenta não só a revisão bibliográfica de estudos sobre a docência na educação superior, da formação de professores e de estudos sobre identidades profissionais docentes, como também o referencial teórico-metodológico que fundamenta a investigação; o terceiro capítulo traz o desenho da pesquisa, ou seja, o

percurso metodológico seguido, a descrição do universo da pesquisa e a descrição dos sujeitos; o quarto capítulo concentra o mapeamento dos dados coletados e as análises que os dados suscitaram; e, o quinto e último capítulo é constituído pela síntese dos achados da pesquisa e pelas conclusões alcançadas por meio da investigação.

CAPÍTULO 1

BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

1.1. A educação superior

Historicamente, a educação superior⁶ está vinculada a um modelo específico, que é a universidade, cujo início e desenvolvimento, sem dúvida, está atrelada à Idade Média. A definição, contudo, da origem dessa instituição envolve inúmeras controvérsias – o que permite, neste momento, iniciar um parêntese para apresentar um breve panorama das dificuldades de situar, espacial e temporalmente, a sua origem, assim como para esboçar a impossibilidade de estabelecer um conceito único de universidade.

A definição do termo “universidade” é uma das principais dificuldades, considerando as variadas significações que foi adquirindo ao longo do tempo. As dificuldades, porém, não estão apenas ligadas a definições de ordem terminológica, mas também de ordem estrutural, ou seja, o que esta instituição se propõe a fazer, sua organização interna, seu currículo, sua metodologia, assim como as condições históricas mais amplas nas quais está inserida.

Apesar de muitos autores serem unânimes em apontar o período medieval como o berço da universidade, alguns indicam a Grécia antiga como tal espaço. Para Freitas (1985), Sócrates seria o fundador da primeira universidade; Pereira (1990) atribui o título a Aristóteles, fundador do Liceu. Castro, Carvalho & Lima (*apud* PACHANE, 2000, p. 14) questionam essas afirmações, argumentando que, se tais filósofos poderiam ser considerados responsáveis pela fundação da universidade, seria necessário voltar ainda mais na história, e falar dos israelitas e suas escolas de profetas, e mesmo de Platão, como fundadores da Academia.

Uma das possíveis explicações para esses confrontos está na terminologia, que adquiriria muitos significados, segundo a época e região em que era empregada. Para os romanos, *universitas* designava um colégio, uma associação. Na Idade Média, podia significar um conjunto de pessoas, uma fórmula de tratamento no início das cartas

⁶ Utilizarei o termo “educação superior” considerando a terminologia legal constante na LDB 9394/96.

(*universitas vestra*), ou para designar uma corporação de comerciantes (*universitas mercatorum*). Na Roma Antiga, o termo significava a totalidade, o todo, o universo, o conjunto das coisas, o colégio, a associação ou a comunidade de pessoas.

Coelho (2005) afirma que, no século XII, o termo “universidade” também era utilizado para denominar a corporação de mestres e estudantes (*universitas magistrorum et scholarium*). Com o enfraquecimento do sistema corporativo, grande parte dos referidos qualificativos caíram em desuso, sendo que *universitas* passou a designar apenas “corporação dos mestres e estudantes, isto é, dos trabalhadores intelectuais, e não mais qualquer corporação de ofício (COELHO, 2005, p. 54).

Uma definição mais ampla é dada por Janotti (1992), que faz uma distinção clara entre *Studium Generale* e *Universitas*, no que se refere às instituições da Idade Média.

na Idade Média, o termo que mais tecnicamente correspondia à Universidade como instituição de cultura medieval não era *universitas* e sim *studium generale*. *Universitas* significava apenas um número, uma pluralidade, um conjunto de pessoas, num sentido mais técnico significava também uma corporação legal ou pessoa jurídica, encontrado equivalência no termo *collegium* do direito romano. No fim do século XII e começo do XIII, *universitas* é aplicada para designar as corporações tanto de professores quanto de estudantes (mas continua, e por muito tempo, a ser aplicada a outras corporações, como, por exemplo, de comerciantes, de artífices etc.), e nesse sentido escolástico era simplesmente uma espécie particular de corporação – uma associação de pessoas exercendo uma ocupação comum para a regulamentação do seu ofício e proteção de seus direitos contra o mundo exterior. Daí o termo, a princípio, nunca ser usado absolutamente: a expressão era sempre ‘universidade de estudantes’, ‘universidade de mestres e estudantes’, ‘universidade de estudo’ (JANOTTI, 1992, p. 23-24).

É somente a partir do século XIII que o termo *Studium Generale* se torna comum, implicando em três características: escola que atraía estudantes de todas as partes; local de educação superior, ou seja, pelo menos uma das faculdades superiores (teologia, direito e medicina) era ensinada; os assuntos eram ensinados por vários professores. No século XV, a distinção entre *Studium Generale* e *Universitas* desaparece, tornando-se os dois termos sinônimos. Tal simbiose entre os termos, com o tempo, fez prevalecer o termo *universitas*, posteriormente traduzido como *universidade*. (Cf. JANOTTI, 1992).

Considerando as contribuições dos autores citados, no que se refere à origem e conceito de universidade, pode-se dizer que não existe um conceito único, existem conceitos variáveis ao longo dos séculos e nas diferentes regiões nas quais as universidades se desenvolveram.

A instituição denominada Universidade, em épocas e regiões diversas, com modos de produção, níveis de desenvolvimento social e econômico distintos, padrões culturais profundamente diferentes é, também ela, em verdade, muito diferente: não tem correspondido a um modelo único e tem se ajustado, ao longo do tempo, à realidade contextual. (...) Assim, considera-se que, apesar de existir por vários séculos e em países profundamente distintos entre si, não há um conceito único e universalmente válido de universidade, nem suas funções são as mesmas em tempo e espaços diferentes. (BELLONI, 1992, p. 71).

Para exemplificar essa diversidade, dois modelos de universidade servem de referência: o modelo humboltiano e o napoleônico. De forma simplificada, a universidade do modelo humboltiano pode ser descrita como aquela que busca, prioritariamente, a verdade, tem na pesquisa seu eixo central, como forma de reelaboração e criação de novos conhecimentos, onde o ensino é tomado como aprendizagem da atitude científica. É considerada tanto como um modelo de instituição elitista que busca a autonomia institucional, quanto como a universidade do espírito, ou liberal, composta pelos modelos inglês, alemão e americano.

A universidade dos moldes napoleônicos constituiu-se para servir ao Estado, portanto, subjugada ao poder, com a função de conservar a ordem social por meio da disseminação de uma doutrina comum. É uma instituição com baixa autonomia. O ensino é voltado para a formação de indivíduos úteis ao Estado, e o questionamento permanente do saber é deixado de lado. É a chamada universidade funcional ou do poder, composta pelos modelos francês e soviético.

Apresentadas as dificuldades de situar espacial e temporalmente a origem da universidade, assim como a constatação da impossibilidade de estabelecer um conceito único, faz-se necessário também apresentar alguns dos argumentos de quem situa a origem da universidade na Idade Média.

Luckesi *et al* (1991) situam o nascimento da universidade entre o final da Idade Média e a Reforma, ou seja, entre os séculos XI e XV, com o argumento de que, nesse período, a Igreja Católica, em busca da legitimação da sua ação política e religiosa, teria se responsabilizado pela unificação do ensino superior em um só órgão, a universidade.

Ullmann & Bohnen (1994) acreditam que a gênese da universidade está na *universitas medieval*, “(...) com seu cosmopolitismo, com o seu significado social e político, com a sua organização jurídico-estatutária, a sua homologação oficial pelos papas e/ou reis e, ainda, a concessão da *licentia ubique docenti*” (ULMANN & BOHNEN, 1994, p. 57-8). Os autores, porém, não descartam a possibilidade de as universidades medievais

terem sido inspiradas em modelos anteriores⁷, que eles denominam “pré-universidades”, considerando que as mesmas, quando reuniam algum requisito do padrão medieval, outros estariam ausentes.

As universidades, em seu início, segundo Coelho (2005), mais do que pelo ensino de diferentes matérias, constituíram-se pela associação corporativa e autônoma de pessoas que assumiam o trabalho intelectual, o estudo, o ensino e a investigação, e assim conquistavam o privilégio de ensinar e conferir a *licentia docenti*. O que movia a universidade era o saber universal e necessário, a ideia, o conceito, o raciocínio e não questões particulares, contingentes ou de grupos restritos. Assim, não teriam existido universidades antes dos séculos XII ou XIII, ainda mais se aceitos os parâmetros de delimitação do conceito de universidade apresentados por Pachane (2000):

- 1) comunidade — mais ou menos — autônoma de mestres e alunos, com considerável número de professores, organização jurídico estatutária e homologação oficial (pelo papa ou reis, e ainda agraciada pela concessão da *licentia ubique docendi*);
- 2) cujo objetivo seja assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em nível superior (Medicina, Jurisprudência, e Teologia, além das Artes Liberais); e
- 3) que apresente características de uma instituição urbana, cosmopolita, locada em um centro de atração de estudantes de regiões diversas, cuja instituição ocasione impacto histórico, dado seu significado social e político. (PACHANE, 2000, p. 17)

Mesmo concordando com os argumentos que defendem a origem da universidade na Idade Média, não podem ser negadas as referências à chamada educação superior desde a Antiguidade. O fato de não existir a instituição universitária, com as características delimitadas na Idade Média, não significa negar a existência de outras formas de educação superior, formas abrangentes, variadas e de não menos importância.

As universidades representaram apenas uma pequena parte do que poderíamos denominar, de modo amplo, Ensino Superior. A partir do invento da escrita, muitas civilizações, antigas ou exteriores à Europa ocidental, criaram, sob uma forma e outra, um ensino superior. (...) Se aceitarmos atribuir à palavra Universidade o sentido relativamente preciso de ‘comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior’, parece claro que tal instituição é uma criação específica da civilização ocidental, nascida na Itália, na França e na Inglaterra no início do século XIII. Esse modelo, pelas vicissitudes múltiplas, perdurou até hoje (apesar da persistência, não menos duradoura, de formas de ensino superior diferentes ou alternativas) e disseminou-se mesmo por toda Europa e, a partir do século XVI, sobretudo, dos séculos XIX e XX, por todos os continentes. Ele tornou-se o elemento central dos sistemas de ensino superior e mesmo as instituições não universitárias situam-se, em certa medida, em relação a ele, em situação de complementaridade ou de concorrência mais ou menos notória. (CHARLE & VERGES, 1996, p. 7-8).

⁷ Tais modelos seriam a escola ascético-terapêutica de Buda, a escola de Confúcio, a escola de Pitágoras, a Academia de Platão, o Liceu de Aristóteles e a escola dos sofistas.

O conceito de ensino superior também apresenta ambiguidades em relação a sua vasta atribuição.

Em alguns países, como a Áustria e Itália, este termo equivale a educação universitária. Em outras partes, como no Reino Unido e Austrália, mais de um setor relativamente distinto de ensino superior pode ser incluído no termo. Por outro lado, países como os Estados Unidos e o Canadá, têm um extenso sistema de ‘colleges’ cujo lugar no ensino superior, embora questionável, não pode ser excluído. Assim, o ensino superior se refere a todas as instituições pós-secundárias que oferecem algum grau reconhecido, compreendendo desde instituições de dois anos até as escolas de pós-graduação (SANTOS FILHO *apud* PACHANE, 2000, p. 18).

O termo “universidade”, portanto, não surgiu absoluto e continua não o sendo. Quando se fala em universidade, considerando suas diferentes significações históricas e geográficas, é preciso esclarecê-la, ou pelo menos, adjetivá-la.

Reconhecendo o início da universidade como sendo o final da Idade Média, ou mais precisamente o período conhecido por Renascimento, é impossível desligar essa concepção inicial de universidade dos interesses conflitantes do período de transição da Idade Média para a Moderna. Trata-se, especialmente, dos interesses de uma nova classe social emergente – a burguesia – que buscava, por meio da educação, legitimar seu direito de governar.

A burguesia vislumbrou, através da educação, especialmente a educação superior, uma possibilidade de ascensão social, uma vez que a ascensão econômica era obtida pelo reavivamento das atividades do comércio. Assim, embora tivesse o poder econômico, precisava do reconhecimento, da legitimação de sua ascensão social, e a educação era o caminho para isso.

No período entre o final da Idade Média e o século XVIII, a universidade passou por um momento de decadência, causada especialmente pela ausência de inquietação intelectual mais profunda, fechando-se às novas formas de saber, à filosofia e às ciências modernas que surgiram “(...) fora da instituição e contra o saber universitário, em geral preso à preocupação com a ortodoxia, à rotina e ao tradicionalismo” (COELHO, 2005, p. 54-5).

Ramos (2008), citando estudos de Trindade (1999), Wanderley (2003) e Wittrock (1996), apresenta quatro períodos da instituição universitária: o primeiro, considerado o período de sua invenção, na Idade Média; o segundo marcado pelo humanismo renascentista; o terceiro, que tem por característica a entrada das ciências na universidade e

as transformações resultantes do capitalismo; e o quarto, marcado pela instituição da universidade moderna, ainda presente nos dias de hoje.

O século XIX foi palco de grandes transformações da universidade, resultantes, segundo Lopes (2007), da emergência da “ciência racional” como um novo saber legítimo e da institucionalização e extensão dos sistemas educativos nacionais, transformações essas influenciadas pelas promessas da modernidade.

Novas mudanças e tensões apresentam-se à universidade no século XX. Novas necessidades econômico-sociais, especialmente relacionadas à educação das massas e à formação tecnológica, provocam o que se convencionou chamar de crise de identidade do ensino superior.

Magalhães (2006), embora confirme o caráter eminentemente histórico da universidade, desenvolve o argumento de que existe uma crise de identidade do ensino superior que está atrelada à crise da modernidade:

(...) o actual contexto do ensino superior inspira o surgimento de uma identidade, diga-se assim, esquizóide deste nível de educação. A educação superior parece estar, de facto, a assumir simultaneamente múltiplos e diversos *selves*: ensino universitário, ensino terciário, ensino pós-secundário, educação politécnica/vocacionalizante, educação fundada na investigação, etc. Estes tipos de identidade ocasionam, por sua vez, tipos institucionais ‘confusos’(...) (MAGALHÃES, 2006, p. 15).

Embora Magalhães se refira, mais especificamente, ao contexto europeu, as considerações aplicam-se de forma extensiva aos demais contextos. O eixo central dos argumentos do autor, no tocante à crise de identidade do ensino superior, está na ideia da existência de uma dissolução narrativa do ensino superior. Discursos plurais sempre habitaram as universidades, contudo, no que diz respeito a sua definição, uma base de consenso sustentava a mesma. Atualmente tal consenso estaria fragmentado, levando a uma diversidade de discursos e, ao mesmo tempo, à implantação de um discurso específico que assume centralidade, estabelecendo uma nova identidade do ensino superior, nomeadamente a narrativa empreendedora/empresarialista e a narrativa do mercado.

A razão principal para a crescente centralidade das narrativas empreendedoras/empresarialistas é que elas declaram a inevitabilidade e urgência de sua realização sob forma de pragmatismo. Primeiro, assumindo que o empreendedorismo/empresarialismo é a ‘melhor maneira’ de lidar com o ensino superior de massas e de o gerir ao nível do sistema e ao nível das instituições; em segundo lugar, o mercado surge discursivamente como sendo a instância mais adequada à crescente fragmentação e pluralidade das sociedades e das suas instituições, quer no que diz respeito a sua conceptualização, quer no que se refere à sua forma de gestão. (MAGALHÃES, 2006, p. 28).

Embora a universidade, externamente, transmita a imagem de algo sólido e pouco variável, modificações têm ocorrido ao longo dos vários séculos de sua história, especialmente na sua orientação e projeção social. Contudo, no último meio século, as demandas da sociedade aceleraram-se intensivamente.

De um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico. De lugar reservado a uns poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade (sociedade do conhecimento, sociedade da competitividade). De instituição com uma “missão” que ultrapassa os compromissos terrenos imediatos, tornou-se uma instituição para a qual se encomenda um “serviço” que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força de trabalho da sociedade à qual pertence. De instituição conduzida por acadêmicos que definiam sua orientação e administravam seu desenvolvimento, tornou-se mais um espaço em que se destacam as prioridades e as decisões políticas. (ZABALZA, 2004, p. 25).

Quando se buscam recursos teóricos para compreender a constituição histórica da educação superior, a instituição de referência é, prioritariamente, a universidade, embora alguns autores a reconheçam como parte da educação superior. Fica evidente que a história da universidade é feita de tensões, crises e mudanças, sendo que estas resultam de motivações econômicas, políticas, sociais e culturais. Cenários e protagonistas, segundo Zabalza (2004), alteram-se, transformam-se, com maior ou menor intensidade, conforme o tempo e o lugar. É inegável, porém, que o início deste século XXI tem sido um tempo de mudanças mais intensas e de uma forma mais globalizada.

O estudo aqui proposto pretende possibilitar a percepção sobre como diferentes tipos de instituições de educação superior, em um tempo e lugar específicos, interferem na constituição identitária de parte de seus docentes, sem, contudo, desconsiderar que estas especificidades sejam fruto de um processo histórico. Assim sendo, faz-se necessário apresentar alguns dos aspectos mais significativos da história da educação superior brasileiro, para chegar a sua atual configuração.

1.2. Gênese da educação superior no Brasil – uma visão panorâmica

A educação superior no Brasil teve seu início em 1572 com a criação dos cursos de Artes e Teologia no Colégio dos Jesuítas da Bahia. A situação foi diferente, nos países de

colonização espanhola, que incluíram as universidades entre as instituições que reproduziram na América, criando a primeira delas em 1538. (Cf. BARREYRO, 2008).

No Brasil, depois da expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, eram oferecidas aulas de matérias isoladas até que, em 1776, uma faculdade foi criada no Seminário dos franciscanos no Rio de Janeiro e, em 1798, no Seminário de Olinda. (Cf. CUNHA, 1980).

O ensino superior não-religioso iniciou-se com a transferência da sede do império português para o Brasil. A partir de 1808, foram instalados cursos superiores no Rio de Janeiro com o objetivo de atender às necessidades do Estado, formando profissionais para a burocracia e profissionais liberais. Foram criados os cursos de Cirurgia, Medicina e Matemática – relacionados com as atividades militares –, além dos cursos de Agronomia, Desenho Técnico, Economia, Química e Arquitetura, destinados à burocracia estatal. Ligados à Academia de Belas Artes, foram criados os cursos de Desenho, História, Arquitetura e Música. Somente após a Independência, foram criados os cursos de Direito. (Cf. CUNHA, 1980).

Desde o início do século XIX, o ensino superior no Brasil esteve ligado à formação profissional. Esse ensino foi organizado em estabelecimentos isolados que persistiram durante todo o Império, embora mudando de forma: academias, faculdades, etc. Embora houvesse tentativas de reuni-las, não foram elas bem-sucedidas. As discussões sobre a criação de uma universidade também existiram, contudo, nada foi concretizado. (Cf. BARREYRO, 2008).

Ao final do século XIX, estavam consolidadas, no campo educacional, duas vertentes: a positivista, que era contrária à criação da universidade; e a liberal, a favor da universidade. Os embates entre as duas vertentes retardaram o aparecimento da primeira universidade no país. Assim, apenas no século XX, mais especificamente em 1920, foi criada a primeira universidade, a Universidade do Rio de Janeiro, embora, segundo Cunha (2007, p. 194), na prática fosse “(...) um conglomerado de escolas que continuavam a ser tão isoladas quanto antes”.

A partir desse momento, surgiram outras, tais como: a Universidade de Minas Gerais, em 1927 e a Universidade do Rio Grande do Sul, em 1932. Mas, ambas continuaram a funcionar como conglomerado de escolas isoladas. Na década de 1930, foram criadas a Universidade de São Paulo (em 1934) e a Universidade do Distrito Federal (em 1935) – fundada por Anísio Teixeira, que tinha um projeto liberal igualitarista – cujos professores eram franceses. (Cf. BARREYRO, 2008).

A Tabela 1, a seguir, sintetiza esse percurso de criação das universidades no Brasil.

TABELA 1: Primeiras universidades e ano de criação

UNIVERSIDADES	ANO DE CRIAÇÃO
UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO	1920
UNIVERSIDADE DE MINAS GERAIS	1927
UNIVERSIDADE TÉCNICA DO RIO GRANDE DO SUL	1932
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	1934
UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL	1935 – 1939

Fonte: Cunha, 1980 (*apud* Barreyro, 2008).

O Dossiê *Concepções de Universidade e de Educação Superior no Brasil nos anos de 1920 e 1930*⁸, especialmente, nos artigos de José Carlos Souza Araújo, Maria Cristina Gomes Machado, Marcus Vinícius da Cunha e José Carlos Rothen, traz importantes contribuições para a compreensão da configuração do ensino superior e da universidade entre os anos de 1920 e 1930 – uma configuração que, sem dúvida, se reflete na atual educação superior brasileira.

Entre as universidades nascentes nos anos de 1920 e 1930 e as atuais torrentes que formam correntezas no leito da educação superior contemporânea estão, certamente, presentes vários temas que compuseram o nascedouro de então. contemporaneamente, clama-se por democratização da cultura superior, mas de fato as aspirações agigantam-se diante de sua não-realização. Nesse sentido, o conteúdo de tais artigos podem ser afirmados como ecos para os dias de hoje, e pleitear constituir-se, quem sabe, entre os vários norteamentos, uma das explicitações a compreender a universidade brasileira contemporânea. (ARAÚJO, 2008, p. 71).

As considerações que seguem estão fundamentadas no referido dossiê.

No ano de 1926, foi realizado pelo jornal *O Estado de S. Paulo* um inquérito, conhecido na literatura como “*Inquérito de 1926*”, que apresenta um diagnóstico sobre a educação pública no Estado de São Paulo. Araújo (2008) propõe-se a estruturar os elementos básicos que nortearam as discussões e as propostas relativas à ideia de universidade e de educação superior, tanto de Fernando de Azevedo, quanto dos oito depoentes que compuseram o referido inquérito. O conteúdo desenvolvido pelo autor apresenta as críticas às reformas educativas republicanas, à formação do professor, à

⁸ Publicado na Revista Brasileira de História da Educação, n° 17 de maio/agosto de 2008, versão *online*: <http://www.sbhe.org.br/>

formação das elites, à universidade como centro de formação e de irradiação para a nacionalidade, o ensino e a pesquisa.

A década de 1920 confere à República Velha ou à Primeira República uma avaliação negativa, considerando que a taxa de analfabetismo, em 1890, era de 85%; em 1900, 75%; em 1920, manteve-se também em 75%; e as estimativas relativas a 1930 eram de 65%, uma vez que não houve recenseamento nesse ano. O Brasil possuía apenas a Universidade do Rio de Janeiro, que fora criada em 1920, portanto, antes do inquérito; a segunda fora criada depois, em 1927, a Universidade de Minas Gerais. Nesse período, fato significativo foi a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 16 de outubro de 1924, que, segundo informações contidas no *Dicionário histórico-biográfico brasileiro* (apud ARAÚJO, 2008), teve importância fundamental no direcionamento de mudanças nas concepções de universidade e ensino superior no Brasil, na década de 1920 e na primeira metade da década seguinte.

Os depoimentos que constituem o Inquérito de 1926 indicam que a divisão social do trabalho intensificava-se no Brasil, o que demandava uma concepção de universidade como um lugar de formação, com o papel de preparar profissionais especializados, sem que a formação acadêmica fosse deixada de lado, considerando uma concepção de universidade assente na elaboração científica e em sua transmissão. (Cf. ARAÚJO, 2008).

Entre os norteamentos básicos da educação superior, segundo os depoentes e defendidos por Fernando de Azevedo, está a formação das elites – classes dirigentes e condutoras da nação. Seria de responsabilidade da universidade, atenta às elites, “(...) contribuir para que a atmosfera política se guiasse pela consciência cívica, moral e intelectual da nação” (ARAÚJO, 2008, p. 97). Em síntese, o *Inquérito de 1926* colocava a educação superior como propulsora de um dinamismo intelectual e moral, associado ao ideário escolanovista que, naquele momento, argumentava em favor da construção nacional a se fazer.

Machado (2008) apresenta algumas das principais críticas de Carneiro Leão à educação superior no Brasil no período da criação da primeira universidade. Para tanto, traz a análise de Silva:

Seu olhar crítico ao ensino brasileiro o levou a fazer dois questionamentos sobre o ensino superior. Primeiro, quanto à responsabilidade do Governo Federal apenas com esse ensino, que estava destinado à elite, descuidando-se da educação do povo. E, segundo, quanto ao modelo adotado e valorizado no Brasil, que garantia apenas diplomas que habilitavam para cargos públicos, com ênfase nas carreiras de médico, advogado e engenheiro. [...] Esse nível de ensino preocupava-se mais em fornecer

diploma que habilitasse aos cargos públicos à elite do que em preparar o profissional, além de não atender às novas exigências da sociedade, que consistia em habilitar pessoas para as diferentes profissões. Ele posicionava-se contrário ao modelo universitário adotado, representado pela Universidade do Rio de Janeiro, primeira universidade oficial do país. [...] a Universidade do Rio de Janeiro caracterizava-se pela reunião de cursos isolados e não ligados por mecanismos administrativos. Para o autor, essa universidade não fizera avançar o ensino superior existente, pois manteve os tradicionais cursos de Medicina, Direito e a Escola Politécnica e nenhuma nova orientação foi adotada. (SILVA *apud* MACHADO, 2008, p. 116).

Embora seja possível perceber uma discordância entre os argumentos apresentados por Fernando Azevedo no artigo anterior, especialmente no que se refere à preocupação prioritária com a formação da elite, em detrimento da educação do povo, é possível afirmar que ambos possuem, em comum, a crítica à organização da universidade emergente.

Cunha (2008), por sua vez, em artigo que assina no mesmo *Dossiê*, analisa o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* com o objetivo de encontrar as referências ao conceito moderno de universidade que o documento contém, destacando que seu eixo central estaria na ciência:

(...) o manifesto põe nos braços da ciência o potencial e o dever de forjar uma nova mentalidade para o homem brasileiro, uma nova perspectiva de interação com os problemas sociais, uma atitude nova que contrasta, em suma, com o que considera imobilismo e omissão. É também pela ciência que serão formadas as 'elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores' que irão constituir o 'vértice de uma pirâmide de base imensa', considerando que a universidade, 'elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais', selecionará 'os mais capazes', dando-lhes 'força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social'. (CUNHA, 2008, p. 134-5).

Fica assim evidenciada a ânsia pela criação de uma universidade que mudasse os rumos da nação, que promovesse o desenvolvimento do país, essencialmente, pela ciência e que substituísse a noção de utilidade da mera formação profissional, por outra, a serviço dos problemas nacionais.

O Decreto-Lei nº 19.851– também denominado *Estatuto das Universidades Brasileiras* –, promulgado em 11 de abril de 1931, na gestão de Francisco Campos, então ministro da Educação e Saúde Pública, foi um dos marcos estruturais de regulação legislativa da educação superior brasileira. Mais dois decretos-lei foram baixados na mesma data: o Decreto nº 19.850, que criava o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Decreto nº 19.852, que tratava da organização da Universidade do Rio de Janeiro. Os três decretos estavam interligados: o estatuto definia o modelo de universidade a ser adotado no Brasil; a organização da Universidade do Rio de Janeiro foi, por um lado, a primeira

aplicação do modelo organizacional previsto no decreto e, por outro lado, forneceu a definição dos “moldes” para o ensino nas diversas faculdades; finalmente, a criação do CNE apontava para a instalação de um “conselho técnico”, com a atribuição de um órgão consultivo do ministério. (ROTHEN, 2008, p. 143).

Para Rothen, autor da análise das questões referentes à universidade brasileira na Reforma Francisco Campos, não há uma concepção homogênea de universidade e de educação superior nesse conjunto de documentos. Afirma que o Estatuto das Universidades Brasileiras, apesar e por causa das ambiguidades presentes, é representativo das concepções que permearam a discussão posterior sobre o modelo de universidade a ser adotado no Brasil. Sua análise permite explicar os problemas e os dilemas da universidade brasileira, pondo em destaque as seguintes questões ainda hoje presentes:

- Autonomia universitária deve ser plena ou restringida pelo Estado? Qual o grau de autonomia desejável?
- Qual deve ser a prioridade do ensino realizado na universidade? A formação profissional? a formação cultural? as duas?
- Qual a flexibilidade desejável para os cursos de graduação
- É aceitável o ensino superior fora do sistema universitário?
- Qual deve ser a representatividade nos órgãos colegiados?
- Qual o melhor método de ensino? É aceitável o uso intensivo de aulas expositivas? Em que dimensão devem ser inseridas as atividades práticas?
- Como a universidade pode contribuir para a sociedade? Qual o seu papel no desenvolvimento brasileiro?
- Qual estrutura organizacional permitiria à universidade não se resumir a uma federação de faculdades isoladas?
- Como garantir a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão? (ROTHEN, 2008, p. 159).

O Dossiê *Concepções de Universidade e de Educação Superior no Brasil nos anos de 1920 e 1930*, cujas ideias centrais foram apresentadas, é uma contribuição valiosa para a compreensão da organização e estruturação da educação superior no Brasil, especialmente no que diz respeito ao modelo de universidade pretendido pelo movimento escolanovista e pelas críticas a não efetivação do mesmo.

A Universidade do Distrito Federal e a Universidade de São Paulo foram as duas instituições que conseguiram, mesmo em meio a conflitos, aproximar-se mais do ideal de universidade almejado pelo movimento de 1932. Contudo, em 1937, é criada a Universidade do Brasil (UB), por iniciativa do então ministro da educação Gustavo Capanema, sob um ideário diferente do expresso pelo Movimento da Escola Nova. A UB seria como uma universidade-padrão, com modelo a ser seguido por todas as instituições já

existentes ou a serem criadas. Assim ficou explícita a intenção do governo federal de assumir o controle das iniciativas no campo cultural.

A Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF) tinham em comum o projeto de formar, na universidade, as elites que, com base na autoridade do saber, iriam orientar a nação. No contexto do Estado Novo, tal projeto era considerado perigoso; por isso, a tutela sobre a universidade por parte do governo federal era imprescindível. A centralização imposta com a instituição da UB como universidade-padrão atingiu, diferentemente, as duas instituições universitárias. A UDF acabou por ser extinta, embora, teoricamente, tenha sido incorporada à Faculdade Nacional de Filosofia. A USP, por sua vez, conseguiu opor maior resistência à interferência do governo federal. Para Mendonça (2000), isso se explicaria principalmente pela grande presença de professores estrangeiros no seu quadro docente. Entende, ainda, que é o caráter orgânico dessa experiência que justificaria a sua maior autonomia em relação ao governo federal. De qualquer forma, ela foi atingida, tendo sido excluído do seu bojo o Instituto de Educação.

O modelo de universidade preconizado pela UB era um conglomerado de escolas profissionalizantes, cuja preocupação não era a integração, mas sim a abrangência; e cujo objetivo central era a constituição de um instrumento de unificação e homogeneização cultural. Internamente, a liberdade de cátedra foi restringida, como forma de garantir a unidade de pensamento, por meio do controle exercido por uma burocracia rigidamente centralizada. (Cf. MENDONÇA, 2000).

As décadas de 1950 e 1960 foram palco de algumas alterações do ensino superior no Brasil. Sob o impacto do populismo, o ensino superior passou por um primeiro momento de expansão. Mendonça (2000) aponta algumas características desse processo: o número de universidades existentes no país cresceu de 05, em 1945, para 37, em 1964 e, nesse mesmo período, as instituições isoladas aumentaram de 293 para 564.

Segundo esse autor, as universidades nasciam do processo de agregação de escolas profissionalizantes, como foi o caso das universidades católicas que se constituíram. A maioria era composta de universidades federais, criadas através do processo de federalização de faculdades estaduais ou particulares.

A ampliação do ensino médio público, o deslocamento dos canais de ascensão social das camadas médias, o alargamento do ingresso na universidade, decorrente do processo de equivalência dos cursos técnicos ao curso secundário, são fatores que, segundo Mendonça (2000), podem explicar a expansão do ensino superior naquele momento.

No segundo período Vargas, com o avanço do processo de industrialização do país, o governo passou a se preocupar com a formação de pessoal de alto nível técnico. Ao mesmo tempo, membros influentes da comunidade científica continuavam pleiteando uma reforma global da universidade, tendo por objetivo o desenvolvimento científico mais sólido e autônomo. A controvérsia entre essas duas tendências se estendeu por toda década de 1960 e condicionava as políticas praticadas por diferentes órgãos do governo.

Os debates sobre a reforma universitária radicalizaram-se nos anos de 1960, especialmente norteados pelo movimento estudantil. A União Nacional dos Estudantes (UNE) realizou alguns seminários com a finalidade de discutir a reforma, dos quais resultaram uma série de recomendações, que foram tratadas com cautela pelo governo, a quem não interessava uma contraposição aberta ao movimento.

Em 1961, o MEC convocava e presidia uma reunião com todos os reitores de universidades para debater a reforma, da qual resultou a sugestão da criação de comissões seccionais de reforma nas diferentes instituições e a criação de uma Comissão Nacional, sob a liderança do próprio Ministério, além da constituição de um Fórum de Reitores, que incorporaria representantes da UNE e que deveria aprovar os planos elaborados pelas comissões (Cf. MENDONÇA, 2000). Pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961, foi criado o Conselho Federal de Educação (CFE), órgão que iria assumir a direção política oficial do ensino superior. O acordo MEC-USAID, visto por muitos como principal alavanca do processo de modernização da universidade brasileira, teria iniciado somente após 1964.

Na verdade, quando esses convênios foram integrados, no âmbito do ensino superior, a modernização da universidade já era um objetivo aceito por diversas correntes de opinião, de esquerda e de direita. Assim, quando os assessores norte-americanos vieram, em 1967, para compor a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, não precisaram de muitos esforços para despertar o consenso que tinha sido produzido entre os universitários, pelos porta-vozes do desenvolvimentismo (CUNHA *apud* MENDONÇA, 2000, p. 146).

Mesmo que algumas das soluções pedagógico-administrativas incorporadas à reforma de 1968 tenham sido gestadas em momento anterior a 1964, percebe-se um deslocamento do eixo em torno do qual se promoveu a reforma da universidade. Se antes se pensava sobre a responsabilidade social e política num projeto global de desenvolvimento, agora o que movia as discussões era a racionalidade administrativa e econômica, num contexto repressivo. (MENDONÇA, 2000, p. 147).

Assim, a reforma universitária de 1968, consubstanciada na Lei 5.540/68, propunha a ideia de universidade como referência para a oferta do ensino superior e geração de conhecimento. O princípio norteador seria a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. A qualidade do ensino a ser ofertado teria por suposto a institucionalização da pós-graduação e da pesquisa, pela adoção de mecanismos, como a dedicação exclusiva, o incentivo à qualificação em nível de mestrado e doutorado, assim como a ampliação do investimento em financiamentos de projetos de pesquisa (Cf. OLIVEIRA & DOURADO, 2005). Entretanto, a autonomia das universidades não teve condições de efetivação, especialmente em função do controle exercido por parte do governo e pela própria gestão interna das universidades. O que se observou na prática foi a proliferação, nas décadas de 1970 e 1980, de instituições de ensino superior não-universitárias.

Com relação ao significado político-acadêmico da reforma universitária de 1968, Florestan Fernandes afirma que, a ditadura, a partir de 1964, agiu, fundamentalmente, em três frentes:

A primeira foi preparar uma reforma universitária que era uma anti-reforma, na qual um dos elementos atacados foram os estudantes, os jovens, os professores críticos e militantes. (...) Além disso, a ditadura usou um outro truque: o de inundar a universidade. Simulando democratizar as oportunidades educacionais no nível de ensino de terceiro grau, ela ampliou as vagas no ensino superior, para sufocar a rebeldia dos jovens, e expandir a rede do ensino particular. (...) Por fim, um terceiro elemento negativo foi introduzido na universidade: a concepção de que o ensino é uma mercadoria. O estudante não saberia o valor do ensino se ele não pagasse pelo curso. Essa ideia germinou com os acordos MEC-Usaid, com os quais se pretendia estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino comercializado (FERNANDES *apud* LIMA, 2007, p. 129).

Portanto, o atendimento à expansão da demanda pelo ensino superior foi regido por uma política contraditória por parte do governo. A ampliação das vagas nas universidades públicas, insuficientes para atender a demanda, teve como consequência o incentivo, por parte do governo, do crescimento da oferta privada – o que resultou num processo de massificação, ao longo dos anos de 1970, por meio da multiplicação de instituições isoladas de ensino superior, criadas pela iniciativa privada. Constituiu-se, assim, um sistema dual, no qual, por um lado, estão as universidades, em sua maioria públicas e, por outro lado, uma infinidade de instituições isoladas, que não se diferenciam das primeiras por um critério de especialização, mas, na prática, segundo Mendonça (2000), pela qualidade do ensino oferecido.

Para Chauí (2003), as reformas do Estado no tocante ao ensino superior, promovidas a partir de 1964, concorreram para transformar a universidade – instituição social, em uma organização social⁹. Os anos de 1970 foram, segundo a autora, os anos da *universidade funcional*, onde a classe média, despojada de poder, poderia alcançar prestígio e ascensão social por meio do diploma universitário. A formação rápida de profissionais altamente qualificados para o mercado de trabalho foi o objetivo do ensino superior nesse momento. Para tanto, alteraram-se os currículos, programas e atividades a fim de garantir o ingresso dos estudantes no mercado de trabalho.

Nos anos de 1980, foi operacionalizada a *universidade de resultados* que, preparada no período anterior, trouxe aspectos novos. Foi, fundamentalmente, o momento de expansão das instituições privadas e da introdução da ideia de parcerias entre a universidade pública e as empresas privadas. (CHAUÍ, 2003).

Por considerar a década de 1990 o período em que se configuram importantes condições de norteamento do trabalho docente, de forma geral e, especialmente, nos cursos de licenciaturas, aprofundaremos, no próximo subitem, a situação da educação superior brasileiro.

1.3. As décadas de 1990 e 2000 – novos rumos da educação superior

A partir da segunda metade dos anos de 1990, fizeram-se sentir novas mudanças na educação superior do país. De 1995 a 2002, adotaram-se políticas de expansão acelerada, especialmente no setor privado, pelo ajustamento das instituições públicas a uma perspectiva generalista, produtivista e mercantilizadora, pela implantação e reconfiguração de um amplo sistema de avaliação, com foco nos produtos acadêmicos, por processos de flexibilização e pela competição entre instituições (Cf. OLIVEIRA & DOURADO, 2005; DOURADO, CATANI & OLIVEIRA, 2003; LIMA, 2007).

A *universidade operacional* foi o modelo dos anos de 1990, diferindo dos modelos anteriores. Enquanto, nas duas décadas anteriores, a universidade estava voltada para o

⁹ “Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada por sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para a obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento interno e externo, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define”(CHAUÍ, 2003).

mercado do trabalho e para as empresas, nesse momento, a universidade voltava-se para si mesma, regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, projetada para a flexibilidade, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional (Cf. CHAUI, 2003).

O referido período foi marcado por um movimento expansionista com feição claramente privada. Foram adotados modelos de diversificação e diferenciação, em contraposição ao modelo único, preconizado pela reforma de 1968, pautado na indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. Tais políticas resultaram na criação de formatos institucionais diferenciados, ofertas de novos cursos pós-médios e ênfase em novas modalidades de educação, como a educação à distância e a educação profissional. (Cf. DOURADO, CATANI & OLIVEIRA, 2003).

Para José Dias Sobrinho (2003), a multiplicação e diversificação das instituições pós-secundárias promoveram um deslocamento do sentido da educação superior. A crescente pressão por vagas produziu a necessidade da criação rápida de mais e diferentes instituições, com o fim de absorver demandas de todos os tipos, algumas respondendo aos aspectos novos do mercado. Assim, passaram a coexistir as universidades tradicionalmente conhecidas que articulavam ensino, pesquisa e extensão; os centros universitários que agregavam instituições sem a obrigação de fazer pesquisa sistemática, de manter cursos de pós-graduação e tampouco de oferecer cursos em todas as áreas; e um grande e crescente número de faculdades e institutos isolados, em geral criados, segundo a lógica de absorção da demanda e em acordo com as necessidades imediatas de mercado.

A avaliação externa foi elemento central no processo de reconfiguração da educação superior brasileira.

Esta avaliação estandarizada propiciou uma nova forma de relacionamento entre as IES e os órgãos centrais, como o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE), ou entre as IES e o Estado. Nesse sentido, a avaliação é utilizada como instrumento de regulação e de controle, ao mesmo tempo em que garante a implementação efetiva da reforma da educação superior, com a aquiescência da opinião pública, que passa a ser alimentada com informações sobre a *qualidade* das instituições e dos cursos ofertados. (...) O parâmetro de controle de qualidade no *mercado acadêmico* é, portanto, o consumidor dos serviços e produtos universitários. É o consumidor, *bem informado*, que decide e *faz* a escolha, em função do que pode consumir. (DOURADO, CATANI & OLIVEIRA, 2003, p. 25.).

Os marcos da política voltada ao ensino superior, no período de 1995 a 2002, foram: a flexibilização da estrutura dos cursos de graduação, novas diretrizes curriculares,

a redução da duração dos cursos, o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas, a articulação teoria-prática e avaliações periódicas, dentre outros. Tais medidas, consubstanciadas na Lei 9394/96, possibilitaram a criação de novos nichos de aligeiramento da formação e de subordinação às demandas mercadológicas. Ristoff (2003) sintetiza as políticas do período da seguinte forma:

- Crescente vulgarização do sentido de universidade;
- Agressiva privatização do sistema;
- Desinvestimento programado e gradativo nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes);
- Desvalorização programada das carreiras dos docentes e dos técnico-administrativos das Ifes;
- Crescimento vertiginoso da exclusão no acesso à IES públicas;
- Desrespeito repetido à constituição no que se refere à autonomia das universidades, à democracia interna e à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- Desestímulo financeiro à pesquisa;
- Expansão desigual e sem controle de qualidade da pós-graduação, com crescimento desenfreado de cursos endogênicos;
- Privatização crescente do espaço público, através de cursos regulares, especializações, mestrados e doutorados, assessorias, consultorias, etc. oferecidos, como mercadoria, através das fundações de apoio;
- Privatização branca do espaço público através de mestrados profissionalizantes pagos e de cursos sequenciais pagos;
- Desmantelamento dos processos de avaliação institucional;
- Desmantelamento de programas acadêmicos (e.g.PET), com cortes de bolsas, na graduação e pós-graduação;
- Aligeiramento da graduação através de cursos sequenciais, colocados no mesmo patamar valorativo dos cursos de graduação, ou de propostas de encurtamento da graduação;
- Aligeiramento dos mestrados através da proliferação de cursos profissionalizantes pagos, mesmo em IES públicas e gratuitas, e da burocratização produtivista instituída pela Capes;
- Perda de qualidade acadêmica através da substituição de professores efetivos por estagiários de docência. (RISTOFF, 2003, p. 137-9).

Os anos de 1990 são apontados, pelos diferentes autores aqui citados, como o marco do processo de expansão e massificação da educação superior brasileira – especialmente no que se refere ao ensino privado, – que se estende até o ano de 2002, período que prossegue até o momento analisado. A referida expansão pode ser confirmada pela observação das Tabelas 2 e 3, apresentadas a seguir.

TABELA 2: Evolução do número de vagas oferecidas em vestibular e outros processos seletivos no ensino superior de graduação presencial, por categoria administrativa – Brasil 1990/2002.

<i>Ano</i>	<i>Total de vagas</i>	Categoria Administrativa	
		Pública	Privada
1990	502.784	155.009	347.775
1993	548.678	171.627	377.051
1994	574.135	177.453	396.682
1995	610.355	178.145	432.210
1996	634.236	183.513	450.723
1997	699.198	193.821	505.377
1998	803.919	214.241	589.678
1999	969.159	228.236	740.923
2000	1.216.287	245.632	970.655
2001	1.408.492	256.498	1.151.994
2002	1.773.087	295.354	1.477.733

Fonte: <http://www.inep.gov.br>. Acessado em jan. 2009.

A Tabela 2 indica que o processo de expansão de vagas no ensino privado iniciou-se no ano de 1990; entretanto, é, entre os anos de 2000 a 2002, que o processo de expansão torna-se mais intensificado.

No que se refere ao aumento do número de instituições criadas, pode-se observar os dados da Tabela 3, cujos números revelam que a criação de instituições de ensino superior privadas intensifica-se, especialmente, no período que compreende os anos de 2000, 2001 e 2002.

TABELA 3: Evolução do número de instituições por categoria administrativa – Brasil: 1997-2002.

Ano	Total de Instituições	Categoria administrativa	
		Pública	Privada
1997	900	211	689
1998	973	209	784
1999	1.097	192	905
2000	1.180	176	1.004
2001	1.391	183	1.208
2002	1.637	195	1.442

Fonte: <http://www.inep.gov.br>. Acessado em jan. 2009.

O período que compreende os anos entre 1995 e 2002 foi marcado também por uma crescente desresponsabilização do Estado com a educação superior, especialmente pela redução de verbas públicas para o seu financiamento e, ao mesmo tempo, pelo estímulo ao empresariamento desse nível de ensino, sob a máscara da democratização do acesso à educação. No período posterior, sob responsabilidade de um novo governo que teve início em 2003 e se estendeu por dois mandatos, as características do período anterior foram aprofundadas por uma série de reformas na política educacional, norteadas, principalmente, por duas ações políticas: o estabelecimento de parcerias público-privadas para o financiamento e execução da política educacional brasileira e a abertura do setor educacional, especialmente o da educação superior, para a participação de empresas e grupos estrangeiros, estimulando a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação por meio da educação superior à distância (Cf. LIMA, 2007).

O pressuposto básico da pauta política com relação à educação superior do período que se iniciou em 2003 é o de que a educação estava inserida no setor dos serviços de responsabilidade não-exclusiva do Estado.

Na medida em que a educação é um “bem-público” e as instituições públicas e privadas prestam esse serviço público (não-estatal), será naturalizada a alocação de verbas públicas para as instituições privadas e o financiamento privado para as instituições públicas, diluindo as fronteiras entre o público e o privado (LIMA, 2007, p. 153).

Em síntese, a reestruturação da educação superior, iniciada em 2003, foi configurada pelo privatismo exaltado que alocava verbas do setor público para o setor privado; pela continuação da ampliação da oferta de cursos privados; pela integração dos docentes e pesquisadores com o setor privado, brasileiro e internacional; pela compra de pacotes tecnológicos produzidos nos países centrais; pela concessão de bolsas para que alunos de baixa renda pudessem estudar em instituições privadas; pela ampliação da isenção fiscal para os privatistas laicos e confessionais; pela diversificação e aligeiramento dos cursos e pelas alterações na carreira docente, a qual imprimia uma lógica empresarial.

Tais processos são apresentados com o argumento de que constituem uma forma de democratização do acesso à educação para os segmentos mais pauperizados do povo brasileiro, por meio de diversas estratégias: PROUNI – Programa Universidade para Todos –, FIES – Financiamento Estudantil –, política de cotas, universidades tecnológicas, cursos sequenciais, cursos ou ciclos de formação geral e de formação profissionalizante e, em

especial, a educação superior à distância, camuflada pela ideia de modernização e adequação da educação à globalização econômica e à sociedade da informação (Cf. LIMA, 2007).

Outra situação que pode ser observada é o que chamamos de processo de “interiorização”, ou seja, uma vertiginosa criação de instituições de educação superior no interior do país, espaços que se configuram em nichos de mercado rentáveis à iniciativa privada, conforme se pode observar na Tabela 4, a seguir.

TABELA 4: Comparativo da Expansão do Ensino Superior Público e Privado Presencial por Localização – Capitais/Interior no Brasil– 2000/2005/2007.

TIPO DE IES/LOCALIZAÇÃO	Período		
	2000	2005	2007
IES privadas/capitais	376	691	742
IES públicas/capitais	59	78	83
IES privadas/interior	628	1243	1290
IES públicas/ interior	117	153	166
total IES capitais	435	769	825
total IES interior	745	1396	1456

Fonte: <http://www.inep.gov.br>. Acessado em set. 2009.

Os discursos de que a capacitação necessária para as novas condições de trabalho é obtida, principalmente, pela maior escolarização têm se refletido no atendimento em todos os níveis da educação escolar, mas, de forma mais evidente, na educação superior. Isso pode ser confirmado, especificamente, pelo avanço das matrículas. Em 1980, foram registradas 1.377.286 matrículas em todos os cursos superiores presenciais brasileiros; em 1998, esse número saltou para 2.125.958; e, em 2001 atingiu a cifra de 3.030.754 estudantes, dos quais 1.734.936 estudavam no período noturno. Em 30 de junho de 2006, o número de matrículas foi de 4.880.381, das quais 3.639.416, em instituições privadas (INEP/MEC, 2007).

A expansão das vagas na educação superior, portanto, não tem ocorrido de maneira aleatória, mas em função da profunda transformação do sistema. Por um lado, a função da educação superior não é mais, ou apenas, a de formar quadros dirigentes e intelectuais, mas também a de produzir mão-de-obra especializada; por outro lado, o sistema subdivide-se,

criando, simultaneamente, nichos de excelência e grandes conglomerados de treinamento de pessoal para o mercado de trabalho e para a adaptação a determinado tipo de sociedade (Cf. DIAS SOBRINHO, 2004; SGUISSARDI, 2005).

No mesmo sentido, Britto *et al* (2008) apresentam uma discussão sobre o que denominam “*IES periféricas*” – modelo específico de instituições de educação superior com as seguintes características: finalidade estrita de formação/qualificação de mão de obra; organização e ocupação do espaço e do tempo em que se privilegia espaço/tempo aula; estrutura com base em modelos mercantis de administração e financiamento; apresentação de formas de subserviência em relação ao mercado; assistência a um público de menor poder aquisitivo e menores disponibilidades culturais e intelectuais; manutenção de contratos de trabalho docente por hora-aula; produção intelectual ocasional e limitada às áreas de menor intensidade científica e baixo custo; tendência a atuar como reprodutoras e divulgadoras de conhecimentos pragmáticos, com forte viés de formação ajustada às demandas de mercado.

Os autores atribuem o conceito de *IES periféricas* às instituições privadas, embora acreditem que ele também possa ser aplicado a IES públicas – aquelas que apresentam investimentos financeiro e intelectual menores e com número de professores com nível acadêmico também menor, mesmo que tenham a preocupação com a formação acadêmica voltada para o conhecimento e cumpram outros papéis sociais, como formação de professores e pesquisa na área das Ciências Humanas. Normalmente, são localizadas à periferia do conhecimento hegemônico que circula com maior intensidade nas *IES centrais de referência*.

No caso das IES particulares, podem estar localizadas nos centros das grandes cidades brasileiras, assim como no interior e atendem segmentos periféricos da sociedade, do ponto de vista da política, da economia e da cultura. São estruturadas para formar esse segmento da sociedade, atendem às demandas de formação acadêmica exigidas pelo mercado e buscam, prioritariamente, o maior lucro possível, constituindo-se, explicitamente, como empresas de educação. Investem minimamente em pesquisa e em espaços de circulação e estudo, além de salas de aula e corredores. Por fim, a organização do tempo não viabiliza a fruição dos recursos que a instituição deveria oferecer, de forma que as atividades, como pesquisa e estudos formais pouco ou quase nunca ocorrem (Cf. BRITTO *et al*, 2008).

Outro aspecto fortemente presente no atual cenário da educação superior diz respeito aos processos de avaliação. O sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – foi instituído em 2004, assentado na avaliação do tripé instituições de educação superior - cursos de graduação - desempenho dos estudantes.

Esse processo reforça o papel assumido pelo Estado brasileiro no contexto das reformas dos anos de 1990, o de ente avaliador e regulador das ações que se passam na esfera social. O governo fortalece, desta forma, os mecanismos de controle sobre as instituições de educação superior, favorecendo a regulação das ações de vários órgãos que desenvolvem as políticas públicas e privadas.

Para Trópia (2007), o objetivo oculto desse sistema avaliativo seria o de ajustar a educação superior brasileira às exigências de avaliação dos organismos internacionais, de forte cunho quantitativo e competitivo. Sob a máscara da indução ao aumento da qualidade de cursos e fiscalização das instituições particulares, o SINAES serviria, na realidade, para obrigarem as IES a se adequarem ao modelo que está sendo implantado.

O atual governo implementou reformas no sentido da expansão da rede federal da educação superior. De acordo com as projeções do próprio MEC, o processo de expansão da rede física das instituições federais de educação superior será responsável pela criação de cerca de 35 mil novas vagas anuais entre 2003 e 2010. Em consequência, está prevista a contratação de aproximadamente 10,2 mil novos docentes e 5,4 mil novos técnicos administrativos (Cf. NOGUEIRA, 2008).

Tal expansão está ligada diretamente a uma das mais recentes implementações realizadas pelo MEC no campo da educação superior – o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A finalidade desse programa é criar condições de acesso aos alunos na educação superior e sua permanência, no nível de graduação, além de gerar maior aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

O REUNI abrange outras dimensões da vida acadêmica a serem observadas: redução das taxas de evasão; ocupação de vagas ociosas e aumento na oferta de vagas de ingresso, particularmente, no período noturno; ampliação da mobilidade estudantil; revisão da estrutura acadêmica; diversificação das modalidades de graduação; ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil; articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

A apresentação desse breve panorama da educação superior no Brasil, a partir de sua controversa origem até o momento atual, é fundamental para a compreensão dos elementos propostos para a discussão neste trabalho, especialmente no que diz respeito à estrutura da organização administrativa e acadêmica das instituições de educação superior. Não foi objetivo, porém, analisar as políticas voltadas para a educação superior e seus impactos, mas apresentar algumas contribuições de autores que promoveram tais análises, para obter um quadro que possibilite compreender a atual conjuntura desse nível de ensino.

1.4. Organização administrativa e acadêmica

Segundo a legislação vigente e com base nas informações disponibilizadas no *site* da Secretaria de Educação Superior – SESu – apresentamos, a seguir, as bases da organização administrativa e acadêmica da educação superior brasileira e da formação oferecida.

Organização Administrativa

As instituições são classificadas, segundo a natureza jurídica de suas mantenedoras, em públicas – criadas por Projeto de Lei de iniciativa do Poder Executivo e aprovado pelo Poder Legislativo – e privadas – criadas por credenciamento junto ao Ministério da Educação.

As instituições públicas são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público e estão classificadas em:

- *Federais* - mantidas e administradas pelo Governo Federal;
- *Estaduais* - mantidas e administradas pelos governos dos Estados;
- *Municipais* - mantidas e administradas pelo poder público municipal.

As instituições privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou pessoas jurídicas de direito privado e dividem-se, ou se organizam, em instituições privadas com fins lucrativos ou sem fins lucrativos:

1. *Instituições privadas com fins lucrativos – ou particulares em sentido estrito* – são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Sua vocação social é exclusivamente empresarial.

2. *Instituições privadas sem fins lucrativos*, podem ser, quanto a sua vocação social:

2.1. *Comunitárias* – incorporam, em seus colegiados, representantes da comunidade. Instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma, ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade;

2.2. *Confessionais* - Constituídas por motivação confessional ou ideológica. Instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma, ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas;

2.3. *Filantrópicas* - Aquelas cuja mantenedora, sem fins lucrativos, obteve, junto ao Conselho Nacional de Assistência Social, o Certificado de Assistência Social. São as instituições de educação ou de assistência social que prestam os serviços para os quais foram instituídas e os colocam à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.

Organização acadêmica

As instituições de educação superior são caracterizadas quanto a sua competência e responsabilidade. São Instituições de Educação Superior aquelas que oferecem cursos superiores em, pelo menos, uma de suas diversas modalidades, bem como cursos em nível de pós-graduação. Universidades são instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão. A classificação acadêmica dessas instituições é apresentada a seguir:

1. Instituições Universitárias:

São instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão. Dividem-se em:

1.1. *Universidades*: instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão.

1.2. *Universidades Especializadas*: instituições de educação superior, públicas ou privadas, que atuam numa área de conhecimento específica ou de formação profissional,

devendo oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar.

1.3. Centros Universitários: instituições de educação superior, públicas ou privadas, pluricurriculares, que devem oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar.

2. Instituições Não Universitárias. Dividem-se em:

2.1. CEFETs e CETs ; Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e os Centros de Educação Tecnológica (CETs). Representam instituições de educação superior, públicas ou privadas, pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino – incluindo o ensino técnico em nível médio –, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica. O centro de Educação Tecnológica possui a finalidade de qualificar profissionais em cursos superiores de educação tecnológica para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo, inclusive, mecanismos para a educação continuada. Por meio da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, o governo instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – os IFEs. Implantados a partir dos CEFETs, os IFEs constituem-se em estabelecimentos de ensino profissionalizante e tecnológico nas diferentes modalidades de ensino desde a educação de jovens e adultos até o doutorado.

2.2. Faculdades Integradas: são instituições de educação superior, públicas ou privadas, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento. Tem o regimento unificado e é dirigida por um diretor geral. Pode oferecer cursos em vários níveis – graduação, cursos sequenciais e de especialização e programas de pós-graduação (mestrado e doutorado).

2.3. Faculdades Isoladas: são instituições de educação superior públicas ou privadas. Com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento são vinculadas a um único mantenedor e com administração e direção isoladas. Podem oferecer cursos em vários níveis sendo eles de graduação, cursos sequenciais e de especialização e programas de pós-graduação (mestrado e doutorado).

2.4. *Institutos Superiores de Educação*: são instituições públicas ou privadas que ministram cursos em vários níveis sendo eles de graduação, cursos sequenciais e de especialização, extensão e programas de pós-graduação (mestrado e doutorado).

Quanto à formação

A base da educação superior consiste em oferecer cursos de graduação, sequenciais e de extensão. Uma das diferenças entre eles é a titulação, que pode determinar continuidade da carreira acadêmica (pós-graduação) e a modalidade da formação profissional. A pós-graduação compreende cursos *Lato* e *Stricto Sensu*. O organograma da Educação Superior pode ser resumido em:

- ***Graduação***
 - Bacharelado(diploma)
 - Licenciatura (diploma)
 - Tecnologia (diploma)

- ***Curso Sequencial***
 - Formação específica (diploma)
 - Complementar (certificação)

- ***Cursos de extensão*** (certificado de caráter social)

- ***Pós-Graduação***
 - *Lato Sensu* (certificado)
 - *Stricto Sensu* (diploma)

1.5. Legislação brasileira: exigências para o magistério superior

A preocupação com a docência na educação superior é tema de investigação de diversos autores no cenário nacional. Muito se tem discutido acerca das necessidades formativas dos docentes da educação superior. Voltar o olhar à legislação pertinente é imprescindível para a compreensão da realidade que envolve o tema, a fim de não perder o

foco do contexto no qual a mesma foi produzida e, assim, entender as presenças e ausências de determinadas perspectivas. Dessa forma, foram aqui incluídas as contribuições de autores que discutem a docência na educação superior e suas vinculações diretas com a legislação.

A atual legislação educacional é restrita no que se refere a considerações diretas quanto às exigências para a docência na educação superior. Apenas nos artigos 61, 65 e 66 da Lei Federal n. 9394/96 – atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é que se encontram tais referências:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, LDBEN, 1996).

Também no artigo 52, incisos II e III da referida lei, pode ser encontrada referência indireta às exigências quanto à formação docente, segundo a qual as universidades – “(...) instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” – caracterizam-se, entre outros aspectos, por ter “(...) um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” e “(...) um terço do corpo docente em regime de tempo integral”.

Mediante a análise do contexto já apresentado, no qual as políticas voltadas à educação superior incentivaram, prioritariamente, a criação de instituições privadas, para as quais não há exigência de um índice mínimo de titulação, é natural que as instituições privadas não universitárias contratem os profissionais menos onerosos, ou seja, com baixa ou sem nenhuma titulação. As instituições universitárias privadas, por sua vez, restringem-se à contratação de mestres, pois a LDB não estabelece parâmetros mínimos de mestres e de doutores, mas de professores com pós-graduação *stricto sensu*. Isso não quer dizer que doutores não estejam presentes nas instituições privadas, mas o que se constata é que, não

é a LDB que força sua entrada nas instituições privadas, mas a política da Capes, com relação aos programas de pós-graduação. (Cf. GIOLO, 2006).

No primeiro semestre do ano de 2005, foi realizado o primeiro *Cadastro Nacional de Docentes*, pelo INEP, de onde emergiram dados importantes para a análise da situação dos docentes da educação superior brasileira. Apesar de reconhecer que os dados estão muito próximos da realidade, Giolo (2006) recomenda prudência, especialmente por se tratar da primeira coleta, fato que pode comprometer a análise, resultando em determinadas imprecisões conceituais sobre as informações obtidas.

Os dados apresentados sugerem diversificação e, de certa forma, indefinição. A diversidade diz respeito à titulação, ao regime de trabalho, à distribuição regional, às vinculações institucionais (organização acadêmica e categoria administrativa), à senioridade¹⁰ e à nacionalidade, embora, nesse último campo, a nacionalidade brasileira ocupe o lugar de absoluta hegemonia. (Cf. GIOLO, 2006).

No cadastro, aparecem mais de 57% dos professores com titulação mínima de mestre, o que indica um quadro profissional relativamente qualificado. Contudo, a distribuição dos professores qualificados, seja em termos regionais, seja em termos institucionais, é marcada por grandes discrepâncias.

O empenho em qualificação não foi devidamente acompanhado pelo elemento mais importante de sua contrapartida, que é a fixação institucional do professor e a criação de condições adequadas de trabalho acadêmico. O grande número de professores contratados como horistas, de profissionais de tempo parcial (64,5%) e de professores com vínculo recente – menos de cinco anos (60,2%) – mostra que eles não são inseridos em comunidades acadêmicas plenas, com participação no ensino, na pesquisa, na extensão e nas decisões a respeito dos destinos da instituição e da educação – tese que se confirma pelo fato de as instituições universitárias privadas e os centros universitários terem demonstrado grande dificuldade em manter 33% do quadro docente com contrato de tempo integral. Como revelou o *Cadastro Nacional de Docentes*, 75,6% das universidades privadas e 41,3% dos centros universitários não cumprem, a esse respeito, as exigências do inciso II do art. 52 da atual LDB.

Dados como os recolhidos pelo *Cadastro Nacional de Docentes* são de fundamental importância para compreender alguns dos aspectos ligados à formação para a docência na educação superior. Algumas situações, porém, fogem a essa análise, como por exemplo, os

¹⁰ Termo que designa o tempo de vinculação do docente à instituição.

aspectos ligados à formação efetiva para a docência realizada nos espaços previstos para a mesma.

Como já dito anteriormente, com relação ao amparo legal para o processo de formação de docentes universitários, a LDB é bastante tímida. De acordo com o enunciado legal, o docente universitário deverá ter sua preparação para a docência na educação superior feita prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (conforme artigo 66 da LDB 9394/97). Tradicionalmente, os programas de pós-graduação voltam-se para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, deixando a formação pedagógica de professores em segundo plano – quando, eventualmente, encontra-se essa preocupação nas atividades previstas nos programas. No que se refere à pós-graduação *lato sensu*, com a Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), passou-se a exigir a oferta de uma disciplina sobre Metodologia de Ensino Superior.

A formação docente para a educação superior fica, prioritariamente, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. O governo (MEC/SESU/CAPES/INEP) estipula os parâmetros de qualidade institucional, e muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de preparação de seus docentes, orientadas por tais parâmetros (VEIGA, 2006), ficando evidente que as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário.

Conforme Marafon (*apud* PACHANE, 2006, p. 98), melhorar a didática dos professores universitários e a preocupação com sua formação pedagógica é algo presente em documentos desde o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), elaborado em 1974. Contudo, foi somente o Plano Nacional de Graduação (PNG), aprovado em 1999, no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD)¹¹, que expressou a qualidade da formação desejada:

(...) A pós-graduação precisa integrar à sua missão básica de formar o pesquisador a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica (FORGRAD, PNG, 1999, p. 11).

¹¹ Em outubro de 2003, aconteceu o 3º Encontro Regional do Centro-Oeste do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (Forgrad), onde foram iniciadas as discussões para a elaboração do Plano Nacional de Graduação. O referido documento teve por objetivo estabelecer princípios para nortear as atividades de graduação e estabelecer diretrizes, metas e parâmetros por parte dos representantes do MEC e do Sistema Brasileiro de Educação Superior.

O documento da Política Nacional de Graduação, no tocante à questão do corpo docente, enfatiza claramente que “(...) o exercício do magistério da educação superior deve ser desempenhado por doutores e mestres, com evidente prioridade para os primeiros” (FORGRAD, 2004, p. 242). Salaria também que a titulação deve ser considerada condição necessária, mas não suficiente, para o desempenho adequado da docência. Isso significa que o professor, além de portador de diploma que lhe confere conhecimento no âmbito de um campo científico, tem de dominar conhecimentos pedagógicos (Cf. VEIGA, 2006).

Iniciativas como as das discussões promovidas no FORGRAD, que resultaram na elaboração do documento da Política Nacional de Graduação, denotam a preocupação com a efetiva formação dos docentes da educação superior e, conseqüentemente, podem se constituir em promotoras de mudanças efetivas.

Entre as críticas mais comuns dirigidas aos cursos superiores, estão as referentes à falta de didática de seus professores, o que pode ser constatado pela literatura específica da área (Cf. CUNHA, 1989 e 2007; MASETTO, 1998; PACHANE, 2003; LEITE & RAMOS, 2007). Relatos de que “o professor sabe a matéria, porém não sabe como transmiti-la ao aluno”, de que o professor “não sabe como conduzir a aula”, “não se importa com o aluno”, “é distante, por vezes arrogante”, ou que “não se preocupa com a docência”, priorizando seus trabalhos de pesquisa – mais valorizados pela comunidade acadêmica – são tão frequentes, que parecem fazer parte da “natureza”, ou da cultura de qualquer instituição de ensino superior (PACHANE, 2006).

Os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, segundo a legislação, acabam priorizando as pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações ou teses), pouco, ou nada, oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência. Assim sendo, reproduzem, mesmo não intencionalmente, uma situação em que atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado e acabam perpetuando a noção de que, para ser professor, basta conhecer a fundo um determinado conteúdo. Tal situação estaria ligada, segundo Chamlian (*apud* BAZZO, 2006, p. 193), ao chamado *ethos* acadêmico, ou seja, à compreensão de que o trabalho docente no ensino superior é basicamente identificado com a atividade de pesquisa, sendo essa sua principal fonte de prestígio acadêmico e também de valorização profissional.

O atual contexto da educação superior, fortemente privatizado e diversificado, assim como a legislação vigente, no tocante às exigências de formação para a docência na educação superior, por sua vez, impõem outra reflexão necessária, a partir das discussões dos autores já citados, acerca da exacerbada valorização da pesquisa em detrimento da docência propriamente dita.

Considerando que a LDB não exige titulação mínima para a docência nas instituições não universitárias e que o maior número de instituições de educação superior do país refere-se a instituições privadas – conforme Tabela 5, a seguir apresentada – é de se presumir que, nas referidas instituições, exista uma tendência a ter um maior número de docentes com formação mínima, isto é, entre a graduação e a especialização – o que de fato se confirma pelos dados apresentados na Tabela 6, também apresentada a seguir.

A questão à qual se pretende chegar aqui é: se, nas instituições universitárias nas quais se exigem docentes formados em nível de pós-graduação *stritu sensu*, existe maior preocupação e dedicação para com a pesquisa em detrimento da docência, segundo autores já referidos, como se dão as questões voltadas à docência nas instituições não universitárias, nas quais a maioria dos professores possui formação apenas na graduação ou em pós-graduação *lato sensu*? Existiria preocupação maior com a docência, uma vez que a pesquisa não é a tônica nessas instituições? Ou estaria a docência ainda mais comprometida nesses casos?

Essas questões remetem, quase, circularmente, ao processo de diversificação pelo qual passou a educação superior brasileira nas últimas décadas, assim como à própria questão da privatização, remetendo, ainda, às discussões sobre a necessidade de a educação superior se constituir unicamente pelo modelo universitário, parâmetro exclusivo, conforme defendido por alguns autores, muitas vezes de forma indireta, quando discutem a educação superior.

As Tabelas 5 e 6, apresentadas a seguir, sintetizam essas informações sobre o contexto atual da educação superior no Brasil.

TABELA 5: Instituições de Educação superior em 2005 por organização acadêmica e administrativa.

Instituição	Total	Privada
Universidades	176	86
Centros universitários	114	111
Faculdades Integradas	117	113
Faculdades/Institutos/Escolas	1.574	1.493
CET/FaT*	184	131
Total	2.165	1.934

Fonte: Sinopse estatística do Ensino Superior 2005 – INEP/MEC;

* CET/FaT – Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia.

TABELA 6: Funções docentes em exercício ou afastados em 30/06/2005 por organização acadêmica das instituições privadas e grau de formação.

Instituição	Total	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Universidades	75.743	10.979	20.775	30.790	13.185
Centros universitários	33.507	4.359	10.952	14.244	3.952
Faculdades Integradas	13.543	1.889	5.164	5.274	1.216
Faculdades/Institutos	74.769	7.276	32.138	29.240	6.113
Escolas					
CET/FaT*	4.279	618	2.107	1.378	175
Total	201.841	25.121	71.136	80.926	24.641

Fonte: Sinopse estatística do Ensino Superior 2005 – INEP/MEC

* CET/FaT – Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia.

1.6. A implantação dos cursos de licenciatura no Brasil

A necessidade da formação docente já estava presente nas preocupações de Comenius, no século XVII. O primeiro estabelecimento de ensino cujo objetivo era a formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims, com o nome de “*Seminário dos Mestres*” (DUARTE *apud* SAVIANI, 2005). A formação de professores, contudo, constituir-se-ia, institucionalmente, apenas no século XIX, após a Revolução Francesa, com a necessidade da instrução popular. Assim, origina-se o processo de criação de escolas normais, como instituições responsáveis pela formação de professores, embora o nome Escola Normal tenha sido proposta pela Convenção, em 1794, e instalada em Paris, em 1795 (Cf. SAVIANI, 2005).

Desde então, foi introduzida a distinção entre *Escola Normal Superior*, para formar professores de nível secundário, e *Escola Normal*, também chamada de *Escola Normal Primária*, para formar os professores do ensino primário. Além de França e Itália, outros países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, as Escolas Normais.

No Brasil, a questão da formação de professores surge após a independência, com a necessidade da instrução popular. A primeira lei geral brasileira relativa ao ensino primário – *Lei das escolas de primeiras letras* – aprovada em outubro de 1827, estabeleceu que a instrução seguiria o método do ensino mútuo (lancasteriano), que os professores deveriam ser treinados nesse método nas capitais das respectivas províncias e que tal treinamento estaria sob sua responsabilidade pessoal. Com o Ato Adicional à Constituição Imperial de 1823, aprovado em 1834, opera-se a descentralização, e o ensino elementar ficou sob a responsabilidade das províncias, que também deveriam cuidar do preparo dos respectivos professores.

Em 1835, seguindo as tendências de outros países, a Província do Rio de Janeiro instalou, em Niterói, sua capital, a primeira Escola Normal do Brasil. Essa escola não durou muito tempo. Foi extinta em 1849 e substituída pelo regime de professores adjuntos, que consistia na utilização de auxiliares de professores em exercício, com o que se adquiria um preparo apenas prático, sem nenhuma preocupação teórica. Em 1859, foi criada em Niterói uma nova Escola Normal. Em 1870, a organização dos cursos normais atingiu certa estabilidade, consolidando-se no período republicano. A década de 1890, com a implantação do novo regime, é considerada por Saviani (2005) como o primeiro momento decisivo da formação docente no Brasil, cujo epicentro pode ser localizado na reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo.

Com a implantação dos estados federados, São Paulo promoveu uma ampla reforma da instrução pública, que tinha como um de seus fundamentos a ideia de que a eficácia do ensino estaria ligada diretamente à formação dos professores. Essa reforma teve como alvo inicial a Escola Normal, cujos conteúdos curriculares foram aprofundados e passaram a dar ênfase aos exercícios práticos de ensino. A grande inovação foi a criação da Escola-Modelo, como um órgão anexo à Escola Normal, que se destinava à prática de ensino dos alunos do terceiro ano. O papel da escola-modelo era propiciar aos alunos um preparo diretamente prático, sem qualquer preocupação com uma formação teórica sistemática (Cf. SAVIANI, 2005).

A reforma implantada no Estado de São Paulo tornou-se referência para outros Estados do país, que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas na condição de reformadores, como ocorreu com Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, além de outros, ao longo dos primeiros 30 anos do regime republicano.

Em 1932 aconteceram, no Distrito Federal, as reformas norteadas por Anísio Teixeira, e em 1933, em São Paulo, as de iniciativa de Fernando de Azevedo, ambas inspiradas no movimento renovador, tendo como inspiração as escolas-laboratório que permitiam subsidiar a formação dos novos professores na experimentação pedagógica, concebida em bases científicas.

Anísio Teixeira organizou o programa ideal que deveria ser implantado nas escolas normais, compreendendo três modalidades de cursos: Cursos de fundamentos profissionais, Cursos específicos de conteúdo profissional e Cursos de integração profissional. Assim foi constituída a *Escola de Professores do Instituto de Educação*.

Em 1935 foi criada a Universidade do Distrito Federal, também por iniciativa de Anísio Teixeira e, assim, a Escola de Professores a ela foi incorporada com o nome de *Escola de Educação*. Em São Paulo, em 1934, com a criação da USP – Universidade de São Paulo –, o Instituto de Educação paulista a ela foi incorporado. E foi sobre essa base que, em 1939, instituíram-se os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo.

O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo colocou-se, então, como instituição formadora de professores, de caráter técnico e profissionalizante, na qual a produção da pesquisa e a produção de conhecimentos foram assumidas como parte de suas funções. Da mesma forma, imprimiu-se ao ensino um caráter acentuadamente experimental, como em “laboratórios”, onde se operavam as verificações objetivas das teorias, as experimentações, as observações e as práticas. Seus professores passaram a atuar, concomitantemente, no ensino, na pesquisa e na extensão, que constituíam as três grandes faces da “ideia universitária” presente, originalmente, no projeto de fundação da USP (Cf. CANDAU, 1998).

Entretanto, em 1938, o referido Instituto de Educação foi extinto e, posteriormente, criada uma seção de Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que se tornou, como as demais existentes no país, uma escola profissionalizante de professores para o ensino secundário.

Em 1938, uma reforma, instituída pelo Decreto-lei nº 1190/39, realizada na referida Instituição, provocou profundas alterações na configuração dos cursos de formação de professores, que se refletiram na constituição das licenciaturas das instituições públicas até hoje. A Faculdade de Educação, transformada em duas seções da Faculdade de Filosofia, passou a ser constituída, ao lado das seções de Filosofia, Ciências e Letras já existentes, pela Pedagogia, além da seção especial de Didática.

A seção de Didática era composta pelas disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia da Educação, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Com duração de um ano, habilitava, quando cursado por bacharéis, ao exercício do magistério no ensino médio. Assim, instituiu-se o esquema – mais tarde, conhecido como “3+1” – que favorecia um distanciamento entre as diversas disciplinas oferecidas nos cursos, uma vez que as referentes aos conteúdos específicos eram dadas nos três primeiros anos, seguidos de um ano de formação prática e pedagógica, sem haver qualquer articulação com as matérias vistas anteriormente (Cf. CANDAU, 1998).

Conforme Pereira (1999), essa maneira de conceber a formação docente é denominada, na literatura educacional, de modelo da racionalidade técnica. O professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Para formar esse profissional, era necessário um conjunto de disciplinas científicas e o outro, de disciplinas pedagógicas, que forneciam as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplicaria tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula.

Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e através do Parecer nº 292/62 do Conselho Federal de Educação, estabeleceu-se que, nos cursos de formação de professores, o “*que ensinar*”, previsto nas matérias de conteúdo específico do bacharelado, deveria ser complementado pelo “*como ensinar*”. Nesse sentido, a preparação pedagógica não se restringiria mais apenas ao último ano do curso, mas estaria presente desde o seu início, perpassando agora também as disciplinas da área específica de atuação do docente.

Na prática, contudo, as coisas não funcionaram exatamente como previa a lei. Dadas as condições concretas de funcionamento das instituições, as mudanças sugeridas pela nova legislação significaram apenas a redução do conteúdo obrigatório da formação pedagógica, que passou de 1/4 para 1/8 do período de quatro anos dos cursos, reservando,

desse modo, o equivalente a um semestre para o aprofundamento de conteúdos relativos ao ensino e à educação em sua totalidade.

O quadro referente às licenciaturas continuava a ser agravado. Além de fragmentarem as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, foi criada uma unidade voltada, exclusivamente, para a formação de professores do ensino médio e de especialistas em educação – a Faculdade de Educação – a quem caberia o ensino das disciplinas pedagógicas, enquanto as faculdades e os institutos se responsabilizavam pelo ensino dos conteúdos específicos. Disso decorre a divisão da formação de professores pelas faculdades e institutos, tornando a convivência e o trabalho conjunto entre profissionais da educação e das ciências, antes observados nas Faculdades de Filosofia, inviáveis.

O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional, implicando ajustes na legislação do ensino. Foi aprovada, em 28 de novembro de 1968, a Lei n. 5.540/68, que reformulou o ensino superior e, em 11 de agosto de 1971, a Lei n. 5.692/71, que modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação, respectivamente, para primeiro grau e segundo grau. Em decorrência dessa nova organização, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a *Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau*. Com relação aos professores e especialistas, a referida lei postulou que a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus implicaria níveis distintos, com elevação progressiva, conforme especificado no artigo 30, que teve a seguinte redação:

Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representado por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena (BRASIL, Lei 5692/71).

Os cursos de licenciatura curta, que habilitavam aos professores a docência nos quatro últimos anos do 1º grau, tinham duração de três anos, e a licenciatura plena, para o ensino do 2º grau, tinha duração de quatro anos. Ao Curso de Pedagogia, além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério, conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em educação – diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Ao propor a organização de cursos de curta duração, formação que passou a ser oferecida principalmente por Instituições de Ensino Superior isoladas, contribuiu-se para o acréscimo de matrículas nesse nível de ensino, provocando, porém, repercussões negativas na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido no ensino fundamental (Cf. WEBER, 2000).

No contexto problemático das licenciaturas, surge uma tentativa de resolução dos problemas dos cursos de formação de professores, conhecida como a “proposta Valnir Chagas”, que viria dar suporte à Lei 5692/71, sugerindo importantes inovações à educação. Preconizava o desenvolvimento de uma escolarização obrigatória, em oito anos, a um tempo contínuo e terminal, onde os estudos escalonar-se-iam do mais para o menos amplo e onde os conteúdos de formação especial estariam associados aos de formação geral. Exigia, igualmente, experiência prévia de magistério para o ingresso nos cursos de Pedagogia (WAGNER *apud* CANDAU, 1998).

A “proposta Valnir Chagas”, embora não tenha sido homologada, trouxe frutos positivos, como o desdobramento e o acréscimo de disciplinas pedagógicas (Parecer 4873/79) e a emissão do Aviso Circular nº 935/79, dirigido a todos os responsáveis por instituições do ensino superior. Seu conteúdo evidenciava a preocupação do ministério com a formação de professores e com o seu exercício profissional, buscando estimular as instituições de ensino superior a uma maior atenção e compromisso com os cursos de licenciaturas, colocando-os entre as prioridades do planejamento institucional.

No final da década de 1970, cresceram as discussões acerca da formação docente e a necessidade de repensar o papel da universidade na sua relação com a educação básica. Em abril de 1980, em São Paulo, aconteceu a I Conferência Brasileira de Educação (CBE), na qual os educadores manifestaram a disposição de que as decisões de sua formação tivessem a sua participação. Criou-se, então, o *Comitê Pró-Participação na Definição da Formação do Educador* com articulação nacional, voltada para a reformulação dos cursos de formação de professores. Em 1990, em função da expansão do movimento, foi criada a *Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE* – em substituição à Comissão Nacional.

A breve apresentação do panorama da implantação dos cursos de licenciatura – tidos como espaços que conformam e que são conformados pelas identidades profissionais dos formadores de professores –, no Brasil, visa compreender o processo pelo qual se

constituíram, podendo auxiliar na compreensão das identidades profissionais docentes dos formadores de professores.

1.7. As relações entre as disciplinas específicas e pedagógicas e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores no Brasil

Segundo as atuais Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, homologadas em 2002, um dos grandes desafios da formação de professores é a constituição de competências comuns aos professores da educação básica e, ao mesmo tempo, o atendimento às especificidades do trabalho educativo com as diferentes etapas da escolaridade nas quais esses professores vão atuar. Assim, para constituir competências comuns, é preciso contemplá-las de modo integrado, mantendo o princípio de que a formação deve ter como referência a atuação profissional, onde a diferença se dá, principalmente, no que se refere às particularidades das etapas em que a docência ocorre, ou seja, as especificidades constituem-se e se concretizam nessas diferentes etapas e, portanto, a docência deverá ser tratada no curso de modo específico.

Shneider (2007), ao analisar as diretrizes, aponta a presença de uma concepção curricular integrada, argumentando que, na reforma da formação de professores, o conceito de integração curricular foi ressignificado em torno de princípios que se afinavam mais com interesses do mundo produtivo do que com pressupostos educativos.

As diretrizes tratam também da necessidade de superação da oposição entre *conteudismo* e *pedagogismo*. Para tanto, “(...) os currículos de formação de professores devem contemplar espaços, tempos e atividades adequadas que facilitem a seus alunos fazer permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino” (BRASIL, 2001).

Superar o padrão segundo o qual os conhecimentos práticos e pedagógicos são responsabilidade dos pedagogos, e os conhecimentos específicos a serem ensinados são responsabilidade dos especialistas por área de conhecimento requer uma atuação integrada do conjunto dos professores dos cursos de formação.

O grande obstáculo à realização dessa integração, segundo Candau (1987) estaria na separação entre os institutos de conteúdos específicos e as faculdades de educação, que não assumiram a co-responsabilidade nas estruturas curriculares.

Dado seu caráter de legalidade, as orientações constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica foram tomadas como normatizadoras de políticas curriculares institucionais, servindo de importante referência na elaboração de Projetos Pedagógicos de cursos de graduação, destinados à preparação inicial dos profissionais da educação. Apesar de não se instaurarem como a única verdade, os aspectos da organização curricular propugnados tornaram-se referenciais curriculares obrigatórios na definição de práticas pedagógicas institucionalizadas (Cf. SCHNEIDER, 2007).

Dessa forma, as instituições de ensino superior, em especial, as universitárias, passaram a se mobilizar e a promover crescentes discussões em torno da organização curricular dos cursos de licenciaturas. Nesse contexto, estão os *Fóruns de Licenciaturas* que aconteceram nos anos 1990 e 2000, no país inteiro, cuja preocupação principal era organizar os currículos dos cursos de licenciaturas, no sentido de aproximar as disciplinas específicas das pedagógicas, superando a dicotomia existente.

1.8. (Des)valorização das Licenciaturas no contexto da Educação Superior

Segundo Pereira (2000), as licenciaturas desfrutam de menor *status* acadêmico na educação superior brasileira, em função da existência de conflitos de natureza simbólica decorrentes de interesses em oposição no campo acadêmico. Em defesa de tal argumento, o autor usa as contribuições de Pierre Bourdieu e seu conceito de “campo” – diferentes espaços sociais que possuem objetos de disputas e interesses específicos e, por isso mesmo, irredutíveis aos objetos de lutas e aos interesses próprios de outros campos.

A relação de força, as lutas e estratégias, os interesses e lucros estabelecidos no campo educacional superior brasileiro, desde a sua origem, têm como consequências o menor *status* acadêmico da atividade de ensino em relação à pesquisa; da graduação comparada à pós-graduação; da licenciatura em relação ao bacharelado e as dificuldades de implementação de mudanças nos cursos de formação de professores. Assim, os desafios colocados para a melhoria dos cursos de licenciatura são maiores que os de uma reforma curricular ou de mudanças na concepção de formação de professores que se tem hoje nas universidades (Cf. PEREIRA, 2000).

Na década de 1980, com a publicação da obra *Universidade, escola e formação de professores*, desencadeou-se um processo de autocrítica das instituições de educação superior brasileira nas suas relações com a Educação Básica e seu papel na formação de docentes para o referido nível de ensino. Tratava-se de uma severa crítica à universidade pelo seu descaso com a formação de professores e da educação em geral. Tais críticas concentravam-se, prioritariamente, no desprestígio das atividades didático-pedagógicas em relação às atividades de pesquisa.

Ludke (1994 *apud* PEREIRA, 2000), com a publicação dos resultados de um estudo sobre os cursos de licenciaturas, denuncia que a formação de professores era percebida como uma atividade exercida contra as forças dominantes na universidade.

Dentro dos modelos que inspira a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar secundário. Nele as prioridades são concentradas nas funções de pesquisa e na elaboração do conhecimento científico, em geral consideradas como exclusividade dos programas de pós-graduação. Tudo que não se enquadra dentro dessas atividades passa, em geral, para um quadro inferior, como são as atividades de ensino e formação de professores. (LUDKE, 1994 *apud* PEREIRA, 2000).

Tal situação pode ser tomada como justificativa para o distanciamento entre a universidade e as escolas de educação básica, para as quais, de forma paradoxal, a universidade se encarrega de formar professores. Gatti (1992 *apud* PEREIRA, 2000), por sua vez, ao apontar a inércia das universidades com relação aos cursos de licenciaturas, chama a atenção para a proliferação dos cursos de licenciaturas nas instituições privadas, que acabam assumindo papel central na formação de professores.

As décadas de 1990 e 2000 foram marcadas pelo reconhecimento da educação como uma produção histórica e social. Estudar a docência, portanto, pressupunha tomar o professor na sua condição concreta de vida, marcada por sua trajetória cultural e contextual. Os conceitos de *professor reflexivo*, *professor-pesquisador* e *saberes docentes* passaram a fazer parte das discussões acerca das necessidades formativas dos docentes.

Desde os anos de 1980 – momento das primeiras denúncias explícitas e mobilizações em direção das discussões acerca dos cursos de licenciaturas no Brasil – até o presente momento, distância de aproximadamente 30 anos, constata-se apenas que a situação, especialmente em termos de políticas públicas e mesmo de valorização acadêmica e social da docência, se mantém, salvo algumas mobilizações (ANFOPE e Fórum das Licenciaturas). É possível perceber também a diminuição da procura pelos

curso de licenciatura – tema de preocupação e discussão dos diferentes autores aqui citados –, o que pode ser visualizado na Tabela 7, apresentado a seguir.

Embora seja possível detectar um aumento de oferta de vagas nos últimos cinco anos, o efetivo ingresso indica uma sensível redução, considerando o ingresso em cursos voltados para a educação de forma geral. Diminuição semelhante se processa quando verificamos os dados referentes apenas aos cursos que preparam para matérias específicas.

TABELA 7: Comparação do número de vagas/inscritos/ingressos em cursos voltados para a educação e cursos para as matérias específicas no período de 2004 a 2008.

		2004	2005	2006	2007	2008
Vagas	Educação	51.724	61.032	58.440	61.421	57.227
	Matérias específicas	16.347	21.776	23.015	25.566	26.599
Inscritos	Educação	62.066	78.560	72.906	66.664	61.320
	Matérias específicas	26.248	32.885	32.240	29.732	27.720
Ingressos	Educação	22.678	32.554	26.651	25.150	23.581
	Matérias específicas	7.697	10.483	10.683	10.398	9.772

Fonte: Inep.

Consoantes às discussões apresentadas sobre o menor *status* acadêmico das licenciaturas, encontram-se as contribuições de Hargreaves (1999) sobre a *geografia social da formação de professores*, segundo a qual o lugar onde se situa e se distribui a formação de professores é uma questão tão importante como o momento em que se criou e como evoluiu a formação. A posição e a importância social da formação docente definem-se, parcialmente, pelos espaços criados para ela ao longo do tempo. Alterar o estatuto e a importância social dessa formação implicaria alterar a posição e o lugar onde ela se dá. A análise sociogeográfica da formação docente implica no uso de três processos: a *marginalização espacial*, sua *desinstitucionalização* e sua *encapsulação simbólica*.

Por *marginalização espacial* o autor entende o fato de que os espaços de formação de professores, normalmente, são espaços marginais, menos nas universidades, situando-se, muitas vezes, em lugares totalmente apartados. Tal fato não deve ser considerado como ocasional, mas sim como resultante do distanciamento das prioridades da vida universitária. Não se deve, porém, deixar de considerar que o caráter de perifericidade

pode ser motivador de movimentos de resistência e crítica aos lugares centrais. Tal marginalização é decorrente da escassez de investimentos na formação de professores, mas também é produto do imaginário da própria classe, que se constrói baseada no valor do conhecimento docente na estrutura social. Assim, reorganizar a formação de professores implica redefinir as geografias imaginárias, tanto de sua pretendida irrelevância para a escolaridade, como de seus baixos níveis de prestígio na universidade.

A *desinstitucionalização* trata-se do conjunto de fatores que aproximam o processo de formação docente ao discurso empresarial pós-tecnocrático, que vê a competência associada à produtividade. O aligeiramento da formação – materializada em cursos de curta duração e nos cursos propiciados pelas novas tecnologias que permitem formar um grande número de professores e alcançar lugares longínquos – é indicativo da *desinstitucionalização*. Dispersar a formação docente dos espaços próprios disfarça suas consequências, uma vez que são ocultadas as mudanças de qualidade, as perdas de reflexão crítica e as possibilidades de responsabilidade institucional. Assim, a formação docente está em todos os lugares e, ao mesmo tempo, em lugar algum, o que dificulta a discussão entre os formadores, de maneira crítica, sobre o contexto e as próprias práticas, limitando as melhorias dentro dos parâmetros das práticas já existentes, ou seja, restringindo-se a uma reprodução utilitarista (Cf. HARGREAVES, 1999).

O *encapsulamento simbólico* é definido como a presença de uma relativa auto-suficiência e isolamento do sistema de formação docente, o que acarreta uma forma de alienação, uma vez que o exercício da criação se dá de forma desvinculada da realidade existente, não se mostrando capaz de promover sua transformação e reforma.

Tais elementos são importantes para pensar e buscar o entendimento dos fatores que contribuem para a desvalorização da docência na educação superior, especificamente, a docência nos cursos de formação de professores.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO SUPERIOR: DOCÊNCIA E IDENTIDADE

2.1. A docência na educação superior

A docência na educação superior tem despertado crescente interesse de investigadores do campo educacional. Com o advento da presença do *Estado Avaliativo* (FREITAS, 1999, 2002, 2003), as exigências voltadas à qualidade e à excelência do ensino despertam o olhar para o referido tema. Grupos de pesquisa são constituídos, e vários pesquisadores, como Maria Isabel da Cunha, Lea das Graças Camargo Anastasiou, Selma Garrido Pimenta, Marília Costa Morosini, entre outros, mobilizam-se em direção à constituição do campo de investigação da docência na educação superior.

As principais questões de pesquisa colocadas são: quem é o docente da educação superior? Que formação ele possui? Os docentes possuem preparo didático para o exercício de suas funções? A partir de estudos realizados, detecta-se que a formação didática vem sendo obtida em cursos de licenciatura; alguns docentes levam sua experiência profissional para a sala de aula e outros, sem experiência profissional ou didática, vêm de cursos de especialização *lato sensu* e de cursos *stricto sensu*. Os estudos indicam também que o principal critério de seleção dos professores para a docência na educação superior é o da competência científica.

Para boa parte desses estudiosos, um dos condicionantes mais fortes da docência, na educação superior, é a instituição em que o professor exerce suas atividades. A missão da instituição e as funções priorizadas determinam o tipo de atividade a ser exercida. Em uma instituição, privada ou pública, com administração federal, estadual ou municipal, é a organização acadêmica que definirá o pensar e o exercício da docência de formas diferentes.

Assim, de acordo com o tipo de instituição de ensino em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes condicionantes. Se a instituição onde trabalha lhe permite a participação em um grupo de pesquisa, é provável que sua visão de docência tenha um forte componente de investigação. Caso sua instituição atue somente no campo da docência, o condicionante, provavelmente, será o do ensino sem a pesquisa.

Em pesquisa realizada por Morosini (2000), ficou evidenciado que a docência, na educação superior, no Brasil, é exercida por professores que não possuem uma identidade única. Ao contrário, tais docentes possuem características complexas, que variam de acordo com a complexidade do sistema de educação superior brasileiro.

No caso das universidades, existe uma tendência que considera a identidade profissional construída em torno da produção científica, sendo a docência uma atividade vista como portadora de menor prestígio. Segundo Zabalza (2004), um aspecto preocupante no que se refere aos professores da educação superior é o fato de terem uma identidade profissional indefinida, uma vez que sua preparação para o exercício docente sempre esteve voltada para o domínio científico, aspecto que dificulta a constituição de uma identidade profissional vinculada à docência.

Para o mesmo autor, como atividade especializada, a docência, em qualquer grau de ensino, compreende conhecimentos específicos, ou seja, requer preparação específica para o seu exercício. Ensinar é uma tarefa tomada pela complexidade, uma vez que exige conhecimentos aprofundados sobre os conteúdos específicos e sobre como os alunos aprendem, entre outros conhecimentos.

Ao ser abordada a questão da docência na educação superior, emerge a noção de *profissionalidade*. Esse termo foi introduzido nas reflexões acerca da formação profissional docente e é traduzido na ideia de “(...) profissão em ação, em processo, em movimento” (CUNHA, 2007). Para a autora, a concepção de profissionalidade é mais adequada do que a de profissão, pela característica de processualidade da docência em oposição à ideia de fenômeno estático, permanente. Contudo, tal concepção é contrária à histórica ideia de que a função docente está assente no ensino de um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura.

Cunha (2010a), ao analisar o lugar da formação para a docência universitária, considerando as reflexões de Hoyle, indica a necessidade da evolução de um movimento de profissionalidade restrita – como uma atividade intuitiva, com centralidade na sala de aula e baseada na experiência, em detrimento da teoria – para uma profissionalidade ampla – que “(...) insere o ensino da sala de aula num contexto educacional mais alargado, no qual o professor compara seu trabalho com os demais avaliando, de forma sistemática, o seu próprio trabalho e colaborando com os outros professores” (CUNHA, 2010, p. 67).

Um perfil homogêneo não pode ser atribuído aos professores da educação superior: se, por um lado, alguns produzem ciência e elaboram conhecimento, por outro, há um

contingente que se aproxima mais das características dos professores do ensino médio, ou seja, interagem com base na interpretação de conhecimentos já produzidos. Diante das exigências contemporâneas à docência na educação superior, nem uma e nem outra dessas vertentes atendem às necessidades impostas por esse nível de ensino. Segundo Cunha (2010a), o que se espera é uma complementaridade das duas vertentes, acrescidas de outros saberes que mobilizem, nos estudantes, o papel de protagonistas do próprio saber.

A carreira dos docentes da educação superior leva em conta o acúmulo do capital cultural e científico. No caso da docência universitária, as publicações, no campo específico do conhecimento, reforçam a tendência de que os professores desenvolvam uma identidade de pesquisador especializado, em detrimento da docência, especialmente na graduação.

Mesmo assim, segundo a autora, uma proposta curricular que pretenda a articulação em torno de um projeto de curso impõe a existência do trabalho coletivo – ou seja, impõe a existência de um professor que dialogue com os pares, que planeje em conjunto, que socialize suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e sua própria formação.

Na docência universitária, o que confere prestígio ao docente são suas pesquisas e publicações, as teses e dissertações que ele examina, as conferências que profere, assim como os financiamentos que consegue para seus projetos. Fica clara, portanto, uma valorização maior da pesquisa em detrimento do ensino. Embora a pesquisa seja de fundamental importância e a capacidade investigativa dos docentes seja condição importante à docência, os saberes para o exercício da docência são distintos dos requeridos pela pesquisa. Na ausência de uma reflexão teórico-prática sobre os fundamentos da profissão docente, o professor da educação superior tende a repetir modelos profissionais históricos, ou seja, baseia suas decisões pedagógicas nas experiências que teve ao longo de sua trajetória como estudante.

Considerando a complexidade da docência, Cunha (2007) põe em destaque a exigência de condições de justificação das ações desenvolvidas, com base em conhecimentos fundamentados e em argumentos teoricamente sustentados. Assim, o exercício da docência exige uma formação específica que identifique a condição amadora da profissão, que tende a manter os processos culturalmente instalados sendo reproduzidos cotidianamente. Definitivamente, não basta ser um professor com conhecimentos aprofundados em uma área de conhecimentos específicos para provocar a aprendizagem

nos alunos; antes de tudo, é necessário reconhecer as múltiplas demandas desse profissional e a complexidade de sua atividade.

Saberes disciplinares culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos fazem parte do conjunto de saberes necessários à docência na educação superior. Segundo Cunha (2010a), as necessidades formativas dos docentes da educação superior exigem múltiplas dimensões e a perspectiva de processualidade que incluem:

- habilidades de associar ensino e pesquisa, ou seja, a pesquisa deve ser entendida como princípio educativo;
- capacidade de escuta que se sobreponha ao excessivo discurso, tendo em mente a necessidade de reconhecimento dos saberes do outro;
- presença de uma visão esperançosa de futuro, que inclua a perspectiva das possibilidades;
- práticas culturais comprometidas com a educação, numa perspectiva ética e profissional, entendida como elemento de formação;
- conhecimento da estrutura de sua matéria de ensino, valorização do essencial e tomando-o como guia orientador de aprendizagens e avaliação. Articulação entre condições prévias dos estudantes, o tempo e as possibilidades de aprendizagens e objetivos de ensino;
- estímulo ao diálogo epistemológico entre os campos de conhecimento em busca da superação da lógica exclusivamente disciplinar;
- a assunção do caráter provisório e relativo do conhecimento que orienta a educação superior;
- articulação refletida dos macro e micro-espacos desencadeadores das políticas e das práticas pedagógicas instituídas na educação superior.

A autora chama a atenção para o caráter não estático das referidas habilidades, uma vez que são atingidas por movimentos dependentes das demandas sociais, culturais e científicas que interagem na educação superior. Nesse sentido, é fundamental reconhecer a existência de um campo científico específico de saberes a serem mobilizados para que a educação superior alcance uma dimensão política, social e cognitiva, que se constitua em uma pedagogia universitária. (Cf. CUNHA, 2010d).

No que se refere aos alunos da educação superior, as mudanças sociais e a massificação da educação estendida à educação superior trouxeram, para dentro das instituições, grupos cada vez mais distintos e variados. Motivações e expectativas variadas, experiências de vida múltiplas, idades diversificadas e níveis cognitivos diversos estão

presentes nos alunos da educação superior. É impossível, portanto, pensar em trabalhar com esse conjunto de estudantes como se fosse homogêneo.

O professor da educação superior é o único profissional do qual não se exige formação específica para o exercício da profissão, o que redundaria em consequências ruins para o processo de ensino. A massificação crescente da educação superior, a redução dos investimentos, as novas exigências do mercado de trabalho, a adoção de novas tecnologias de informação e comunicação exigem revisões nos atuais modelos de atuação e de formação docente. Faz-se necessário que o professor passe de *especialista* de suas disciplinas para *professor* dessas mesmas disciplinas, movimento que envolve conhecimentos específicos e pedagógicos, tendo como objetivo principal a aprendizagem do aluno.

Tardif (2002) introduziu o termo “saberes docentes” para caracterizar pensamentos, ideias, juízos, discursos e argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade. Para o autor, a racionalidade é constituída quando há consciência por parte do sujeito em relação ao ato exercido, ou seja, a consciência se manifesta quando o sujeito é capaz de justificar suas ações por meio de razões, procedimentos ou discursos. Para Cunha (2010), as justificativas das ações dos professores são de ordem subjetiva ou histórica, raramente são resultado de conhecimentos cientificamente validados pelas estratégias acadêmicas.

Assim, fica clara a importância de entender as contribuições das Ciências da Educação colocadas na interface dos conhecimentos e experiências que compõem os saberes docentes, visando fortalecer a capacidade reflexiva dos professores, reforçando seu papel de profissional capaz de trabalhar com os argumentos de racionalidade, característicos de quem tem consciência das suas práticas.

Cunha (2010a), então, apresenta a seguinte organização dos saberes docentes necessários à docência, relacionados ao campo pedagógico:

- saberes relacionados ao contexto da prática pedagógica;
- saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação;
- saberes relacionados à ambiência da aprendizagem;
- saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos;
- saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino;
- saberes relacionados com a condução das aulas nas suas múltiplas possibilidades; e

- saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

A autora ressalta que os diferentes saberes são passíveis de articulação entre si e são definidos por dependências recíprocas.

A docência, entendida como atividade complexa, exige uma multiplicidade de saberes e conhecimentos, exige uma dimensão de totalidade, distante da lógica das especialidades presente na maioria das outras profissões. Mesmo que seja necessária a dedicação a um determinado campo de conhecimento, a docência exige que esses múltiplos saberes sejam apropriados e compreendidos nas suas relações.

Reflexões acerca da formação de professores para a educação superior são cada vez mais necessárias. Os docentes, no caso dos bacharelados, normalmente exercem, ou exerciam, uma profissão paralela, fato que dá sustentação a uma lógica de recrutamento baseada na ideia, segundo a qual “*quem sabe fazer, ensina*”. O mesmo não ocorre no campo das licenciaturas, no qual os professores atuam, exclusivamente, na docência superior ou são docentes em outros níveis de ensino –no último caso, embora não signifique o domínio dos saberes necessários à docência na educação superior, acaba por estabelecer a ideia de que o simples fato de atuar em outros níveis de ensino, por si só, garante o domínio dos saberes necessários à docência na educação superior.

Para Cunha (2010d), nos cursos de licenciatura, o campo disciplinar, historicamente, norteou a organização dos seus currículos e representações da docência. Inspirados na concepção clássica de universidade, não foram os saberes pedagógicos que orientaram suas propostas. No período do regime militar no governo do país (1964 - 1982), profundas alterações desmobilizaram e despolitizaram a educação. A criação de uma estrutura departamental e a matrícula por disciplinas foram algumas das principais medidas para diluir as turmas e as organizações de bases estudantis e docentes. As faculdades de educação foram marcadas como espaços de formação de recursos humanos numa perspectiva tecnicista, pregando a neutralidade da educação e uma lógica instrumental como fundamento do conhecimento pedagógico. Assim, a universidade assumiu o campo pedagógico como espaço legítimo de conhecimento, num momento em que sua característica reflexiva foi substituída pela visão puramente instrumental. Sob essa égide, os professores da educação superior assumiram uma visão de que os conhecimentos pedagógicos resumiam-se a um conjunto de *receitas* e técnicas aplicáveis às situações de sala de aula, o que impediu o desenvolvimento de um campo científico próprio.

Essas discussões, imperativamente, levam a uma contradição, especialmente no que se refere à docência nos cursos de licenciatura. O exercício da profissão docente, em todos os níveis da educação básica, exige uma formação específica; contudo, para o nível superior, nos cursos que formam professores para a educação básica, não existem cursos de formação, nem mesmo uma exigência legal para tal. Este fato coloca o lugar da formação para a docência na educação superior em diferentes espaços, especialmente, a partir de elementos trazidos das experiências do professor na sua trajetória de aluno e mesmo de seu fazer cotidiano em sala de aula.

Entender o processo que fundamenta a baixa valorização dos saberes pedagógicos necessários à docência da educação superior passa, ainda, pela necessidade de levar em conta a influência marcante da ciência moderna que inspirou, especialmente, as Ciências Exatas e Naturais, quando definem os conhecimentos socialmente legitimados. Nessa perspectiva, os conteúdos específicos assumem maior importância que o conhecimento pedagógico, até mesmo o das Humanidades na formação docente.

Um fator que também contribui para que os saberes pedagógicos sejam colocados em segundo plano é a concepção de docência como “*dom*”. Sob esse pressuposto, a formação específica para a docência é desnecessária, como se pode notar na construção da ideia de que a Pedagogia é um campo feminino, decorrente de uma vocação natural das mulheres de educar as crianças. Outro fator refere-se a sua conceituação de conjunto de normas e prescrições que, numa perspectiva instrumental, seria um conjunto de “*fórmulas mágicas*” para resolver qualquer problema. Em síntese, as proposições apresentadas revelam que, para ser docente da educação superior, o importante é o domínio do conteúdo específico de sua área de conhecimento e das suas formas de produção.

Ainda, segundo Cunha (2010d), se, por um lado, os conhecimentos legitimados para a docência na educação superior possuem raízes históricas e estão vinculadas aos valores do campo científico e às estruturas de poder da organização corporativa do trabalho, por outro lado, as políticas públicas – dentre elas, as políticas avaliativas – também possuem um papel definidor dos seus contornos. Os processos de avaliação externa, aplicados às instituições de educação superior brasileiras, indicam, de forma direta, o que determina as situações de sucesso. Duas vertentes principais são abordadas nos processos de avaliação: o componente da investigação, segundo o qual o professor é um produtor de conhecimento, e a universidade onde ele atua precisa estar alicerçada em tradição investigativa; e o componente da docência, segundo o qual o professor é

responsável pela tradicional tarefa de socialização e distribuição do conhecimento. Os estruturantes desses componentes possuem maior, ou menor, prestígio acadêmico e social, embora os dois compoñham a condição de profissionalidade do professor na educação superior.

Cunha (2010c) pontuou também, em relação ao lugar da formação para a docência universitária, algumas perspectivas e possibilidades, organizadas da seguinte forma:

a) formação em território de trabalho, o que inclui as iniciativas de formação continuada promovidas pelas próprias instituições;

b) formação nos espaços/cursos que qualificam os sujeitos a disputar/manter condição de docente da educação superior, que envolve os programas de pós-graduação.

Para possibilitar a reflexão sobre os resultados, a autora diferenciou espaços – que podem ser mapeados com facilidade; lugares – que são explicitados pelos interlocutores quando dão significado às experiências de formação vividas em determinados espaços; e, territórios – percebidos por indicadores de legitimação e pelo tempo de ocupação. Para ela, as universidades são espaços de formação que podem, ou não, se transformarem em lugares de formação, uma vez que “(...) o lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição” (CUNHA, 2010, p. 54).

Carlos *et al* (2010, p. 113) realizaram estudo com a finalidade de investigar se os estágios de docência, em cursos de pós-graduação, constituíam-se como *lugares de formação*, ou seja, como “um espaço imbuído de significado e reconhecido pelos sujeitos como legítimo e carregado de sentido”. Os resultados indicaram que os referidos estágios eram *espaços de formação* com reconhecimento reduzido e de frágil legitimidade, sendo mais relevantes para os alunos e professores que acolhiam os pós-graduandos, do que para os programas de pós-graduação.

Segundo esses autores, espera-se, dos docentes da educação superior, um conhecimento do campo científico de sua área, com alicerce no rigor científico e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. Conta-se com uma suposta maturidade dos alunos da educação superior para responder às exigências da aprendizagem nesse nível, tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão de conhecimentos, sem o registro de uma preocupação com os conhecimentos pedagógicos.

Além disso, a prática docente é delineada pela dimensão pessoal, política, social, cultural e ética, e os professores possuem uma natureza subjetiva que configura distintas

formas de agir e de conduzir esses processos. Assim, a construção dos conhecimentos pedagógicos dos docentes da educação superior dá-se na prática em sala de aula, na medida em que, neste espaço, o professor identifica, organiza e utiliza os recursos de que lança mão.

De forma semelhante, Pérez Gómez (1992), que focaliza a prática e a cultura docente, aponta a existência de *zonas indeterminadas na prática docente*, a saber:

- complexidade – trata-se da observância da simultaneidade dos vários acontecimentos na sala de aula;
- incerteza – é a constatação da imprevisibilidade dos fatos em sala de aula, mesmo mediante planejamentos cuidadosos;
- instabilidade – percepção de que a qualquer momentos os acontecimentos podem alterar-se;
- singularidade – é a percepção da não repetição dos acontecimentos;
- conflito de valores – refere-ser aos conflitos que se estabelecem entre os participantes da aula.

Scolari & Giordani (2004), ao investigarem como os professores concebem seu espaço de trabalho, sua formação e sua atuação na educação superior, detectaram dificuldades que os professores integrantes da pesquisa enfrentavam, especialmente no que diz respeito às habilidades didático-pedagógicas necessárias à docência na educação superior.

Outra questão importante dessa pesquisa diz respeito à seleção e recrutamento dos professores por parte das instituições. As instituições particulares contam com a liberdade de convidar o profissional que entendem ter as características necessárias ao trabalho demandado. Nas instituições públicas, o processo de seleção e recrutamento se dá por meio de seleção e aprovação em concursos públicos. Nesse caso, a titulação e o domínio do conhecimento na área em que o professor atuará são os fatores definidores da contratação. As autoras detectam, ainda, que, nas instituições particulares, a oferta de programas de formação continuada é quase inexistente; ao contrário das instituições públicas, que é parte de sua política interna.

A esse respeito, a pesquisa de Giovanni (2005) aborda, no âmbito das discussões sobre as condições de formação e de exercício da profissão docente no ensino superior, as dificuldades enfrentadas por professores formadores e alunos-futuros professores em cursos superiores de formação inicial para o magistério nos anos iniciais da escolaridade,

de instituições públicas e particulares – dificuldades, especificamente, ligadas a práticas e critérios adotados nesses cursos, tanto para o recrutamento dos/as professores/as formadores/as (perfil profissional dos formadores/as, formas de contratação e de atribuição de aulas, práticas de elaboração das propostas pedagógicas dos cursos), quanto para a seleção de alunos/as, futuros/as professores/as alfabetizadores/as (formas de seleção adotadas pela instituição, tomada de decisão e escolha dos cursos pelos/as alunos/as, perfil dos/as jovens ingressantes em tais cursos).

Broilo (2006), por sua vez, buscando entender como, onde e quando as universidades podiam contribuir e estimular a formação dos docentes universitários, chama a atenção para a importância de setores pedagógicos – compreendidos como espaços institucionalizados, legalizados com fins específicos e direcionados ao desenvolvimento de processos pedagógicos na universidade, ou ainda, trabalhos realizados pelos programas ou inscritos nos projetos pedagógicos, nos quais as pessoas são destacadas para atender necessidades relacionadas com o processo pedagógico desenvolvido pelas universidades. Para a mesma autora, o trabalho a ser realizado com os professores universitários exige um diálogo com diferentes profissionais em busca do entendimento sobre os saberes que constituem os campos das diversas carreiras e especialidades, bem como requer o exercício epistemológico interdisciplinar como forma de superação da fragmentação dos conhecimentos.

A necessidade de saberes específicos para a docência na educação superior também é indicada por Masseto (1998), para quem o docente, além da competência em uma determinada área do conhecimento, precisa do domínio na área pedagógica, assim como do exercício da dimensão política.

Igualmente, para Zabalza (2004), conhecer bem a própria disciplina é condição fundamental para a docência, mas não única. Assim, além de conhecer os conteúdos, os docentes devem ser capazes de analisar e resolver problemas; analisar, detalhar e tornar os conteúdos compreensíveis; identificar a melhor maneira de aproximação dos conteúdos das formas de abordá-los; selecionar estratégias metodológicas adequadas e recursos que facilitem a aprendizagem; organizar as ideias, informações e tarefas para os estudantes. O autor ainda prevê competências necessárias que se relacionam com o caráter interativo com os alunos. Assim, o docente deve saber identificar o que o aluno já sabe; comunicar-se de forma clara e cordial com os alunos; agir de forma adequada com as características do

grupo de alunos com o qual terá que trabalhar, sendo capaz de estimular a aprendizagem, o trabalho em grupo e o pensamento dos mesmos.

Shulman (2005) acredita que restringir a docência a habilidades básicas, conhecimentos do conteúdo e conhecimentos didáticos gerais é considerar o trabalho docente como algo trivial, sem considerar sua complexidade e suas necessidades.

O processo de ensino inicia-se quando o professor compreende o que deve ser ensinado e como se deve ensinar. Nesse processo, estão envolvidos, pelo menos, sete tipos de conhecimentos: conhecimento do conteúdo; conhecimento didático geral; conhecimento do currículo; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos alunos; conhecimento dos contextos educativos e conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e seus fundamentos filosóficos e históricos. O autor entende, ainda, que, entre as categorias de conhecimentos apresentadas, o conhecimento didático dos conteúdos ocupa lugar de destaque, uma vez que representa uma mistura entre conteúdo e didática. Por meio dessa categoria, chega-se à compreensão de como determinados temas e problemas se organizam, se representam e se adaptam aos interesses e capacidades dos alunos. Quatro são as principais fontes de conhecimentos de base para o ensino, indicados por Shulman (2005), que podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- Formação acadêmica na disciplina a ensinar – configura-se na primeira fonte do conhecimento de base e está apoiado em duas bases: nas bibliografias e nos estudos acumulados na disciplina; e no saber acadêmico histórico e filosófico sobre a natureza do conhecimento no campo de estudo;
- Estruturas e materiais didáticos – refere-se aos conhecimentos sobre os currículos, processos de avaliação, a instituição com suas hierarquias e regras, o coletivo docente e as políticas que interferem no funcionamento dos processos educacionais;
- Literatura educativa especializada – trata-se das crescentes produções acadêmicas, resultantes, especialmente, da investigação, dedicadas à compreensão dos processos de escolarização, ensino e aprendizagem;
- Os conhecimentos adquiridos com a prática – são os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos na e pela prática docente, mas que ainda carecem de estudos e investigações no sentido de que as mesmas sejam sistematizadas, organizadas, tornando-se conhecimentos acessíveis a todos.

O conhecimento profissional, uma das áreas do *conhecimento na ação*, segundo Ponte (1993 *apud* TRALDI JÚNIOR, 2006), desdobra-se em quatro grandes domínios: o

conhecimento dos conteúdos do ensino, incluindo a relação com as demais disciplinas; o conhecimento do currículo; o conhecimento do aluno, envolvendo suas características, formas de aprendizagem, necessidades e interesses; e o conhecimento do processo instrucional, ou seja, o que se refere à preparação, condição e avaliação de sua prática docente.

Pelo fato de a escola constituir-se numa sociedade na qual a reprodução do conhecimento é a tônica, os alunos têm aceitado uma atuação docente baseada no “*escutar, ler, decorar e repetir*”. Para Behrens (1996), o desafio da modernidade parece irrelevante para a comunidade docente na universidade, que tende a defender, a qualquer custo, sua autonomia em sala de aula, argumentando que “*sempre ensinaram assim*” e que os alunos “*saíram muito bem formados*”. Contudo, os tempos mudaram, e essas práticas pedagógicas tornaram-se obsoletas diante das expectativas sociais que se renovam diariamente; logo, seus alunos saíam bem formados em outros tempos e não de acordo com as exigências hodiernas.

A formação dos professores tem enfatizado mais os conhecimentos científicos e tecnológicos, dando pouca ênfase às questões relacionadas ao interpessoal. A relação professor-aluno é a maior produtora de tensões e, ao mesmo tempo, de recompensas e gratificações. Prejuízos nessa relação desarticulam a tranquilidade do professor no ensino e na receptividade dos alunos na aprendizagem.

Colocar o conhecimento da área educacional e a formação pedagógica no mesmo patamar dos conhecimentos técnico-científicos tem sido trabalho de um grande grupo de pesquisadores e profissionais da educação que fazem parte do contexto universitário. Sem dúvida, é uma tarefa desafiadora e complexa, uma vez que esses mesmos pesquisadores, preocupados com as referidas questões, fazem parte do meio acadêmico que privilegia e valoriza muito mais as atividades de pesquisa e produção de conhecimento nas áreas específicas.

O pouco prestígio histórico do conhecimento educacional é uma decorrência direta da concepção reducionista de que ensinar é transmitir conhecimentos prontos e organizados, apresentados por meio da oralidade, presumidamente de forma clara. A essa concepção está conjugado o aprender como mero receber e reter na memória aquilo que foi apresentado.

A respeito da relação com os alunos, outro aspecto a ser considerado, segundo Bordas (2005), é a mudança do perfil dos alunos, cada vez mais jovens e confusos em

relação aos valores que, anteriormente, eram suficientes para a vida em sociedade. Tal situação demanda uma preocupação formativa mais complexa para os professores e dirigentes na educação superior que ainda, de forma preponderante, entendem que o ato pedagógico começa e termina na transmissão de conhecimentos em sala de aula e no resultado das avaliações.

Novos significados sobre ensinar e aprender na educação superior, assim como sobre a importância da profissionalidade do professor, não podem ser construídos sem a participação reflexiva dos professores sobre a pertinência social da educação superior e sobre seu próprio compromisso diante da estreita relação entre educação e sociedade.

Sponchiado *et al* (2004), com objetivo de problematizar os saberes de professores da educação superior no contexto de uma universidade pública, especialmente no que se refere às bases da prática pedagógica dos professores, detectaram que a docência está firmada no campo dos saberes profissionais de referência e que as modalidades de qualificação pedagógica são tidas como meramente instrumentais. Diante desses resultados, as autoras concluíram que os processos definidores de financiamento das atividades acadêmicas, em especial, da pesquisa e extensão, atrelados à lógica do mercado, assim como às regulações de salário por meio de mecanismos que colocam as atividades docentes em perspectiva de quantificação, deslegitimam o campo pedagógico. Nesse cenário, podem ser compreendidas as demandas expressas por uma pedagogia meramente instrumental, que permita, de forma individual e rápida, dar suporte à atuação acadêmica.

Segundo Behrens (2003), na educação superior, podem ser encontrados quatro grupos de professores atuando: profissionais de várias áreas de conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam às atividades da docência algumas horas por semana; profissionais da área pedagógica e das licenciaturas que atuam nas licenciaturas e, ao mesmo tempo, na educação básica; e os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

No grupo em que se encontram os profissionais de variadas áreas do conhecimento e que se dedicam, exclusivamente, à docência, uma das preocupações apresentadas é a de como esses professores selecionam os conteúdos a serem trabalhados com os alunos e qual a significação desses referenciais na formação dos acadêmicos, uma vez que a opção pela programação a ser desenvolvida pode correr o risco de não atender às exigências impostas pelo mercado de trabalho.

Um fator que pode agravar a situação é a ausência de formação pedagógica. Muitas vezes, na ausência de uma formação específica para a docência na educação superior, os professores acabam reproduzindo as práticas pedagógicas dos professores que tiveram. Contudo, alguns professores acabam superando suas dificuldades pela busca pessoal de formação no campo da docência, guiados apenas pelo interesse e entusiasmo pela profissão. Nesses casos, normalmente a prática pedagógica reflete e reproduz mais fortemente os professores que participaram da sua formação. Mas não só aspectos negativos envolvem essa situação: a dedicação exclusiva pode representar um envolvimento mais efetivo com os alunos, com os pares e com a própria instituição. Esse grupo ainda, normalmente, é responsável pela maior parte das publicações científicas usadas no meio acadêmico.

O grupo em que se encontram os profissionais liberais que atuam no mercado de trabalho específico do curso que lecionam e que dedicam algumas horas semanais à docência, também apresenta aspectos positivos e negativos. Se, por um lado, suas jornadas de trabalho não permitem um envolvimento com os alunos, com os pares e com a instituição, por outro lado, suas experiências vivenciadas no campo profissional contaminam os alunos com os desafios e exigência mercadológicos. Por trazerem a realidade para a sala de aula, acabam contribuindo, significativamente, na formação dos acadêmicos. Cunha & Leite (1996) afirmam que os professores desse grupo, embora estejam sempre atentos aos resultados e conhecimentos de última geração, são os que menos se envolvem com a produção de pesquisas. Ainda que as atividades de extensão estejam presentes como meios de aprendizagem, elas são utilizadas, predominantemente, numa perspectiva de prestação de serviços e não como compromisso político-social. A maior parte dos docentes desse grupo não teve formação pedagógica; erros e acertos caracterizam sua prática docente. A busca pelo preparo pedagógico dá-se, eventualmente, diante de situações desafiadoras em sala de aula.

Os docentes da área da educação, atuantes nos cursos de licenciaturas da educação superior e, paralelamente, em outros níveis de ensino, normalmente, acumulam grandes jornadas de trabalho tanto na educação superior quanto em outros níveis de ensino, fato que resulta em situação de cansaço e questionamentos sobre a qualidade do trabalho oferecida aos alunos sob sua responsabilidade. O aspecto positivo fica por conta da oportunidade de uma vivência efetiva no magistério, possibilitando compartilhar com os acadêmicos a realidade cotidiana dos diferentes níveis de ensino. No que se refere à prática

pedagógica desses professores, pressupõe-se que ela seja adequada à docência, embora isso nem sempre seja algo efetivo, considerando as necessidades específicas à docência na educação superior.

O último grupo, composto pelos professores que se dedicam integralmente à educação superior e que atuam nas licenciaturas, apesar de parecer ter a situação ideal para o preparo e formação de professores para atuar no mercado de trabalho, também suscita reflexões. Alguns dos professores desse grupo nunca exerceram as funções apresentadas aos acadêmicos, fato que pode trazer alguns riscos para a formação, uma vez que a proposta metodológica que o docente apresenta é fundamentada, exclusivamente, na teoria, muitas vezes desvinculada da realidade, mesmo que assente em paradigmas educacionais inovadores. A questão ligada à formação pedagógica, que nem sempre está presente, também pode comprometer a qualidade da atividade docente.

O enfrentamento do desafio de compor um quadro docente que possa contribuir, de forma significativa, para a formação de profissionais na educação superior, segundo Behrens (2003), passa pela busca de compor quadros com profissionais dos quatro grupos apresentados, o que poderia garantir a diversidade e riqueza oriunda de todos os profissionais envolvidos.

Diante da apresentação dos quatro grupos de profissionais docentes que atuam na educação superior, é possível identificar uma problemática comum a todos, nomeadamente a ausência de formação pedagógica que, na grande maioria dos casos, não compôs a trajetória formativa dos referidos docentes.

Para Behrens (2003), as práticas de formação do professor devem contemplar uma dimensão coletiva. Os professores devem dispor de espaços coletivos para discutir, refletir e produzir seus saberes e valores. Uma formação continuada, num processo participativo, conduz o professor à saída do isolamento da sala de aula, sendo impulsionado a discutir com seus colegas e pares sobre sua ação docente. A autora entende, ainda, que as instituições de educação superior devem ampliar a oferta de cursos de especialização na área pedagógica, ou seja, programas de formação continuada que envolvam os docentes em grupos de estudos, num trabalho, ao mesmo tempo, individual e coletivo, buscando a reflexão sobre a ação docente nos cursos e sobre o projeto político pedagógico dos cursos.

Os caminhos da profissionalidade docente, portanto, passam pela qualificação pedagógica. Entre as alternativas de promover essa qualificação, está a formação continuada feita de projetos que envolvam os docentes em espaços coletivos onde possam

expor suas dificuldades e seus êxitos, preferencialmente com a presença de um profissional da área pedagógica devidamente preparado para instigar a reflexão sobre as dificuldades, indicar leituras, discutir referenciais teóricos para subsidiar uma renovação da ação docente em sala de aula (Cf. BEHRENS, 2003).

O ensino na educação superior, normalmente, é entendido como decorrência das demais atividades: no caso dos docentes que atuam no mercado de trabalho, como decorrência da atuação na sua profissão; no caso dos docentes que atuam nos demais níveis de ensino, como decorrência da docência nesses outros níveis; e, no caso dos docentes que se dedicam exclusivamente ao trabalho na educação superior, como decorrência da sua relação com a pesquisa. Assim, a docência assume uma *forma naturalizada de exercício*. Tal naturalização refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como fundamento da docência; em outras palavras, o professor ensina baseado na sua experiência como aluno e/ou inspirado nos seus antigos professores.

Todos os professores foram formados por professores e vivenciaram as práticas pedagógicas dos mesmos, assim absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas, posturas e experiências didáticas. Tal contexto concorre para a sua formação e para a organização, consciente ou inconscientemente, de seus esquemas cognitivos e afetivos que fundamentam sua ação docente.

A intervenção nesse processo de naturalização profissional exige reflexão baseada na desconstrução da experiência. As práticas só são alteradas mediante reflexão dos sujeitos sobre si mesmos e sobre sua formação, principal sentido da formação de professores, quer inicial, quer continuada.

Para Zabalza (2004), o exercício da profissão docente requer sólida formação no campo dos conteúdos científicos próprios da disciplina, assim como nos aspectos correspondentes a sua didática e aos encaminhamentos das diversas variáveis que caracterizam o fazer docente. Se, por um lado, não existe discussão sobre a necessidade de formação nos diversos âmbitos profissionais – quando se trata da formação estritamente ligada às atividades docentes, a situação não é a mesma, pois existe uma prevalência da ideia de que se aprende ensinar ensinando –, por outro lado, o número de docentes que tem se preocupado em buscar uma formação para o exercício profissional da docência tem aumentado, embora esta busca não esteja isenta de alguns dilemas.

Um dos dilemas que se coloca à formação dos professores da educação superior tem, em um dos seus polos, a busca pessoal pela formação e, no polo contrário, as

necessidades institucionais. A minimização desse dilema passa pela concepção de que o desenvolvimento do corpo docente deve estar intimamente ligado às estruturas institucionais. Obrigatoriedade e voluntariedade da formação também são pólos conflitivos. Zabalza (2004) entende que é pouco provável que uma formação funcione, se a instituição não promove condições que eliminem as dificuldades que impedem os processos de formação. Cabe à instituição, também, incentivar os professores para que enfrentem suas dificuldades no trabalho por meio da formação permanente. E, por fim, o autor acrescenta não pode faltar alguma forma de pressão, no sentido positivo de reconhecimento de esforços, que supere não só a tendência de muitos professores à inércia, como também a tendência a se manterem num certo comodismo, usando o mínimo esforço para vencer os compromissos docentes.

O conflito entre a motivação intrínseca e a motivação pelo reconhecimento constitui um dilema posto à formação docente. Participar de programas de formação continuada por si só não garante melhorias na ação docente, contudo pode instrumentalizar o docente para as melhorias. Muitas vezes, os professores que mais procuram e se preocupam com a formação são, justamente, os que mais formação tiveram. Um aspecto interessante nessa situação é o fato de que esses professores se preocupam pouco com os títulos ou diplomas que tais cursos possam lhes trazer como reconhecimento. Pode-se depreender disso que “(...) quanto mais fundo se entra na formação, mais ela funciona por seu próprio valor e menos ela funciona pelas suas compensações externas oferecidas” (ZABALZA, 2004, p. 151). Se, por um lado, uma fundamentação da formação, apenas em motivações intrínsecas, pode levar ao descomprometimento das instituições, por outro lado, apenas fundamentar a formação no reconhecimento externo pode levar a vícios, tais como a transformação das ações formativas em expedições de certificados para avaliações dos docentes. Espera-se, assim, que as instituições de educação superior proponham a formação sob perspectivas que integrem as duas dimensões.

Em síntese, a combinação de compromissos e esforços entre instituição e docentes, no que se refere à formação para a docência na educação superior, é fundamental para que as iniciativas de formação avancem.

A esse respeito, Batista & Batista (2002) entendem que a um projeto de formação para a docência na educação superior não podem faltar aspectos, tais como a explicitação das competências esperadas; a possibilidade de promover espaços de trocas, de compartilhamento de conhecimentos e de negociação de significados; a não preocupação

exclusiva com as disciplinas pedagógicas; a inserção em um projeto de formação institucional mais amplo, em superação aos movimentos isolados; a interlocução com os sujeitos da formação, ou seja, com os alunos; e, a tomada da própria prática docente como ponto de partida para promover mudanças.

Segundo Morosini (2001), a discussão sobre a trajetória pessoal e profissional dos docentes formadores de professores constitui-se em um cenário de crise dos cursos licenciatura. Essa crise é fomentada por indicadores, como a precária formação inicial e continuada; o baixo rendimento dos alunos da educação básica; o crescente desinteresse pelos cursos de licenciatura promovidos especialmente pelo desprestígio socioprofissional dos docentes da educação básica; o fato dos professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio atenderem várias escolas de forma simultânea, o que impossibilita uma identificação institucional e mesmo com o seu curso; o lugar pouco privilegiado que as licenciaturas ocupam diante dos demais cursos; e, o distanciamento entre formação inicial e realidade escolar.

Um aspecto a ser lembrado e que concorre para a constituição da crise nos cursos de licenciaturas refere-se ao tipo de profissionais que esses cursos devem formar: especialistas nas áreas específicas do conhecimento; professores voltados para a tradução pedagógica dos conhecimentos científicos das suas áreas para o ensino; ou profissionais que integrem, simultaneamente, a função de especialistas e professores. Segundo Morosini (2001), é necessário, ainda, que as licenciaturas articulem adequadamente as disciplinas específicas e pedagógicas com a realidade das escolas dos demais graus de ensino – campo profissional, futuro dos professores em formação.

Morosini (2001) também alerta para a perda dos espaços relativos à preocupação com os aspectos pedagógicos dos cursos de licenciaturas, o que pode justificar a ausência de articulação entre disciplinas de conteúdos específicos e de conteúdos pedagógicos na estrutura curricular dos referidos cursos.

O impacto da concepção de docência nos cursos de licenciatura, segundo Cunha *et al* (2005), tem significado especial pelo poder de reprodução que se estabelece. Tão, ou mais importante que a teoria que informa sobre os saberes necessários à docência, a prática cotidiana vivida pelos alunos, nos seus cursos, é matriz fundamental. A forma como seus professores trabalham em sala de aula e o que assumem como valor básico para o exercício da docência marcará o imaginário e a identidade profissional dos estudantes.

Também Maciel *et al* (2009), com o objetivo de investigar as condições em que formadores de cursos de licenciaturas exercem sua docência, apresentam a noção de *ambiência docente*, que a consideram

(...) como um conjunto de forças ambientais objetivas (externas), subjetivas (intrapessoais) e intersubjetivas (interpessoais), cujas repercussões no processo de desenvolvimento da profissional, podem permitir ou restringir a [re] significação das experiências ao longo da vida e da carreira e, conseqüentemente, da trajetória formativa (MACIEL *et al*, 2009, p. 2).

As autoras constataam que os sujeitos do estudo movem-se, no contexto da docência, minimizando o impacto das condições limitadoras, especialmente nos ambientes pedagógicos sob sua orientação, bem como indicam uma implicação realista com o contexto, sem exigir demasiadamente de si próprios, nem atribuir a si mesmo todas as causas de frustração das expectativas de sucesso profissional. As autoras acreditam, ainda, que a situação detectada permitiu aos formadores a busca de ações estratégicas, demarcando horizontes de possibilidades no contexto mais amplo da instituição. Apontam uma perspectiva biossistêmica, ao perceberem o ambiente pedagógico como um contexto privilegiado na Educação Superior, significativo para a aprendizagem da profissão e cujas condições parecem ter favorecido a docência.

2.1.1. Docência universitária X Docência na educação superior

Apesar das várias discussões apresentadas, não é possível generalizar a docência ligando-a apenas à universidade. A diversidade institucional da educação superior brasileira implica a existência de modelos de docência que se estabelecem a partir do tipo de instituição de atuação dos professores.

A docência, em uma instituição universitária, sustentada pelo tripé do ensino, pesquisa e extensão, impõe características distintas em relação à docência em instituições não universitárias, nas quais o eixo central é o ensino.

A maior parte da literatura encontrada, no que se refere à docência na educação superior, trata da docência em instituições universitárias, provavelmente, porque são os focos irradiadores de pesquisas voltadas para o tema. É na instituição universitária, onde a pesquisa é o campo mais valorizado, muitas vezes, em detrimento do ensino.

Tal situação chama a atenção, considerando que o maior número de instituições de educação superior, hoje, especialmente no que se refere à formação de professores,

conforme dados apresentados anteriormente, é constituído por instituições não universitárias e privadas. Percebe-se, então, que os pesquisadores de maior expressão que se dedicam a discutir a docência na Educação Superior, em âmbito nacional, voltam seus olhares quase, exclusivamente, para a docência na universidade. Como possui realidade diferente, a docência em instituições não universitárias merece atenção especial, considerando, sobretudo, o fato de que, nelas, é formada a maioria dos professores que atuará na educação básica.

2.2. Os estudos sobre a formação de professores

De forma crescente, nos últimos anos, a formação inicial e/ou continuada é investigada. Alguns estudos denominados “estado da arte sobre formação docente”, indicam os espaços mais privilegiados de estudo, assim com os que são carentes de investigação. (Cf. ANDRÉ *et al.*, 1999, 2006; ZEICHNER, 1998). Uma breve apresentação desses estudos se faz necessária, para reforçar a relevância da investigação aqui relatada, uma vez que apontam para a pouca produção de investigações sobre a docência na educação superior, em especial, sobre os cursos de licenciaturas e os formadores de novos professores.

Zeichner (1998), em artigo intitulado “*Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos*”, apresenta uma revisão dos mais importantes temas, questões e metodologias que caracterizaram a pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos nas décadas de 1980 e 1990. O autor aponta para o deslocamento de uma dependência exclusiva em relação a estudos positivistas experimentais e quase experimentais sobre os efeitos do treinamento de professores no uso de determinadas habilidades docentes, para a utilização de uma variedade mais ampla de metodologia de pesquisa e para a investigação mais ampla de questões e temas de pesquisa. Essa mudança coloca em evidência o reconhecimento da existência do pensamento do professor, e os pesquisadores passam a examinar as maneiras pelas quais os cursos de formação inicial influenciam o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e morais dos professores. Naquele contexto, a formação de professores assume tal *status* de investigação, que a Associação Norte-Americana de Pesquisa Educacional (American Educational Research Association)

promoveu, em meados dos anos 1990, uma nova divisão no campo da investigação educacional, sendo uma sobre ensino e outra sobre formação de professores.

O referido autor define quatro linhas de pesquisa principais no que se refere à formação de professores: a primeira, categorizada como *pesquisa descritiva*, envolve as investigações que resultam em informações sobre o estado da formação docente no país. São estudos de larga escala, que visam descrever os padrões da formação de professores em todo o país, ou estudos de caso detalhados de determinados cursos ou programas de formação de professores.

A segunda linha, denominada *pesquisa conceitual ou histórica*, inclui os estudos que procuram identificar e debater diferentes abordagens ideológicas da formação docente e insere também os trabalhos que discutem influências externas sobre os cursos de formação de professores, tais como as forças macropolíticas, forças econômicas e influências ideológicas.

A terceira linha refere-se aos *estudos sobre a natureza e o impacto das atividades de formação de professores*, incluindo estudos sobre a natureza e o impacto da utilização de estratégias instrucionais e padrões organizacionais específicos sobre os cursos de formação docente. O uso de tecnologias eletrônicas, estudos de caso, métodos narrativos e de histórias de vida, imersão cultural, experiências de campo na comunidade e nas escolas e experiências de pesquisa-ação são encaminhamentos dessa linha de pesquisas.

Na quarta linha de pesquisas, *estudos sobre o aprender e o ensinar*, os trabalhos visam esclarecer a natureza do processo de aprender e ensinar em diferentes situações; buscam compreender a contribuição dos programas de formação no preparo dos futuros professores, considerando as concepções e experiências anteriores que eles trazem, assim como a influência do local de trabalho da escola depois de formados.

Zeichner (1998, p. 84) aponta algumas debilidades no conjunto de pesquisas e investigações, dentre as quais duas se destacam: a primeira relaciona-se à “(...) natureza paroquial da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos”, e a segunda diz respeito à facilidade de acesso aos meios de publicação norte-americanos, fator que contribui para a utilização “(...) culturalmente inadequada de pesquisas norte-americanas sobre formação de professores em outros países do mundo”.

Para fazer uma síntese sobre os conhecimentos produzidos no campo da formação de professores no Brasil, André *et al* (1999) voltam-se para a análise das teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação nos anos de 1990 a

1996, dos artigos publicados em dez periódicos da área, no período de 1990 a 1997 e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Anped, no período de 1992 a 1998. As conclusões indicam a significativa preocupação com o preparo do professor para atuar no Ensino Fundamental, especificamente, nas séries iniciais; e o silêncio quase total em relação à formação do professor para a Educação Superior, para a Educação de Jovens e Adultos, para o Ensino Técnico e Rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco.

As pesquisadoras percebem o número reduzido de trabalhos que focalizam o papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação e o número menor ainda de trabalhos que estudam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural. Elas identificam também o tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas nas discussões, embora a necessidade da articulação entre teoria e prática seja enfatizada nos artigos de periódicos.

Buscando apresentar as permanências e mudanças nos estudos acerca da formação de professores, André (2006) publica um artigo com a síntese das teses e dissertações defendidas, a partir de um recorte do mapeamento feito entre os anos de 1999 e 2004 – concentrando a análise das produções no ano de 2002, fazendo um recuo histórico de dez anos e revendo as produções de 1992 – com o objetivo de comparar a situação de 1992 e 2002, verificando o que ocorreu nesse espaço de dez anos. Entre suas conclusões, está a permanência do silenciamento de alguns temas apontados no estudo anterior, assim como os poucos estudos no campo da formação de professores para a Educação Superior. Percebeu, entretanto, um aumento significativo do enfoque das pesquisas voltado ao professor, suas concepções, representações sobre assuntos específicos, a natureza e a fonte dos seus saberes, assim como sobre os processos de constituição da identidade docente.

Ramalho *et al* (2002) realizaram uma investigação a fim de identificar o que foi pesquisado nos Programas de Pós-Graduação em Educação sobre a formação de professores no ano de 2000, tendo por fonte de informações o CD-ROM Coleta CAPES/2000 dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Uma das conclusões é a de que os projetos orientam-se, em maior intensidade, ao estudo da formação docente no Ensino Fundamental; o curso de Pedagogia é mais estudado que as demais licenciaturas; e são pouco estudadas as temáticas de pesquisa relativas à formação de professores para áreas rurais, para a educação de jovens e adultos, para a formação dos formadores, para a formação dos gestores dos processos educativos em geral, para a formação de professores

alfabetizadores e da Educação Infantil, para a formação de professores para o campo da educação não formal. Os autores observam também uma grande dispersão de temas pesquisados, talvez, consequência da complexidade da atividade docente quando tomada como objeto de estudo. Embora os resultados dessa investigação refiram-se, exclusivamente, ao ano de 2000, no conjunto de estudos que se voltam para as produções no campo da formação de professores, contribuem para reforçar as constatações gerais.

Para Garcia (2005), a formação de professores configura-se como uma área válida e complexa de conhecimento e investigação que, por um lado, oferece soluções e, por outro, traz problemas aos sistemas educativos. Aparece como instrumento potente na democratização do acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Assim, a formação é tema prioritário e com uma grande potencialidade, o que justifica a necessidade crescente de investigar esse tema. Analisando diferentes perspectivas e tendências na conceitualização de formação de professores, o mesmo autor explicita o seu conceito da seguinte forma:

a Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar,, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.(GARCIA, 2005, p. 26).

Garcia (2005) estabelece, ainda, um conjunto de princípios subjacentes ao desenvolvimento do conceito de formação de professores:

1. a compreensão da formação de professores como um *contínuo*, o que implica a existência de uma interligação entre formação inicial e formação permanente;
2. a necessidade de integração da formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular;
3. a ligação dos processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola;
4. a integração e articulação entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente académicos e disciplinares;
5. a formação pedagógica do professor;

6. a necessidade da integração teoria-prática. Aqui encontra-se a necessidade de buscar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva, ou seja, a existência de congruência entre o *conhecimento didático do conteúdo* e o *conhecimento pedagógico transmitido*, e a forma como esse conhecimento se transmite;

7. a individualização da formação, o que implica conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, entre outras, de cada professor ou grupo de professores a fim de desenvolver as suas capacidades e potencialidades.

O sexto princípio ocupa lugar de centralidade neste trabalho, uma vez que se entende que a não efetivação deste princípio compromete a constituição identitária de professores, fazendo com que se identifiquem apenas como especialistas, o que impede a construção de um “(...) amálgama especial de pedagogia e conteúdo, que faz com que os professores sejam diferentes dos especialistas em cada uma dessas áreas” (GUDMUNSDOTTIR *apud* GARCIA, 2005, p.28).

Com base nos dados das revisões sobre as pesquisas de formação de professores e nas contribuições de Garcia (2005), pode-se perceber que, estudar a docência na Educação Superior constitui espaço específico que ainda necessita de investigações, especialmente quando se considera a docência de formadores de professores.

2.3. Estudos sobre identidades profissionais docentes

Importantes trabalhos de investigação, amparados nas construções de Claude Dubar já foram empreendidos. Dentre eles, em especial, estão os estudos de Lopes (2001, 2006, 2007) que tiveram por foco as identidades profissionais docentes.

No livro *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção das identidades profissionais docentes*, Lopes (2001) apresenta os resultados de uma completa investigação que se originou nos estudos do mal-estar docente e na constatação de uma crise identitária docente. Tal crise expressaria os conflitos resultantes do embate entre uma prática profissional marcada pela tradição e o desejo e vontades pessoais de mudanças por parte dos docentes, no contexto do primeiro ciclo do Ensino Básico em Portugal.

Na obra *Uma revolução na formação inicial de professores*, Lopes *et al.* (2006) apresentam os resultados de um estudo que buscou conhecer o lugar da formação inicial,

com enfoque no currículo, na construção das identidades profissionais de professores do primeiro ciclo do Ensino Básico português, comparando quatro períodos da história da educação portuguesa: a década de 1970 até o chamado “25 de abril de 1974”, a segunda metade da década de 1970 e, por fim, as décadas de 1980 e 1990.

Uma terceira obra – *Fazer da formação um projeto – formação inicial e identidades profissionais docentes*, também de Lopes *et al* (2007) – traz algumas perspectivas diferenciadas do mesmo estudo que originou a obra anterior, demonstrando a preocupação do grupo com a questão da formação docente, em especial, a formação inicial.

No que se refere aos estudos empreendidos, no Brasil, no campo das identidades, é possível encontrar uma grande variedade de enfoques, com fundamentação teórica, especialmente na Psicologia, na Antropologia e na Sociologia. Em um estudo exploratório realizado, com o objetivo de conhecer os principais enfoques usados no campo das identidades nos estudos brasileiros, em termos de fundamentação teórica, metodologia, sujeitos e níveis e modalidades de atuação dos sujeitos – ver Dotta (2007) –, foi possível fazer algumas constatações, dentre as quais, cabe destacar:

- constata-se o uso indiscriminado do termo identidade, ou seja, quando se usa como recurso de busca, a palavra *identidade* apresenta um número muito grande de trabalhos, porém, quando são analisados, é possível perceber que poucos são, de fato, estudos de identidade, qualquer que seja a matriz teórica utilizada, a grande maioria apenas usa o termo sem conceitualização;
- a falta de indicação da fundamentação teórica e metodológica é frequente na apresentação dos artigos, ou então, nos resumos de teses e/ou dissertações; neste aspecto, não se pode afirmar que essa ausência significa, efetivamente, a falta desses elementos ou se é apenas um problema de elaboração textual, contudo verifica-se um duplo problema, tanto a falta dos elementos, quanto a problemática da fragilidade dos textos apresentados como científicos;
- há um número reduzido de investigações que realmente buscam identificar identidades profissionais docentes, segundo um referencial definido e explicitado;
- há ocorrência de um enfoque maior nos estudos acerca dos professores da educação básica e a conseqüente carência de estudos sobre algumas modalidades e níveis de educação, em especial, sobre os formadores de professores nos cursos de licenciaturas.

Tais constatações servem para entender, em especial, todas as implicações da constituição identitária numa perspectiva sociológica e a consequente importância de se conhecer as identidades profissionais dos formadores de professores como um dos caminhos para compreender elementos do processo educacional em sua totalidade.

De forma geral, o estudo exploratório realizado (DOTTA, 2007) teve a intenção inicial de buscar conhecer melhor o uso empírico das categorias de análise da identidade segundo a proposta de Claude Dubar. Ao final do estudo, foi possível constatar que poucos trabalhos usaram essa perspectiva. A noção de identidade proposta por esse autor encontra-se enunciada em vários trabalhos, contudo as categorias de análise são pouco utilizadas e apenas de forma parcial. Assim, é possível considerar que o estudo alvo deste relatório possui relevância acadêmica, uma vez que tem por objetivo geral conhecer e analisar as identidades profissionais de formadores de professores de cursos de licenciaturas e possui dois elementos associados – não encontrados em outros trabalhos: *identidades profissionais docentes* (segundo as categorias de análise de Claude Dubar) de *formadores de professores de cursos de licenciaturas* (sujeitos e espaço de formação pouco investigados, segundo a indicação dos estudos no campo da formação docente).

Preocupado com a pesquisa, investigação e produção de conhecimentos no campo da formação de professores, o projeto *Processos de formação de professores e estatuto profissional do magistério*, do Programa de Estudos Pós Graduated em Educação, História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, sob coordenação da Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni, busca reunir esforços investigativos de compreensão dos elementos que envolvem os processos de formação, na formação inicial ou continuada, assim como no exercício da profissão docente, busca também compreender os professores e os contextos que os formam – sociais e profissionais – numa perspectiva sociológica e histórica.

Inserido nesse projeto maior, encontra-se o interesse investigativo desta pesquisa que, de forma geral, consiste em conhecer e analisar, por meio de uma investigação sistemática, numa perspectiva sociológica – a da construção das identidades sociais e profissionais – alguns contextos que promovem a constituição identitária dos formadores de professores, assim como suas identidades profissionais docentes propriamente ditas. Tem-se, assim, um estudo que contribuirá para o enriquecimento do campo epistemológico da formação de professores, para o encaminhamento de reflexões e ações no processo de formação de professores, especialmente, no que se refere aos formadores e para a melhoria

da educação, considerando que as visões fragmentadas do processo educativo contribuem para o reforço do atual quadro de crise educacional, que não pode ser negado ou ignorado.

Num jogo constante de reflexão e de ação, cada ator social posiciona-se face aos valores, às crenças, aos princípios, às finalidades dos contextos do qual faz parte, a partir da sua adesão ou recusa, que estarão marcadas, quer pelo eixo temporal (a sua história de vida anterior), quer pelo eixo espacial (sua vida atual).

As diferentes formas identitárias que se podem encontrar dentro de um mesmo grupo profissional ilustram as combinações possíveis entre aquelas categorias (temporal e espacial). Conceber a vida profissional como um padrão – a ocupação de um mesmo emprego e a realização de uma mesma função, nos mesmos contextos, em toda vida ativa, igual para todos os membros – torna-se mais difícil. A relação entre essas duas dimensões, ou seja, o desenvolvimento do sujeito pessoal em interação com as relações que estabelece com os outros, garante ao ator social as capacidades de julgamento, de comunicação e de força social, o que pode introduzir a variabilidade profissional.

No caso dos professores, a diversidade de contextos profissionais pode estabelecer diferentes maneiras de apropriação da realidade, aumentando, ou diminuindo, as oportunidades de questionamento individual ou grupal, com reflexos na construção identitária de cada ator social e do grupo profissional enquanto tal.

Embora uma identidade coletiva possa parecer utópica, existe uma linguagem comum, projetos comuns e formas concretas de ação que constituem a função simbólica da identidade, o que pode, por exemplo, identificar os formadores como pertencentes a um mesmo grupo profissional.

As identidades profissionais promovem-se a partir de interações que os atores sociais desenvolvem entre si em determinados contextos. As margens de liberdade, autonomia, de coesão interna que existem, ou não, serão influenciadas e influenciarão os atores sociais que estão inseridos num contexto cuja organização instaura um conjunto de relações de grupos, de poderes e de resultados informais que, ao mesmo tempo, origina processos de aprendizagem cultural e resulta de relações cotidianas de formas de agir. Assim, dessas relações podem resultar identidades diferenciadas, ora inovadoras, ora reprodutoras de mentalidade e de capacidade de ação estratégica.

Segundo Pimenta (1999), o processo identitário é construído como base nos significados sociais da profissão, da revisão constante das tradições, dos sentidos e

significados que cada autor confere à atividade docente em seu cotidiano, das discussões sobre o conhecimento entendido como ciência e da construção dos saberes pedagógicos.

Com o objetivo de identificar e interpretar elementos ligados à constituição das identidades profissionais dos formadores em cursos de matemática em uma universidade da Argentina, Maidana (2008) defende a ideia de que professor é aquele que se define como tal por meio das suas relações com os outros significativos do seu campo profissional, nomeadamente, a disciplina em que atuam, a instituição e a relação professor-aluno, em que cada parte se constitui em relação à outra. Reconhece, contudo, a importância dos aspectos biográficos, sociais e históricos, na constituição identitária. Assim a identidade é vista como um projeto emergente e dinâmico que permite reconhecer e ser reconhecido pelo outro.

Discutir a profissionalização da docência e sua identidade profissional, segundo Nuñez & Ramalho (s/d), constitui um desafio teórico e prático, considerando que a docência tem características e especificidades, desenvolvendo-se em situações particulares e outorgando-lhe uma dada singularidade em relação a outras profissões. Para os autores, a identidade não é um estado pré-estabelecido por sujeitos externos ao grupo profissional. A construção da identidade profissional supõe que os professores sejam os atores dessa construção quando estabelecem relações progressivas de apropriação e resignificação de uma nova profissionalidade e de um novo profissionalismo.

A profissionalização é compreendida pelos autores citados, como processo e, ao mesmo tempo, produto de construção de identidades. O processo de construção identitário, por ser complexo, não pode acontecer por decreto ou pela ação de forças externas aos sujeitos. Nas relações sociais, constroem-se identidades coletivas do grupo, características e definidoras de um determinado grupo profissional, podendo-se falar de um “núcleo central de identidades”.

As representações e auto-imagens são elementos das formas de se compreender e ser compreendido pelos outros do grupo profissional. Assim, é possível falar de identidades individuais e identidades de grupo, não de forma isolada, mas dialeticamente entre o individual e o grupal. As identidades, tanto individuais quanto coletivas, são construções estáveis e de relativa dificuldade de mudanças, uma vez que se constroem baseados em elementos que geram uma dada estabilidade.

A mudança das identidades, geralmente, é impulsionada por algum tipo de crise, isso quando as identidades estabelecidas já não dão conta das novas exigências docentes.

Uma nova identidade, porém, constitui-se a partir de mudanças que são reconhecidas pelos docentes. Além disso, as identidades dos professores como grupo profissional contêm identidades anteriores e carregam a gênese de novas identidades.

Para Gohier *et al* (*apud* NUÑES & RAMALHO, s/d), a identidade profissional dos professores consistem nas representações que elaboram de si mesmos como docentes e que se situam na interseção, engendrados pela dinâmica das interações entre as representações de si e as que têm dos docentes e da profissão.

As representações sobre a docência são elaborações feitas pelos professores a partir dos discursos sociais, de posições culturais, das experiências que possuem como sujeitos que realizam uma atividade social específica, das experiências como alunos, na relação com outros colegas e com outros profissionais. Tais representações figuram como fonte e objetivo das motivações para o trabalho e para a sua formação.

Uma identidade profissional constroi-se a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos seus significados sociais e da revisão das tradições. Tal construção é produto de sucessivas socializações no embate contraditório de fatores internos e externos, objetivos e subjetivos nos contextos específicos (Cf. NUÑES & RAMALHO, s/d).

Garcial *et al* (2005), em artigo publicado na revista *Educação e Pesquisa*, discutem as identidades docentes que são atribuídas aos professores nos discursos postos em circulação e a maneira pela qual esses discursos concorrem para a constituição identitária docente. Os autores buscam problematizar a aceitação pelos docentes dos discursos que são atribuídos com relação as suas práticas. Concluem que as identidades profissionais docentes são uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si e que resultam numa série de representações feitas pelos docentes de si mesmo e das suas funções. Entendem, ainda, que os docentes, de forma consciente ou inconsciente, fazem negociações identitárias que compreendem suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário sobre a profissão, assim como o discurso que circula no mundo social e cultural acerca da docência e da escola. Alertam também para as múltiplas possibilidades investigativas no campo das identidades docentes e para a parcialidade, o caráter provisório e restritivo das pesquisas sobre identidades docentes.

Nessa mesma perspectiva encontra-se também o estudo de Martin Lawn (2001) que, através de uma abordagem parcial das identidades, entende-as como resultado de manobras do Estado por meio do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de

controle e numa maneira eficaz de gerir mudanças. O autor argumenta que a gestão das identidades dos professores é um processo importante para a compreensão dos sistemas educativos democráticos ou totalitários. Sob esta perspectiva, a produção das identidades envolve o Estado por meio dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, entre outros.

A construção da identidade profissional docente é, pois, um processo envolto em complexidade no qual os professores consolidam saberes, gestos, rotinas, experiência, maneiras de estar interiorizadas de acordo com o seu *eu*. Tal processo possibilita-lhes o exercício da sua atividade, imprimindo-lhes sentimento de pertença a um grupo profissional (Cf. FONSECA, 2006).

A identidade profissional docente, para Fonseca (2006), pode ser entendida como reflexo do exercício do papel realizado na interação educativa que resulta em determinado estatuto consolidados do *self* – determinado de forma progressiva no processo interrelacional e, como tal, entendido e respeitado pelo outro. A mesma autora entende, ainda, que a maneira de ser e estar na profissão depende do que cada um é, em termos pessoais e da sua capacidade relacional e comunicacional com os outros. Além disso, depende da capacidade de auto e hetero-reflexão, bem como das suas formas interpretativas e reinterpretativas das solicitações que lhe são feitas.

Diogo (1999), em seu estudo sobre as identidades do gestor escolar, afirma a crescente importância dos campos profissionais e da formação, estreitamente ligados, nos processos de construção das identidades sociais, considerando que as categorias sintéticas e legítimas – usadas pelo próprio sujeito, pelos outros e pelas instituições nos processos de tipificação – são construídas a partir desses campos. Contudo, o autor alerta para o perigo de reduzir as identidades apenas aos estatutos atribuídos pelo emprego e formação, uma vez que a socialização primária também contribui, significativamente, para a constituição das identidades profissionais.

2.4. A construção social da identidade profissional

Os fundamentos que ajudarão a compreender os processos de construção da identidade profissional docente dos formadores de professores encontram-se nas teorizações sobre a construção social da realidade de Berger & Luckmann (1985); nas discussões mais específicas acerca das identidades profissionais de Dubar (1997, 1998,

2003 e 2006) e também, nos trabalhos de Lopes (2000, 2001, 2004, 2006 e 2007), que tratam empiricamente da questão da identidade profissional docente.

Na obra “*A construção social da realidade*”, Peter Berger e Thomas Luckmann (1985) apresentam os conceitos de *socialização primária* e *socialização secundária*. Para os autores, a sociedade é uma realidade, simultaneamente, objetiva e subjetiva e deve ser entendida como um processo dialético em curso, composto por três momentos – *exteriorização, objetivação e interiorização* – que não devem ser pensados em uma sequência temporal. Os membros individuais da sociedade, por sua vez, exteriorizam, simultaneamente, seu próprio ser no mundo social e o interiorizam como realidade objetiva: “(...) estar em sociedade significa participar da dialética da sociedade” (BERGER & LUCKMANN, 1985, p. 173).

O indivíduo, porém, não nasce membro da sociedade, mas sim com predisposição para a sociabilidade e para tornar-se membro da sociedade. Ele é induzido a tomar parte na dialética da sociedade, segundo o momento em que se encontra da sua existência numa sequência temporal. O ponto inicial desse processo é a interiorização, base da compreensão dos semelhantes e da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido. O indivíduo assume o mundo no qual os outros já vivem, “(...) na forma complexa da interiorização, não somente “compreendo” os processos subjetivos momentâneos do outro, mas “compreendo” o mundo em que vivo e esse mundo torna-se o meu próprio” (BERGER & LUCKMANN, 1985, p. 174).

A *socialização primária* diz respeito à primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, pela qual torna-se membro da sociedade. Assim,

a socialização primária tem em geral para o indivíduo o valor mais importante e que a estrutura básica de toda socialização secundária deve assemelhar-se a da socialização primária. Todo indivíduo nasce em uma estrutura social objetiva, dentro da qual encontra os outros significativos que se encarregam de sua socialização. Estes outros significativos são-lhe impostos. As definições dadas por estes à situação dele apresentam-se como a realidade objetiva. Desta maneira nasceu não somente em uma estrutura social objetiva, mas também em um mundo social objetivo. Os outros significativos que estabelecem a mediação deste mundo para eles modificam o mundo no curso da mediação. Escolhem aspectos do mundo de acordo com sua própria localização na estrutura social e também em virtude de suas idiosincrasias individuais, cujo fundamento se encontra na biografia de cada um. (BERGER & LUKMANN, 1985, p.175).

A socialização primária promove a criação, na consciência, de uma abstração progressiva dos papéis e atitudes dos outros particulares para os papéis e atitudes, em geral,

o que é denominado o “*outro generalizado*”. A formação na consciência do outro generalizado marca uma fase decisiva na socialização. Significa a interiorização da sociedade enquanto tal e da realidade objetiva nela estabelecida. Ao mesmo tempo, significa o estabelecimento de uma identidade coerente e contínua.

Na socialização primária, é construído o primeiro mundo do indivíduo e implica seqüências de aprendizagem socialmente definidas. Os conteúdos específicos que são interiorizados nesta fase variam de sociedade para sociedade, mas a aquisição da linguagem deve ser interiorizada acima de tudo. A linguagem possibilita a interiorização de vários esquemas motivacionais e interpretativos com valor institucional definido.

A socialização primária termina quando o conceito do outro generalizado é estabelecido na consciência do indivíduo. Assim, torna-se um membro efetivo da sociedade, possuindo, subjetivamente, uma personalidade e um mundo. Esta interiorização, porém, da sociedade, da identidade, da realidade não se dá definitivamente. A socialização nunca é total e nem está jamais acabada.

A *socialização secundária*, por sua vez, consiste nos processos subsequentes que introduzem um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade; é a interiorização de “submundos” institucionais, ou baseados em instituições, cuja extensão e caráter são determinados pela complexidade da divisão do trabalho e concomitante distribuição social do conhecimento. Portanto, a socialização secundária é “(...) a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho.”(BERGER & LUCKMANN, 1985, p. 185).

Formalismo e anonimato são aspectos que passam a fazer parte das relações sociais na socialização secundária. A significação dos conhecimentos interiorizados, na socialização secundária, é muito mais variável do que na socialização primária; são necessários grandes impactos no curso da vida para desintegrar a realidade interiorizada, na primeira infância, mas muito menos impacto para alterar realidades interiorizadas mais tarde.

O caráter mais “artificial” da socialização secundária torna a realidade subjetiva da interiorização dela ainda mais vulnerável às definições desafiadoras da realidade, não porque não sejam julgadas certas, ou seja, apreendida como menos do que real na vida cotidiana, mas porque sua realidade é menos profundamente arraigada na consciência, sendo assim mais susceptível de deslocamento.”(BERGER & LUCKMANN, 1985, p. 196-7).

Os *outros significativos* ocupam lugar de centralidade na economia da conservação da realidade. São importantes para a progressiva confirmação de elementos cruciais da realidade chamada de identidade. Para manter a confiança de que é verdadeiramente a pessoa que pensa que é, o indivíduo necessita da confirmação implícita e explícita dessa identidade por parte dos outros significantes para ele. Assim, os outros significativos, na vida do indivíduo, são os principais agentes de conservação de sua realidade subjetiva, e os outros menos significativos funcionam como uma espécie de coro.

A conversa é o veículo mais importante da conservação da realidade. A vida cotidiana de um indivíduo pode ser considerada em termos do funcionamento de um aparelho de conversa, que continuamente mantém, modifica e reconstrói sua realidade subjetiva. Ao mesmo tempo em que o aparelho de conversa mantém continuamente uma dada realidade, também a modifica. Alguns pontos são acrescentados e outros abandonados, enfraquecendo alguns setores daquilo que ainda é considerado evidente e reforçando outros. Para que a realidade subjetiva seja mantida, o aparelho de conversa deve ser contínuo e coerente. Assim, a realidade subjetiva depende sempre de estruturas específicas de plausibilidade, ou seja, da base social específica e dos processos sociais exigidos para sua conservação. O indivíduo só mantém sua auto-identidade como pessoa de importância em um meio que confirma esta identidade.

Em síntese, a socialização secundária é construída sobre as interiorizações primárias, salvo nos casos de alterações – processos de transformação que parecem totais, comparados com modificações menores, e que exigem processos de re-socialização.–, ocorrendo transformações parciais da realidade subjetiva ou de particulares setores dela. Tais transformações são comuns, na sociedade contemporânea, em ligação com a mobilidade social do indivíduo e o treinamento profissional.

A identidade é evidentemente um elemento-chave da realidade subjetiva, e tal como toda realidade subjetiva, acha-se em relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social. Inversamente, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a. (BERGER & LUCKMANN, 1985, p. 228).

A identidade, portanto, é um fenômeno resultante da dialética entre indivíduo e sociedade. Qualquer teorização acerca de identidade deve ser feita no quadro das interpretações teóricas em que são localizadas.

Claude Dubar, em sua obra *A Socialização – construção das identidades sociais e profissionais*, propõe-se a fornecer instrumentos de análise, quadros teóricos e resultados empíricos que permitam perceber a dinâmica da socialização profissional e das identidades sociais. A ideia de “crise de identidades”, segundo o autor, estaria ligada a múltiplos fenômenos, tais como a dificuldade da inserção profissional dos jovens, o aumento da exclusão social, a diluição das categorias que servem para se definir e definir os outros. Daí a importância de tentar compreender como se reproduzem e se transformam as identidades sociais, o que implica, necessariamente, esclarecimentos dos processos de socialização, através dos quais elas se constroem e se reconstróem ao longo da vida.

Nesse contexto, a dimensão profissional das identidades adquire importância particular. O emprego, segundo o autor, pela sua raridade, condiciona a construção das identidades sociais. Em função de inúmeras mutações, o trabalho induz a transformações identitárias delicadas e, por acompanhar cada vez mais intensamente as evoluções do trabalho e do emprego, a formação intervém nestes domínios identitários para além do período escolar.

Para Dubar (1997), baseado em Berger & Luckmann (1985), a socialização secundária refere-se à incorporação de saberes especializados, chamados de *saberes profissionais*, que constituem saberes de um novo gênero. Seriam maquinismos conceituais quem têm, subjacentes, vocabulário, receitas, um programa formalizado, um verdadeiro “universo simbólico”, vinculados a uma concepção de mundo, mas que, contrariamente aos saberes de base incorporados na socialização primária, são construídos e definidos por referência a um campo especializado de atividades. A aquisição desses saberes especializados pressupõe uma socialização primária anterior e traz, à tona, a questão da consistência entre as interiorizações originais e as novas. Esse processo pode gerar como resultado, desde um simples prolongamento da socialização primária por meio da coincidência entre os conteúdos da socialização primária e da secundária, até a transformação radical da realidade subjetiva construída por meio da socialização primária.

É possível deduzir, então, que há possibilidade real de uma ruptura entre a socialização primária e a secundária, embora os autores acreditem que, para tanto, sejam necessários vários “choques biográficos” para desintegrar a realidade interiorizada durante a primeira infância. O duplo processo de “mudança de mundo” e de “desestruturação/reestruturação de identidade”, implicado na ruptura entre as duas socializações, para ter êxito, pressupõe, segundo o autor, algumas condições, que são tanto

mais difíceis de reunir, quanto maior for o distanciamento entre os conteúdos da socialização primária e secundária. Tais condições seriam:

- um assumir de “distanciamento de papéis” que inclui uma disjunção de “identidade real” e de “identidade virtual”(Goffman, 1963);
- técnicas especiais que asseguram uma forte identificação ao futuro papel visado, uma forte *compromisso pessoal* (commitment);
- um processo institucional de iniciação que permite uma transformação real da “casa”do indivíduo e uma implicação dos socializadores na passagem de uma “casa” para a outra;
- a acção contínua de um “aparelho de *conversação*” que permite manter, modificar e reconstruir a realidade subjectiva incluindo uma “contradefinição da realidade”(transformando o mundo vivido pela modificação da linguagem);
- a existência de uma “*estrutura de plausibilidade*”, isto é, de uma instituição mediadora(“o laboratório de transformação”), que permita a conservação de uma parte da identidade antiga acompanhando a identificação a novos outros significativos, percebidos como legítimos. (DUBAR, 1997, p. 96-7).

Quanto à possibilidade de rupturas mais radicais, denominadas como “alternações” por Berger & Luckmann (já caracterizadas), Dubar (1997) aponta para a eminência de duas questões que não teriam sido resolvidas pelos autores. A primeira questão diz respeito à possibilidade de existirem estruturas sociais ou tipos de sociedade que implicariam, da parte de seus membros, rupturas sistemáticas entre socialização primária e secundária; a segunda, refere-se à relação entre o sucesso de uma socialização secundária e às condições e resultados da socialização primária.

O processo de ruptura entre as duas socializações é associado por dois tipos de situações: a primeira diz respeito ao caso da socialização primária não ter sido possível pelas mais diversas razões, o que delega à socialização secundária o papel de construir uma identidade mais satisfatória, ou mais consistente. A segunda situação refere-se a um segundo caso, onde as identidades anteriores tornam-se problemáticas, e as identificações com os outros significativos tornam-se frágeis ou até inexistentes. Trata-se de situação comum em contextos de grandes transformações do trabalho, dos saberes e das relações sociais: “(...) Ela não está ligada ao insucesso da socialização primária, mas sim às pressões exercidas sobre os indivíduos para modificar as suas identidades e as tornar compatíveis às mudanças em curso” (DUBAR, 1997, p. 98.).

A problemática da *construção social da realidade* possibilita uma abordagem da socialização numa perspectiva de mudança social, e não somente da reprodução da ordem social. A perspectiva de mudança social real depende das relações entre os aparelhos de socialização primária e secundária, entendidos como as instituições de legitimação dos

saberes “gerais” (ou de base) que asseguram a construção dos mundos sociais na infância e sistemas de utilização e dos saberes “especializados” que legitimam a reconstrução permanente dos “mundos especializados”. (Cf. DUBAR, 1997). Nesta perspectiva, os aparelhos de socialização possuem autonomia crescente e contribuem para a construção de “mundos” diferenciados em torno de saberes cada vez mais dissociados. Dessa forma, os aparelhos de socialização primária (família, escola) relacionam-se com os aparelhos de socialização secundária (empresas, profissões) – o que provoca crises de legitimidade dos diversos saberes e das transformações dos mundos legítimos.

A mudança social é inseparável da transformação das identidades, ou seja, é, simultaneamente, inseparável dos “mundos” construídos pelos indivíduos e das “práticas” que decorrem desses “mundos”. A socialização primária está orientada para a formação da identidade social e só pode ser bem sucedida se tiver subjacente a ela um processo de incorporação da realidade tal qual ela é. Por sua vez, a socialização secundária só pode produzir identidades e atores sociais orientados pela produção de novas relações sociais e suscetíveis de se transformarem elas próprias, por meio de uma ação coletiva duradoura. Assim, qualquer análise de processos e condições da mudança, ou inovação, deve confrontar-se com a questão da aprendizagem coletiva, pelos atores, das capacidades de estabelecer, criar novos jogos, regras e novos modelos relacionais. Para tanto, não é suficiente abrir os “espaços de jogos” e criar “zonas de incerteza”, mas é preciso também promover a existência de aparelhos de formação (socialização secundária), que possibilitem a transformação das identidades de ator, não simplesmente limitada à reprodução ou adaptação das identidades anteriores, mas que permita uma verdadeira criação institucional. Fica claro, pois, que a mudança social depende profundamente da transformação da socialização e das identidades.

A conceitualização que Dubar (1997) faz acerca da noção de identidade assume a perspectiva de que a identidade social resulta da articulação de duas transações: uma interna ao indivíduo, e outra, externa, estabelecida entre o indivíduo e as instituições com as quais interage. Essa divisão intrínseca – *identidade para si e identidade para o outro* – é simultaneamente inseparável e, ao mesmo tempo, problemática. Inseparável pela correlatividade da identidade para si à do Outro e de seu reconhecimento, ou seja, *eu só sei quem eu sou através do olhar do outro*. E problemática porque pode-se apenas confiar na comunicação entre os indivíduos para saber sobre a identidade que um atribui ao outro e assim forjar sua identidade. Como a comunicação com os outros é marcada pela incerteza,

não é possível ter certeza de que a identidade para um indivíduo coincida com a identidade para o Outro. É possível, então, concluir que a identidade nunca é pré-definida; ela está em constante construção e reconstrução, em um movimento de incerteza maior ou menor e mais ou menos durável. Em síntese:

(...) a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições.(DUBAR, 1997, p. 105).

Nessa relação dual, cada indivíduo é identificado por outro, contudo lhe é permitido recusar tal identificação e definir-se de outra forma. Essas identificações utilizam categorias, socialmente, disponíveis e legítimas. Dubar (1997) chama de *atos de atribuição* aos que visam definir a identidade para outro, o que pode ser sintetizado pela expressão: *que tipo de pessoa você é* ou *diz-se que você é...*; e de *atos de pertença* aos que exprimem a ideia: *que tipo de pessoa você quer ser* ou *você diz que é...*

A constituição identitária resulta de dois processos heterogêneos: o primeiro refere-se à *atribuição* da identidade pelas instituições e pelos agentes que se relacionam diretamente com o indivíduo e não pode ser analisada fora dos sistemas de ação nos quais o indivíduo está implicado, resultando de relações de força entre todos os atores implicados e da legitimidade das categorias utilizadas. É o que Goffman (*apud* DUBAR, 1997) denomina de *identidades sociais virtuais*.

O segundo processo diz respeito à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos e não pode, por sua vez, ser analisado fora das trajetórias sociais pelas quais os indivíduos constroem *identidades para si*, chamadas por Goffman (*apud* DUBAR, 1997) de *identidades reais* – que utilizam categorias que devem ser legítimas para o próprio indivíduo e para o grupo a partir do qual define a sua *identidade-para-si*.

Os dois processos não coincidem, necessariamente. É possível que haja um desacordo entre a identidade social virtual atribuída a um indivíduo e a identidade social real que ele se atribui. A redução do desvio entre as duas identidades é promovida por *estratégias identitárias*, que podem assumir duas formas: a forma de transações externas ao indivíduo e os outros significativos, visando acomodar a identidade para si à identidade para os outros – transação chamada *objetiva*; e a forma de transações internas ao indivíduo, entre a necessidade de salvaguardar uma parte das suas identificações anteriores (que são as identidades herdadas) e a vontade de construir, para si, novas identidades no futuro

(identidades visadas), em busca da assimilação da identidade-para-outro à identidade-para-si – essa transação denominada *subjativa*.

A articulação entre a transação objetiva e a transação subjetiva é a chave do processo de construção das identidades sociais.

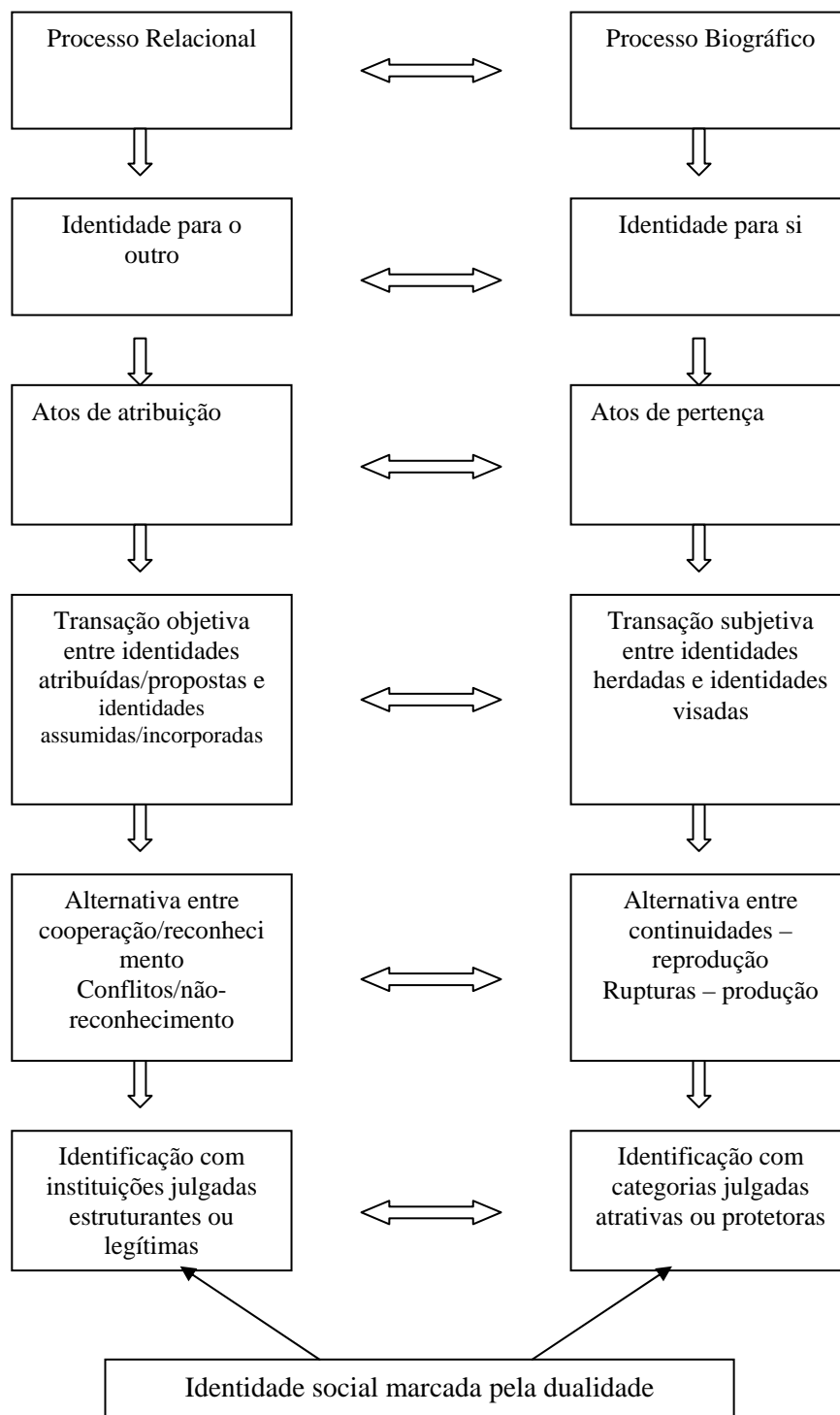
(...) a transação subjetiva depende, com efeito, das relações com o outro que são constitutivas da transação objetiva. A relação entre as identidades herdadas, aceites ou recusadas pelos indivíduos, e as identidades visadas, em continuidade ou em ruptura com as identidades precedentes, depende dos modos de reconhecimento pelas instituições legítimas e pelos seus agentes que estão diretamente em relação com os sujeitos em causa. A construção das identidades faz-se, pois, na articulação entre os sistemas de ação que propõe identidades virtuais e as “trajetórias vividas” no interior das quais se forjam as identidades “reais” a que aderem os indivíduos. A construção da identidade pode, também, ser analisada tanto em termos de continuidade entre identidade herdada e identidade visada, como em termos de ruptura que implica conversões subjetivas. Ela pode também traduzir-se tanto por acordos como desacordos entre identidade virtual, proposta ou imposta pelo outro, e identidade real interiorizada ou projetada pelo indivíduo.(DUBAR, 1997, p. 108).

A transação objetiva configura-se, pois, numa confrontação entre as procuras e as ofertas de identidades possíveis. Trata-se de uma verdadeira negociação entre os que procuram uma identidade em situação de abertura no seu campo do possível e os que oferecem uma identidade em situação de incerteza no que se refere às identidades virtuais a propor. Essa *negociação identitária* implica um processo de comunicação complexo, onde a qualidade das relações com o outro constitui um critério e um desafio importante na dinâmica das identidades.

Dois processos identitários são definidos pelo autor, ressalvada a necessidade de que sejam vistos de forma articulada: o *processo identitário biográfico*, que é definido como uma construção no tempo, pelo indivíduo, de identidades sociais e profissionais com base nas categorias oferecidas pelas sucessivas instituições – família, escola, mercado de trabalho, empresas – e consideradas, simultaneamente, como acessíveis e valorizadas (transação subjetiva); e o *processo identitário relacional*, que se refere ao reconhecimento, em tempo e espaço determinados de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação. A forma como estes dois processos se articulam representa a projeção do espaço-tempo identitário de uma geração, confrontada com as outras, na sua caminhada biográfica, bem como o seu desenvolvimento espacial. A transação biográfica diferencia-se em termos de ruptura e continuidade, e a transação relacional diferencia-se em termos de reconhecimento e não reconhecimento.

A identidade social não é simplesmente “transmitida” de uma geração para outra, ela é construída pelas diferentes gerações, baseada em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas, ao mesmo tempo, por estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação eles contribuem. Esta construção identitária adquire importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, bem como ganha forte legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição de estatuto social.

O Quadro 1, apresentado a seguir, foi elaborado a partir do quadro original de Dubar (1997), sintetizando as categorias de análise da identidade que fundamentam os estudos empíricos no campo das identidades sociais e profissionais:

QUADRO 1: Categorias de análise da identidade.

Fonte: Dubar (1997, p. 109).

A formação e os contextos de trabalho são alguns dos sistemas de ação que transportam propostas de identidades que entrarão em contato com as trajetórias dos indivíduos portadores de identidades reais. A constituição da identidade profissional resulta de um processo de socialização secundária, ou seja, da aquisição de saberes relativos ao campo especializado da atividade a que se refere.

No âmbito profissional, segundo Lopes (2001), destaca-se a relevância da identidade de base, que corresponde a uma trajetória e a uma estratégia, considerando que é uma projeção de si, do passado no presente e do presente para o futuro, pondo em jogo a imagem de si, a apreciação de suas capacidades e a realização dos desejos.

Sainsaulieu (1988, *apud* Lopes, 2001), quando aborda as identidades no trabalho, enfatiza a transação objetiva ou relacional. Segundo o autor, nessa transação, assumem importância as relações sociais como modeladoras das identidades, questionando-as e caucionando-as. Destaca-se a problemática social dos meios de acesso ao autorreconhecimento pelas relações de trabalho e a problemática psicológica de questionamento das identidades individuais pelos constrangimentos sociais.

O espaço de reconhecimento das identidades é inseparável dos espaços de legitimação dos saberes e competências associadas às identidades. A transação objetiva entre indivíduos e instituições está organizada em torno do reconhecimento e do não reconhecimento das competências, saberes e das autoimagens que constituem os núcleos das identidades reivindicadas (Cf. DUBAR, 1995 *apud* LOPES, 2001).

As identidades do trabalho são resultantes de um processo de interestruturação que envolve experiências de tempo e espaço, sendo que os tipos de processo de acesso são dependentes dos meios externos e internos. As identidades de trabalho designam, simultaneamente, a permanência dos meios sociais de reconhecimento e a possibilidade de o sujeito conferir sentido durável à sua experiência. (Cf. SAINSAULIEU, 1988 *apud* LOPES, 2001).

Perdas de identidade estão relacionadas com as perdas de capacidade de ação e de previsão, assim como perda da capacidade de agressão. Jogar em diferentes espaços de poder, negociar investimentos e gerir pertenças são elementos essenciais da qualidade das transações objetivas. Os espaços de acesso ao poder são espaços de debate que permitem o exercício da reciprocidade do poder, nas relações próximas e frequentes. Tal exercício permite fundir a diferenciação e a articulação entre autoimagens e novas imagens autoimagens arriscadas.(Cf. LOPES, 2001).

Rupturas ou continuidades constituem o palco da transação objetiva. Identidades construídas, sob o modo da continuidade, implicam um espaço, potencialmente, unificado de realização que pode ser profissional – onde o reconhecimento se dá em torno das profissões – ou organizacional, em torno das responsabilidades. No caso de rupturas, ocorre uma dualidade entre dois espaços: o do passado e o do futuro. Nesse caso, encontrar a identidade implica mudar de espaço ou mudar o espaço.

Quando a transação subjetiva resulta no não reconhecimento, o resultado pode ser a exclusão – conflito entre identidade atribuída pela instituição e identidade para si, que resulta numa identidade ameaçada –, ou a conversão – é o reconhecimento por outro da identidade para si, originando uma identidade incerta. Em ambos os casos, são importantes as relações entre espaço interno e externo do trabalho. Se a transação subjetiva repousa no reconhecimento, o indivíduo entra em processo de promoção respeitante a uma identidade de empresa. Quando o reconhecimento não ocorre, a progressão visada é invalidada e ocorre um processo de bloqueamento de uma identidade de ocupação (Cf. LOPES, 2001).

Para Dejours (1995 *apud* LOPES, 2001), o reconhecimento dá sentido e prazer à apropriação nas relações de trabalho; logo, o reconhecimento exige um coletivo, uma equipe, uma comunidade de pertença. O reconhecimento pode ser dar pela constatação – relativo ao conhecimento de contribuições concretas – ou pela singularidade, ou seja, aquilo pelo que o trabalho se diferencia.

Wiley e Alexander (*apud* LOPES, 2001) esclarecem a teoria da “identidade situada”, construção importante para pensar as identidades que se manifestam conforme as especificidades de determinados espaços. Os autores referem-se à identidade situada como aquela que se manifesta em um espaço e tempo simbolicamente definidos dentro dos quais o sujeito pressupõe que os eventos são, ou podem estar sendo, monitorizados por outros. Diz respeito ainda a uma orientação que envolve perspectivas particulares de outros – particular pode se referir também a tipos e categorias de pessoas e não apenas a pessoas específicas. Então, na atividade situada, o sujeito constrói o significado dado a sua própria conduta, baseado na sua compreensão do significado dado à sua conduta por outros.

As estruturas de memória de elementos conceitualmente relacionados que guiam o processamento das informações usadas na ordenação e previsão são consideradas *schemata*, segundo Wiley & Alexander (*apud* Lopes 2001). As identidades situadas são condição da interação e são concebidas como *shemata* disposicionais, ou seja, combinações de dimensões disposicionais, relacionadas a um contexto específico. Os

shemata não são referentes a propriedades possuídas ou impostas, mas sim à relação entre o sujeito e o meio num dado ponto. Os autores exemplificam o conceito com o papel do professor que pode dizer respeito ao ensino, à pesquisa, à administração – situações, partes do mesmo papel, mas que dizem respeito a diferentes sequências de atividades que se situam em locais diferentes e envolvem audiências diversas.

Na teoria da *identidade situada*, a ação social resulta sempre em identidades situadas, e a formação de identidade, o processo fundamental da percepção social e a “pedra de toque da interação” (LOPES, 2001, p. 186). Assim, a atividade situada é fundamental para alcançar o conhecimento da identidade, uma vez que é ela que dá as condições sob as quais tal formação ocorre. Para Lopes & Ribeiro (2000), a identidade situada corresponde à organização das identidades pessoal e social numa dada situação.

CAPITULO 3

O DESENHO DA PESQUISA

3.1. Percurso metodológico

Este estudo insere-se, como expresso anteriormente, em uma perspectiva sociológica, considerando as categorias de análise propostas por Claude Dubar (1997) para estudos empíricos no campo das identidades profissionais. Configura-se em um estudo de natureza qualitativa, que, segundo Ludke & André (1986, p.18), é uma investigação desenvolvida em situação natural, rica em dados descritivos, que tem um plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada.

Bogdan & Biklen (1994, p. 47-51) indicam, na investigação qualitativa, cinco características fundamentais: a primeira é a de que o ambiente natural é a fonte direta de dados e o investigador seu instrumento principal. Os dados recolhidos são complementados pelas informações obtidas pelo contato direto, os materiais registrados são revisados na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise.

A segunda característica diz respeito ao aspecto descritivo que a investigação qualitativa possui. Na busca do conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem os dados narrativos apenas em símbolos numéricos, mas analisam os dados em toda sua riqueza, sem que nada seja considerado como trivial. Todos os aspectos observados e registrados possuem potencial para a construção de pistas que permitem estabelecer compreensões mais esclarecedoras do objeto de estudo.

O maior interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos constitui-se na terceira característica da investigação qualitativa. A quarta característica diz respeito ao fato de os investigadores qualitativos tenderem a analisar os seus dados de forma indutiva, ou seja, a recolha dos dados não objetiva somente confirmar hipóteses construídas previamente, mas podem também levar à construção de abstrações à medida que os dados forem recolhidos e agrupados.

A quinta característica está na importância fundamental do significado atribuído pelos sujeitos aos dados recolhidos; o interesse está no sentido que os sujeitos dão às suas vidas. Os investigadores usam estratégias e procedimentos que possibilitem considerar as

experiências do ponto de vista dos sujeitos da investigação, estabelecendo uma espécie de diálogo com os sujeitos.

No artigo *Trajelórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos*, Claude Dubar (1998) defende a necessidade de dar importância equivalente às categorias institucionais, que determinam posições objetivas, e às categorias de linguagem utilizadas pelos indivíduos em situações de entrevista de pesquisa. Para ele, as proposições de Bourdieu, que colocam como um “exercício espiritual” o diálogo resultante das falas e narrativas de um sujeito sobre si mesmo, são condição *sine qua non* para um sociólogo da noção de identidade.

Dubar (1998) propõe, então, orientações metodológicas para um modelo empírico no tratamento da identidade denominado “trajelórias subjetivas”, “lógicas de mobilidade” e “formas identitárias” apoiadas em Sacks, Barthes e Ricoeur (*apud* Dubar, 1998). Tal proposta está amparada nos processos identitários individuais, tendo como ponto de partida os relatos do próprio percurso de um indivíduo, por meio de entrevista. A hipótese central é a de que a colocação desse percurso em palavras, numa situação de entrevista, considerada como um diálogo com foco no sujeito, permite a construção linguística de uma ordem categorial organizativa do discurso biográfico e lhe confere significado social. Uma análise semântica rigorosa, baseada na análise estrutural das narrações, permitiria encontrar a estrutura das categorias às quais o relato recorre em seus diferentes níveis – função, ação narração – e que permeiam o diálogo com o pesquisador (relances, retomada, jeito de falar), permitindo alcançar, de modo ideal-típico, a lógica – cognitiva e afetiva, pessoal e social –, reconstruída pelo sujeito a fim de dar conta dos acontecimentos considerados relevantes nesse percurso, transformado em enredo – trajetória subjetiva, posta por palavras pela entrevista biográfica e formalizado pelo esquema lógico alcançado por meio da análise semântica.

O modelo descrito vem ao encontro dos objetivos desta investigação. Trata-se de conhecer a dupla face das identidades profissionais dos sujeitos, as identidades biográficas (para si) e as estruturais/relacionais (para o outro) e, assim, elucidar as trajetórias identitárias dos mesmos, considerando os contextos já explicitados.

A construção do instrumento de coleta de dados – entrevistas semi-estruturadas – foi sustentada pelas questões centrais, pelos objetivos e hipótese do estudo, assim como pelo referencial teórico que fundamenta a investigação.

A primeira versão do roteiro das entrevistas foi submetida à análise de duas investigadoras¹², que, contando com sua experiência no campo da investigação em educação, apontaram algumas sugestões. A partir desse procedimento, algumas alterações foram realizadas, conforme sugestão das pesquisadoras, assim como novas leituras dos referenciais teórico-metodológicos foram empreendidas. Na sequência, o roteiro de entrevista foi submetido a teste.

As *entrevistas-piloto* foram feitas com formadores, que não os sujeitos da investigação, como meio de saber se as questões norteadoras das entrevistas permitiriam a apreensão dos dados de forma satisfatória. As *entrevistas-piloto, então*, foram transcritas e analisadas por dois juízes, pesquisadores experientes nesse tipo de metodologia de pesquisa¹³, com o objetivo de realizar ajustes necessários ao instrumento. Após criteriosa análise, novas alterações foram realizadas, constituindo, assim, a versão final do roteiro que foi utilizado para a coleta de dados (ver Anexo 1).

3.2. Tratamento e análise dos dados

Antecedendo à explicação sobre o tratamento e análise das entrevistas, faz-se necessário esclarecer que as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. Em relação ao processo de transcrição, vale dizer, trata-se também de um processo de reescrita, uma vez que muitos dos registros orais são de difícil transcrição, o que implica uma reelaboração, sem, contudo, deixar de mobilizar esforço máximo, no sentido de ser fiel ao que foi relatado oralmente, para que a leitura posterior permita apreender os sentidos presentes. Tal empreendimento exigiu a revisão das transcrições com audição repetidas vezes.

O conteúdo da comunicação, em especial, a fala humana, por meio da sua riqueza, permite uma visão “polissêmica e valiosa” (CAMPOS, 2004, p. 612), o que coloca o pesquisador diante de vastas possibilidades de interpretação. Tal situação pode vir a se tornar uma dificuldade no sentido da necessidade de visualizá-los, tanto no campo

¹² Agradecimentos à Profa. Dra. Alda Junqueira Marin e à Profa. Dra. Luciana Giovanni, professoras e investigadoras do Programa de estudos pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

¹³ Analisadas no sentido de saber se as questões norteadoras eram claras para os entrevistados, se não eram passíveis de dupla interpretação, se não resultavam em respostas redundantes, quais as reações suscitadas nos entrevistados, etc.

objetivo, quanto no campo simbólico. Trata-se da necessidade de buscar uma análise de conteúdo, nem extremamente vinculada ao texto ou à técnica – o que poderia prejudicar a criatividade e intuição do pesquisador –, nem excessivamente subjetiva, o que traria o perigo da imposição das próprias ideias e valores do pesquisador às intenções expressas na fala do pesquisado.

Inferir questões a partir de um texto objetivo é a *mais-valia* da análise de conteúdo, o que confere ao método relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação. Um determinado dado sobre o conteúdo de uma comunicação não tem valor até que seja vinculado – por alguma forma de teoria – a outro. Assim, “produzir inferência, em análise de conteúdo, significa, não somente produzir suposições subliminares acerca de uma determinada mensagem, mas em embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores”. (CAMPOS, 2004, p. 613).

Com objetivo de apresentar, de forma clara, aspectos fundamentais concernentes à análise de conteúdo, Campos (2004) formulou um modelo de procedimentos para a sua realização, organizado em fases:

I – Fase de pré-exploração do material ou de leituras flutuantes: manuseio do *corpus* a ser analisado; deixa-se fluir impressões e orientações; apreensão de uma forma global das ideias principais e dos seus significados gerais; afloramento da lembrança de impressões trabalhadas no contato direto com o sujeito que auxiliam na condução do procedimento de sistematização inicial; indícios iniciais no caminho de uma apresentação mais sistematizada dos dados; momento de transcender a mensagem explícita e, de uma forma menos estruturada, conseguir visualizar pistas e indícios menos óbvios.

II – Seleção das unidades de análise (ou unidades de significados): a seleção das unidades de análise, que normalmente se constituem de temas – as unidades temáticas –, tem a ver com escolhas próprias do pesquisador, relacionadas com os objetivos do estudo, as teorias explicativas utilizadas, e mesmo as teorias pessoais intuitivas do pesquisador. As unidades temáticas são alcançadas por meio de um processo dinâmico e indutivo de atenção às mensagens explícitas, assim como às significações não tão aparentes.

III – Processo de categorização e subcategorização: as categorias podem ser definidas como “grandes enunciados que abarcam um número variável de temas, segundo seu grau de intimidade e proximidade, e que possam através de sua análise, exprimirem significados e elaborações importantes que atendam aos objetivos de estudo e criem novos

conhecimentos, proporcionando uma visão diferenciada sobre os temas propostos.”(CAMPOS, 2004, p. 614).

Bogdan & Biklen (1994) fazem uma analogia do momento da categorização dos dados com a situação de estar diante de milhares de brinquedos que deverão ser arrumados em pilhas, conforme um esquema a ser desenvolvido. Olham-se os brinquedos, pega-se neles e os examinam, para, então, organizá-los, considerando aspectos diversos, como cor, tamanho, origem, material de que são feitos, fabricante, tipo de brincadeira que sugerem, faixa etária a que se destinam. Segundo os autores, esse tipo de ação retrata o que o investigador qualitativo faz ao desenvolver um sistema de codificação para organizar os dados, embora com grau de complexidade muito maior.

As categorias podem ser caracterizadas como grandes enunciados que abarcam um número variável de temas, segundo seu grau de intimidade ou proximidade, e que possam, através de sua análise, exprimir significados e elaborações importantes que atendam aos objetivos de estudo e criem novos conhecimentos. As categorias utilizadas podem ser apriorísticas ou não apriorísticas.

No caso das categorias *apriorísticas*, o pesquisador já possui, de antemão, segundo experiência prévia, interesses, referencial teórico, categorias pré-definidas. Geralmente, são de larga abrangência e podem comportar subcategorias que emergem do texto. Tal situação tem como pontos favoráveis a comodidade de classificar as unidades de análise diretamente nas categorias e, a partir daí, diversificá-las em subcategorias. Contudo, faz-se necessária a atenção às possibilidades de emergência de novas categorias a partir de conteúdos importantes que podem não estar previstos inicialmente, sob pena de incorrer num “engessamento” das categorias temáticas.

A categorização *não apriorística* consiste na emergência total das categorias do contexto das respostas dos sujeitos, o que exige intenso ir e vir ao material em análise, ao referencial teórico e aos objetivos do estudo.

Embora o processo de análise de conteúdo, conforme Bardin (2002) seja descrito em termos de fases, em uma sequência lógica, o exercício de compreensão e discussão dos dados, ou resultados, é um processo que pode ser feito conjuntamente com outros passos da análise, ou seja, à medida que são feitas as idas e vindas ao material, ao corpo teórico norteador, ao referencial do pesquisador e suas inferências.

O tratamento inicial das entrevistas foi realizado com o auxílio de um *software* adequado à análise qualitativa de dados – o QSR Nvivo –, momento inicial importante de interpretação e análise dos dados, permeado por novas revisões das transcrições.

O QSR Nvivo é um *software* criado com o objetivo de realizar análises de cunho qualitativo, de dados complexos e não numéricos. Segundo Veloso (2004), Richards & Richards, criadores do *software*, por meio da referida ferramenta, é possível proporcionar a realização de trabalhos analíticos interativos de descoberta de fatores explicativos, de relações entre dimensões de análise e de articulação entre dados.

O *software* utilizado, por um lado, serviu de suporte à organização e categorização das entrevistas, possibilitando um trabalho interativo de exploração das informações contidas em articulação com os referenciais teóricos utilizados no estudo. Por outro lado, possibilitou também a realização do cruzamento das várias categorias, articulando, paralela e simultaneamente, análises horizontais – de todas as entrevistas, por categorias, por conjuntos – e análises verticais, ou seja, de cada entrevista, entendida na sua singularidade.

Obviamente, a ferramenta utilizada, por si mesma, pouco ou nada oferece¹⁴, contudo sua validade no tratamento e organização das informações, especialmente no que se refere à agilidade, é inegável, para além de outras propriedades, tais como a flexibilidade, ou seja, a possibilidade da redefinição constante das categorias construídas, sem prejudicar seu conteúdo e as múltiplas formas de pesquisas cruzadas que faculta.

Uma dupla forma de organização das informações obtidas por meio das entrevistas foi possibilitada pelo *software*, operacionalizada pela criação de duas bases de dados: uma com os documentos inseridos, no caso as entrevistas, outra com as categorias construídas. As duas bases de dados estão ativas de forma permanente, e é justamente o que permite a análise, tanto vertical, quanto horizontal.

Considerando o referencial teórico utilizado e a opção metodológica, construiu-se, *aprioristicamente*, um conjunto de categorias e subcategorias de codificação. O *software* permite criar, a exemplo de uma árvore genealógica, uma árvore de codificação que possibilita a visualização das relações entre as várias categorias e subcategorias, assim como o estabelecimento de conexões entre si mesmas.

¹⁴ Coffey & Atkinson(*apud* VELOSO, 2004) alertam para o fato de que ferramentas informáticas desse tipo devem ser assumidas apenas como apoio a análise e não substitutas do trabalho do investigador.

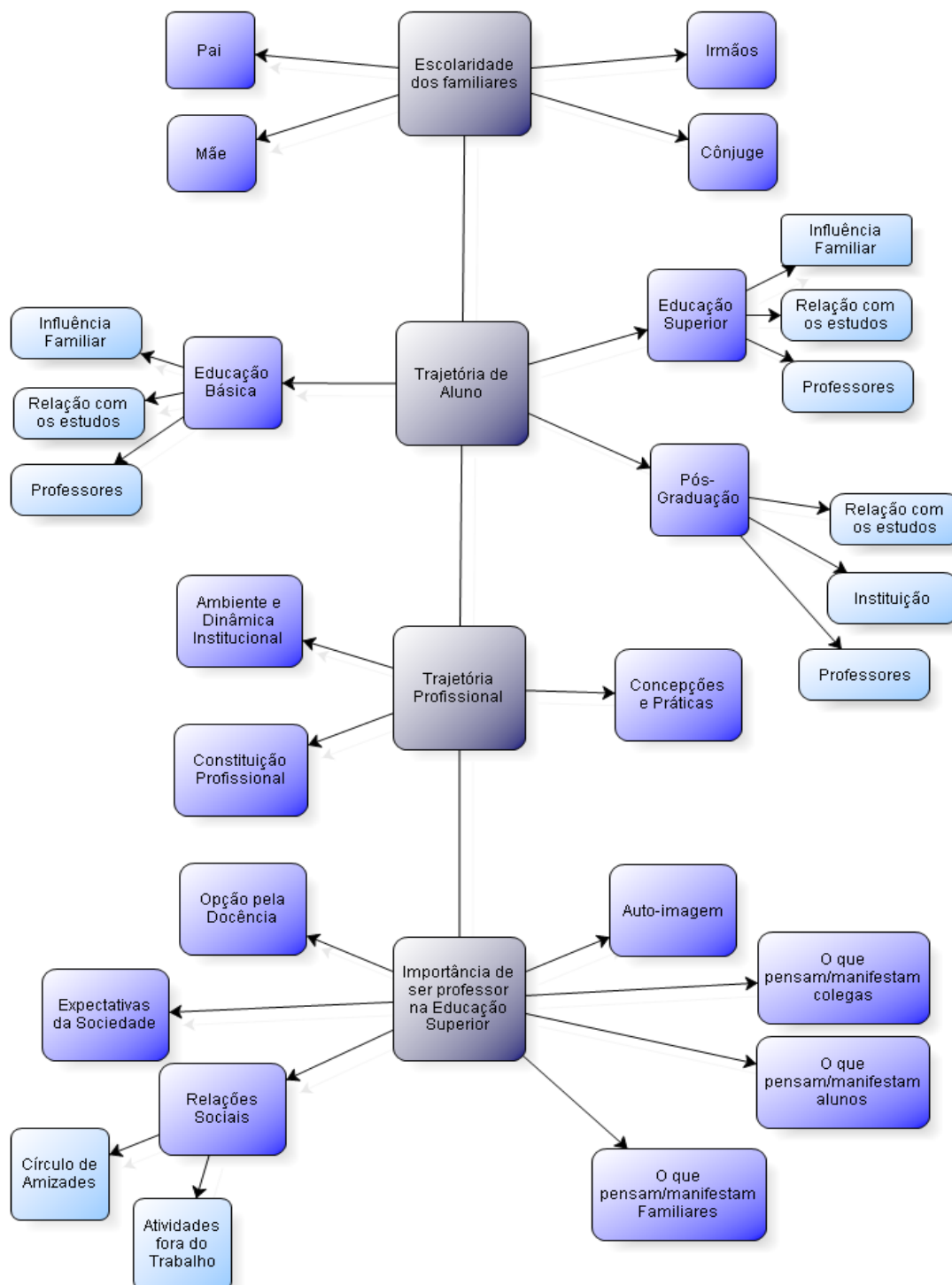
A definição das unidades de sentido foi perpassada pelo critério da flexibilidade, ou seja, as unidades de sentido podiam ser uma palavra, uma frase, um parágrafo, conforme o caso e a necessidade de identificação de sentidos.

O trabalho de codificação, isto é, de inserção das unidades de sentido nas categorias e subcategorias, foi realizado de forma detalhada e cuidadosa, inclusive com nova audição das entrevistas, sempre que necessário. Esse processo resultou, a partir do constante diálogo com os referenciais teórico-metodológicos, na modificação, fusão, decomposição e renomeação de categorias já existentes.

3.3. As categorias de análise de dados

As categorias de análise, como anteriormente explicitadas, foram construídas aprioristicamente, ou seja, a partir do referencial teórico-metodológico utilizado, cuja árvore ficou, assim, previamente constituída:

Gráfico 1: Árvore do referencial teórico-metodológico.



3.3.1. Detalhamento das categorias e sub-categorias de análise

1. Escolaridade dos familiares
 - 1.1. Cônjuge
 - 1.2. Mãe
 - 1.3. Irmãos
 - 1.4. Pais

2. Trajetória como aluno
 - 2.1. Educação básica
 - 2.1.1. Influência familiar
 - 2.1.2. Relações com a escola
 - 2.1.3. Professores
 - 2.2. Educação superior
 - 2.2.1. Influência familiar
 - 2.2.2. Tipo de instituição freqüentada
 - 2.2.3. Relações com o ambiente institucional
 - 2.2.4. Professores
 - 2.3. Pós-graduação
 - 2.3.1. Tipo de instituição freqüentada
 - 2.3.2. Relações como ambiente institucional
 - 2.3.3. Professores

3. Trajetória profissional
 - 3.1. Ambiente- dinâmica institucional
 - 3.1.1. Ingresso na carreira docente na educação superior
 - Forma de contratação
 - Vínculo empregatício
 - Carga horária
 - Tempo de serviço
 - Disciplina(s) que leciona
 - Distribuição de aulas
 - 3.1.2. Conhecimento – interação com o curso de Licenciatura em que atua
 - Interação com o campo de atuação dos alunos, futuros professores
 - Interações com o curso
 - 3.1.3. Condições de trabalho
 - Satisfação
 - Insatisfação
 - Ambivalência
 - Expectativas
 - Relações
 - 3.2. Constituição profissional
 - 3.2.1. Outras experiências profissionais
 - Educação
 - Outras atividades
 - Contributos para a docência na educação superior
 - 3.2.2. Mecanismos formais de formação

- Iniciativa pessoal
- Exigência institucional
- Contributo
- 3.2.3. Espaços-tempos de formação para a docência na educação superior
 - Acadêmicos
 - Como professor
 - Dificuldades
- 3.3. Concepções – práticas em relação à docência
 - 3.3.1. Conteúdo-didática
 - 3.3.2. Teoria-prática
 - 3.3.3. Vínculos com outras disciplinas
 - 3.3.4. Planejamento
 - 3.3.5. Alunos
 - 3.3.6. Aula
 - 3.3.7. Avaliação
 - 3.3.8. Para ensinar bem
 - 3.3.9. Pesquisa, investigação
 - 3.3.10. Formação de professores
- 4. Importância de ser professor na educação superior
 - 4.1. A opção pela docência na educação superior
 - 4.2. Relações e práticas sociais
 - 4.2.1. Círculo de amizades
 - 4.2.2. Atividades fora do ambiente de trabalho
 - 4.3. Auto-imagem
 - 4.4. O que pensam/manifestam colegas
 - 4.5. O que pensam/manifestam alunos
 - 4.6. O que pensam/manifestam familiares
 - 4.7. Expectativas da sociedade

3.4. O Universo da pesquisa

A definição do universo de pesquisa, assim como da escolha dos sujeitos, foi realizada com base nos seguintes intervenientes: *a organização administrativa e acadêmica das instituições em que atuam os formadores; as hierarquias que se estabelecem na educação superior com relação aos diferentes cursos; e a valorização maior ou menor das disciplinas pedagógicas e específicas.*

Inicialmente, fez-se necessário conhecer melhor a oferta de cursos de licenciatura no espaço geográfico ao qual existem melhores condições de acesso¹⁵, chegando-se à organização a seguir:

¹⁵ Região Oeste do Estado do Paraná

TABELA 08: Oferta de cursos de licenciatura nas diferentes organizações acadêmicas e administrativas em municípios da região Oeste do Estado do Paraná

Cursos	Universidade Federal	Universidade Estadual*	Universidade Particular**	Faculdade Particular***
LETRAS	-	03	01	05
GEOGRAFIA	-	01		03
HISTÓRIA	-	01	01	03
BIOLOGIA	-	02	01	02
MATEMÁTICA	-	02	03	01
QUÍMICA	-	01	-	-
FÍSICA	-	-	-	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	-	02	01	04
PEDAGOGIA	-	02	02	08

Fonte: Inep/Cadastro das Instituições de Ensino Superior

*Todos os cursos, nesse tipo de organização administrativa, são oferecidos pela mesma instituição (UNIOESTE), em municípios diferentes.

**Todos os cursos, nesse tipo de organização administrativa, são oferecidos pela mesma instituição (UNIPAR), em municípios diferentes.

*** Nesse caso, são instituições diferentes em cada município oferecendo mais de um curso.

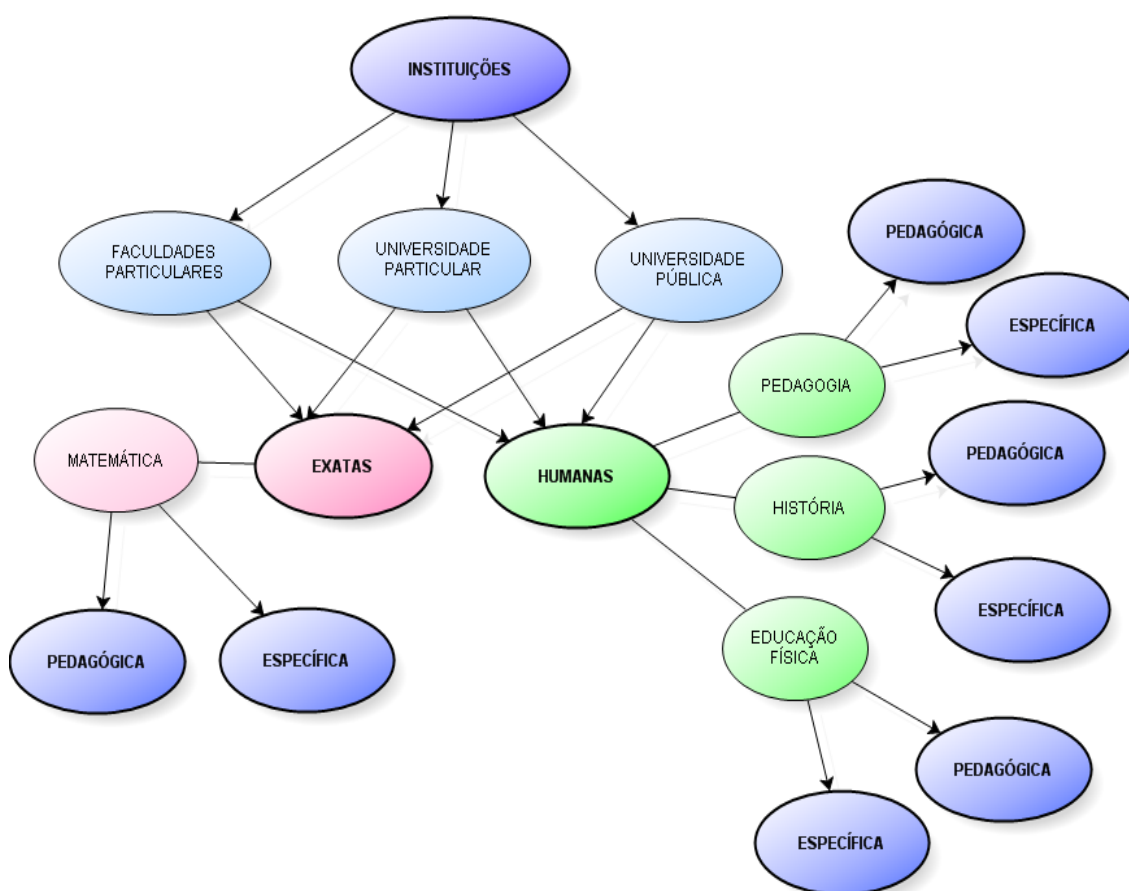
Considerando que, no universo apresentado, a oferta dos diversos cursos é feita basicamente por uma única universidade particular, duas estaduais e várias faculdades particulares, optou-se por fazer uma nova delimitação. Foram eleitos quatro municípios circunvizinhos à cidade de Palotina¹⁶, que possuem instituições que ofertam cursos de licenciaturas. Assim, as instituições de educação superior da região oeste do Paraná, definidas como o universo da pesquisa, foram: dois *campi* de uma universidade pública Estadual e um *campus* de uma universidade particular – considerando a organização administrativa e acadêmica, são as únicas que oferecem cursos de Licenciatura na região– e duas faculdades particulares que foram escolhidas, levando em conta o critério de proximidade da cidade onde reside a pesquisadora.

As áreas de conhecimento/cursos foram definidas a partir do levantamento dos cursos de Licenciaturas oferecidos nas instituições definidas, com objetivo de identificar os que fossem oferecidos em todas elas. Assim, os cursos definidos foram: Licenciatura em História; Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Educação Física. A não equivalência entre o número de cursos na área de conhecimento

¹⁶ Município em que reside a pesquisadora, situado na região oeste do Estado do Paraná.

das Exatas e das Humanas se dá pelo fato de que apenas o curso de Licenciatura de Matemática é oferecido nos três tipos de instituições. Graficamente, a definição do universo da pesquisa, com base nos intervenientes descritos, pode ser visualizada da seguinte forma:

Gráfico 2: Universo da pesquisa



3.5. Os sujeitos da Pesquisa

Definidas as instituições e os cursos, o passo seguinte foi o estabelecimento de contatos com professores formadores que poderiam ser sujeitos da investigação. Para tanto, visitamos os *sites* dos cursos em busca de formas de contato com os docentes e enviamos *e-mail* para um professor das disciplinas específicas, e outro para um das disciplinas

pedagógicas, escolhidos de forma aleatória. Recebendo resposta, mantivemos contato, e as entrevistas foram agendadas. Nos contatos em que não obtivemos resposta, por telefone, falamos com as coordenações dos cursos que, prontamente, nos indicavam os professores. Em alguns casos, o primeiro entrevistado, mediante nossa solicitação, indicava um colega. No total foi prevista a realização de 24 entrevistas – dois professores por curso de cada instituição, um de disciplina específica e um de disciplina pedagógica; contudo, considerando que alguns professores atuam tanto em disciplinas específicas quanto pedagógicas, e mesmo em mais de um curso, as entrevistas, ao total, reduziram-se a 20.

No decorrer da apresentação e análise dos dados, os professores formadores entrevistados serão denominados pela sequência de *sujeito 1* (S1) a *sujeito 20* (S20), cada qual correspondendo aos cursos e disciplinas especificados nos modelos que seguem.

Gráfico 3: Sujeitos das faculdades particulares

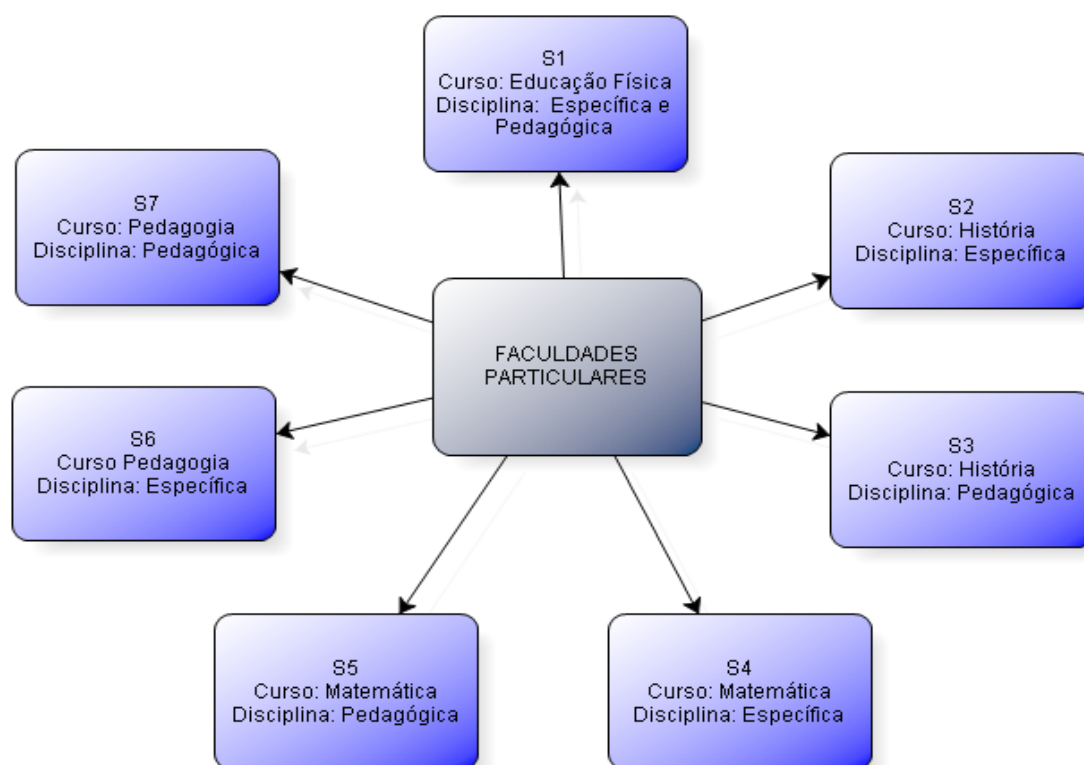
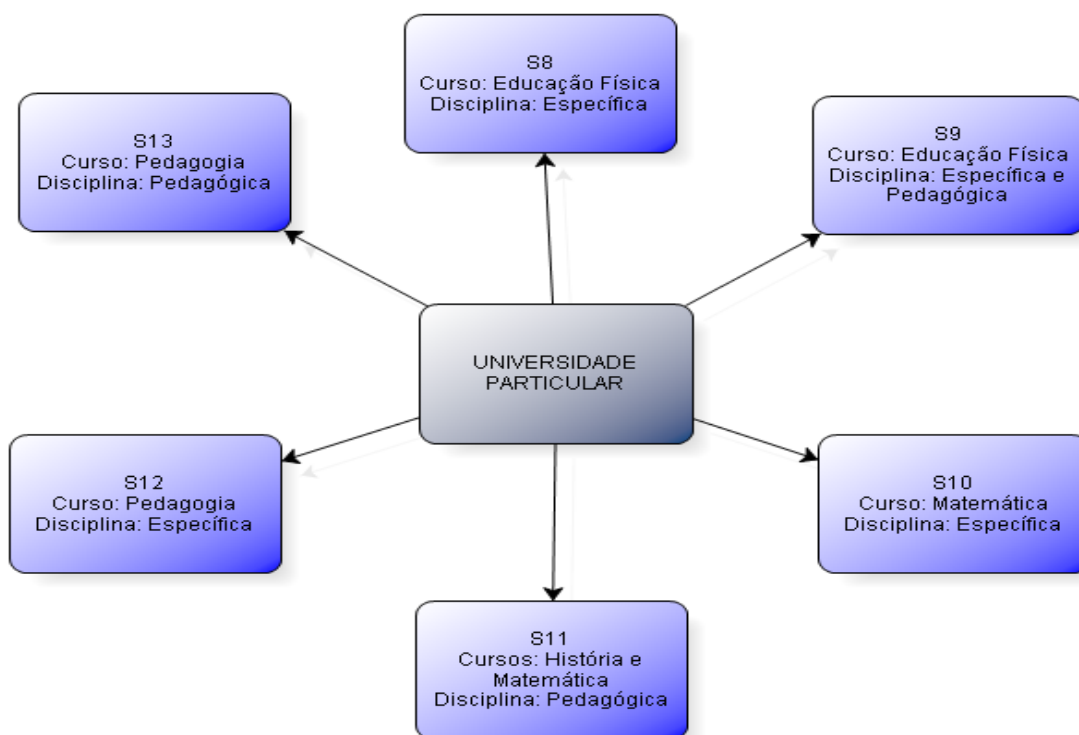
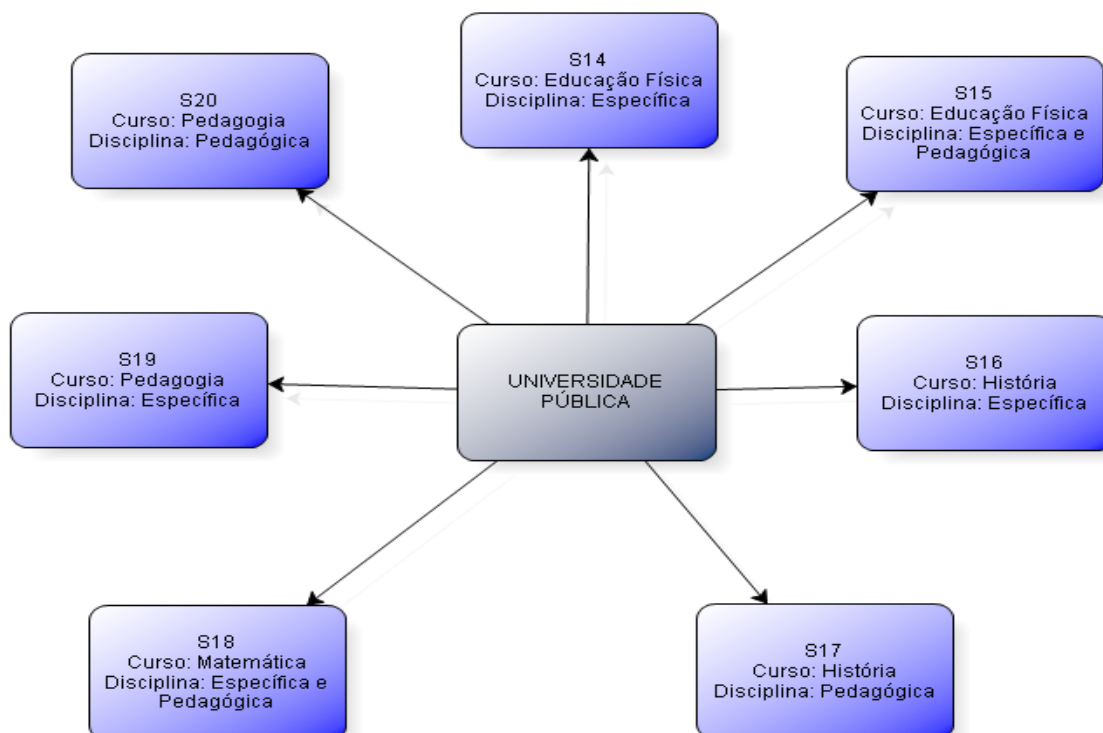


Gráfico 4: Sujeitos da universidade particular**Gráfico 5:** Sujeitos da universidade pública

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo são apresentados os dados que emergiram das entrevistas realizadas com os professores formadores, analisados à luz do referencial teórico-metodológico já anunciado no capítulo anterior.

O diálogo que se estabelece entre pesquisador e entrevistado é uma fonte de produção de sentidos para ambos, uma vez que o pesquisador organiza as questões que lhe são mais relevantes e, da mesma forma, tenta apreender o que é mais relevante para o entrevistado. Segundo Berger e Luckmann (1996, p. 61), “(...) a linguagem é capaz não somente de construir símbolos altamente abstraídos da experiência diária, mas também de ‘fazer retornar’ estes símbolos, apresentando-os como elementos objetivamente reais na vida cotidiana”. Também para Dubar (2006, p. 172), “(...) as questões das identidades são fundamentalmente questões de linguagem”. Assim, tanto identificar-se, quanto ser identificado é, sobretudo, *dizer-se* por meio de palavras. Esta concepção implica na aceitação das pessoas enquanto sujeitos *em aprendizagem*. Portanto, “(...) a identidade narrativa é uma construção, em situação, por um sujeito, dum agenciamento das suas experiências significantes” (Idem, p. 175).

Para Berger & Luckmann (1996), a linguagem torna mais real a subjetividade do sujeito, não só para o interlocutor, mas também para si mesmo. Esses autores, porém, consideram a linguagem flexivelmente expansiva, uma vez que permite objetivar um grande número de experiências encontradas no curso da vida.

Ao buscarmos conhecer os processos identitários por meio das narrativas dos sujeitos, não são as pessoas em si que são classificadas, mas sim as suas declarações e respostas a perguntas sobre uma dimensão particular da sua vida, num determinado momento – no caso desta investigação, a atividade profissional.

(...) Determinar uma certa configuração das formas identitárias, através duma ou várias produções linguísticas duma pessoa, não é defini-la enquanto sujeito, impor-lhe uma etiqueta, seja ela qual for. Compreender em que é que uma “situação vivida” ou uma “história típica” gera, a um determinado momento, uma maneira de se definir e de definir os outros (DUBAR, 2006, p.178).

Reconhecida e aceita a complexidade implicada na interpretação dos dados, em busca da elucidação das identidades profissionais dos formadores de professores, cabe ressaltar que a interpretação e análise que seguem são um exercício possível, entre outros possíveis e que as conclusões são apenas orientações também possíveis.

A análise será feita de forma condutora, a partir do interveniente “Tipo de Instituição”, e os dados serão apresentados, integralmente, no corpo do texto. Os quadros referentes aos intervenientes “Áreas de Conhecimento” e “Disciplinas” estarão, na íntegra, anexados e serão incluídos no texto sempre que necessário. Tal procedimento foi definido considerando que, em determinadas categorias, faz, mais ou menos, sentido discutir um ou outro interveniente.

4.1. Perfil inicial dos sujeitos

A partir das informações reunidas por meio do instrumento de coleta de dados, inicialmente, traçaremos um perfil global dos professores formadores¹⁷ participantes desta pesquisa, baseado nos seguintes aspectos:

- a) gênero, estado civil, número de filhos e faixa etária;
- b) condição de principal provedor, moradia, tipo de escola em que os filhos estudam.

¹⁷ O termo “professores” será usado para referência tanto aos professores quanto às professoras que compuseram o grupo participante da investigação. Sempre que, para fins de análise, se fizer necessário, será feita a especificação do gênero do sujeito.

TABELA 09 – Perfil dos sujeitos quanto a gênero, idade, estado civil e número de filhos, segundo o tipo de instituição em que atuam.

		FACULDADE PARTICULAR	UNIVERSIDADE PARTICULAR	UNIVERSIDADE PÚBLICA
Gênero	Masculino	01	02	06
	Feminino	06	04	01
Idade	De 20 a 30 anos	02	–	–
	De 31 a 35 anos	–	01	–
	De 36 a 40 anos	03	01	02
	De 41 a 45 anos	02	01	02
	De 46 a 50 anos	01	01	–
	Mais de 50 anos	–	02	02
Estado civil	Solteiro	01	02	–
	Casado	04	03	06
	Separado	01	01	01
	Viúvo	01	–	–
Número de filhos	Nenhum	04	02	–
	Um	01	02	02
	Dois	01	02	02
	Três	01	0	02
	Quatro	–	–	01

Em relação ao gênero, muitas pesquisas apontam a predominância da presença feminina nas atividades docentes – a chamada feminização do magistério. Tradicionalmente, o magistério, especialmente nos níveis iniciais da educação básica, tem sido uma profissão ocupada, predominantemente, pelas mulheres. Segundo Carilho (2007), nos últimos trinta anos, a profissão docente tem passado por um processo de “desfeminização” com o ingresso de um maior número de homens na carreira, motivados pela crise do emprego e pela mudança do papel social da figura do chefe de família.

Entre os sujeitos que fizeram parte deste estudo, é possível visualizar, na Tabela 09, a predominância de professoras formadoras nas faculdades particulares e na universidade particular. Na universidade pública, inversamente, existe uma predominância de professores formadores. Quando agrupados os sujeitos por área de conhecimento, conforme anexo 02, não são detectáveis diferenças, mas faz-se necessário considerar a falta de co-relação entre o número de sujeitos da área de Ciências Humanas e da área de Ciências Exatas. No caso das disciplinas¹⁸ (específicas ou pedagógicas), conforme anexo 03, também não se percebem diferenciações significativas.

¹⁸ A partir deste momento do texto, quando usarmos o termo “disciplinas”, teremos em conta o interveniente “a valorização maior ou menor das disciplinas pedagógicas e específicas”, ou seja, a disciplina pertencente ao grupo das disciplinas específicas e/ou pedagógicas do currículo dos cursos investigados.

Os dados vão ao encontro das considerações de Ristoff (2008), a partir de estudos feitos pelo Inep sobre a presença das mulheres na educação superior brasileira. O autor afirma que, embora as mulheres ainda sejam a minoria na docência da educação superior, o quadro está em vias de se alterar, uma vez que, entre 1996 e 2006, o ingresso das mulheres como docentes na educação superior atingiu um percentual de 146%, enquanto que o aumento dos docentes masculinos foi de 94%.

Se este aumento no ingresso das mulheres, porém, for pensado de forma concomitante ao aumento do número de instituições da educação superior no mesmo período, considerando que as mesmas são instituições particulares, é possível, por essa via, justificar, por um lado, a predominância de mulheres entre os sujeitos de nossa investigação nas faculdades particulares e, por outro, a predominância masculina da universidade pública.

Quanto ao estado civil do grupo pesquisado, houve uma predominância de casados, independentemente do tipo de instituição. Dos vinte sujeitos, três professoras são solteiras, duas professoras e um professor são separados, uma professora é viúva e os demais são casados.

Em relação às idades dos participantes da pesquisa, procedemos com o agrupamento por faixas etárias. A primeira corresponde às idades dos 20 aos 30 anos e, nela, encontram-se dois sujeitos; a segunda, dos 31 aos 35 anos, apenas um professor. A terceira faixa etária é a dos 36 aos 40 anos, com seis professores. A faixa etária, que envolve professores entre 41 e 45 anos, apresenta cinco professores. A quinta, entre 45 e 50 anos, dois professores. A última faixa etária é composta por quatro professores com mais de 50 anos. É possível perceber, portanto, que este grupo de professores sujeitos da investigação, independentemente dos intervenientes, é relativamente jovem: a maioria se concentra entre os 36 e 45 anos de idade.

Em relação ao número de filhos, é, nas faculdades particulares, que se concentra o maior número de professores que não têm filhos. Além desse dado, cinco professores têm apenas um filho e outros cinco, dois filhos, independentemente do interveniente. Apenas um professor, da universidade pública, possui quatro filhos.

TABELA 10 – Perfil dos sujeitos quanto à condição de principal provedor, moradia, tipo de escola em que os filhos estudam, segundo o tipo de instituição em que atuam.

		FACULDADES PARTICULARES	UNIVERSIDADE PARTICULAR	UNIVERSIDADE PÚBLICA
Moradia	Própria	07	04	04
	Alugada	–	02	03
Principal provedor	Sujeito	05	05	05
	Cônjuge	01	–	01
	Sujeito e cônjuge	01	01	01
Tipo de escola em que os filhos estudam	Não tem filhos	04	02	–
	Os filhos não estão em idade escolar	01	–	02
	Educação básica pública	01	–	02
	Educação básica particular	–	01	02
	Educ. superior pública	–	–	–
	Educ. superior particular	–	01	–
	Educação básica particular e educ. superior público	01	01	02

O segundo item que compõe o perfil dos professores entrevistados refere-se a questões sócio-econômicas. A maioria dos sujeitos, independente do interveniente, em relação à moradia, possuem casa própria; apenas cinco professores residem em casa alugada. Quando buscou-se saber quem é o principal provedor, em apenas dois casos, tratava-se do cônjuge e, em três casos, as despesas eram divididas igualmente entre o sujeito e o cônjuge. Nos demais casos – ou seja, quinze sujeitos –, os entrevistados são os principais provedores de suas residências.

No que se refere ao tipo de instituição escolar frequentada pelos filhos, foi possível perceber que sete professores têm ou tiveram seus filhos estudando em escolas de educação básica particular, e outros três, em escolas de educação básica públicas. Dos cinco sujeitos que têm filhos na educação superior, quatro frequentaram a educação básica em escolas particulares e agora estão na educação superior pública, um frequentou toda educação básica pública e está na educação superior em instituição particular.

Em síntese, pode-se dizer que os sujeitos participantes desta investigação dividem-se, quase que igualmente, entre homens e mulheres, com idades majoritariamente entre 36 e 45 anos; a maioria é casada, embora um número considerável não tenha filhos (os demais têm entre dois e três filhos). A maioria dos sujeitos possui casa própria e é o principal responsável pelas despesas. Os filhos frequentaram, quase todos, a educação básica

particular e, dos cinco sujeitos que têm filhos na educação superior, quatro estão em instituições públicas, depois de terem concluído a educação básica na rede particular.

Os dados até aqui apresentados, que constituem uma caracterização inicial dos sujeitos da investigação, são de extrema importância, segundo afirma Bourdieu (2004), pois o conjunto de propriedades vinculadas a uma pessoa e sobre as quais incide a lei civil associa direitos jurídicos, marca o acesso à existência social, configurando todos os ritos de instituição ou de nomeação sucessivos, pelos quais se constrói a identidade social.

4.2. Os dados segundo as categorias de análise

4.2.1. Escolaridade dos familiares

A Tabela 11, apresentada a seguir, reúne os dados relativos à escolaridade dos familiares dos sujeitos entrevistados.

TABELA 11 – Escolaridade dos familiares.

		FACULDADES	UNIVERSID. PARTICULAR	UNIVERSID. PÚBLICA
Pai	Sem escolarização	–	01	–
	Fundamental incompleto	03	01	01
	Fundamental completo	03	02	06
	Ensino médio	01	–	–
	Superior	–	–	–
	Pós-graduação	–	01	–
	Sem resposta	–	01	–
Mãe	Sem escolarização	–	01	–
	Fundamental incompleto	03	01	02
	Fundamental completo	01	–	05
	Ensino médio	02	03	–
	Superior	01	01	–
	Pós-graduação	–	–	–
	Sem resposta	–	–	–
Irmãos	Fundamental Incompleto	–	01	01
	Fundamental completo	–	05	01
	Ensino médio	09	08	14
	Superior incompleto	01	01	03
	Superior	05	03	09
	Pós-graduação	03	09	–
	Sem resposta	–	–	–

Continua...

	...continuação		
	FACULDADES	UNIVERSID. PARTICULAR	UNIVERSID. PÚBLICA
	–	–	–
	–	–	–
	–	–	–
Cônjuge	02	–	01
	–	–	–
	–	01	01
	02	02	04
	03	03	01

Obs: A nomenclatura utilizada para definir os diferentes níveis de ensino é a vigente a partir da LDB 9394/96. A opção pela conversão dos termos utilizados pelos sujeitos se deu devido à grande variação de termos, considerando os diferentes períodos históricos em que os familiares dos entrevistados frequentaram a escola. A expressão *Fundamental completo* integra o Ensino Fundamental I e II; *Fundamental incompleto* corresponde apenas ao Fundamental I.

Observando a Tabela 11, que apresenta os dados correspondentes à formação escolar dos pais dos formadores, é possível perceber que não existem diferenças significativas entre os três tipos de instituições. De forma geral, a maioria dos pais possui o ensino fundamental, registrando-se apenas um caso de formação em nível de pós-graduação. No caso das mães, percebe-se uma sensível diferença: nas instituições privadas, existe um maior número de mães que possuem ensino médio e superior, na universidade pública, porém, a maioria das mães possui ensino fundamental.

No que se refere aos irmãos, no caso das faculdades particulares, destaca-se o fato de que a maioria possui ensino médio e superior e, na universidade particular, destaca-se o número de irmãos com estudos em nível de pós-graduação, mas também um número significativo de irmãos com ensino fundamental e médio. Na universidade pública, existe um número maior de irmãos com ensino médio e superior. No geral, destaca-se o fato de que, no caso das universidades particular e pública, o número de irmãos é significativamente maior do que nas faculdades particulares.

Quando observamos a escolarização dos cônjuges, é possível verificar que delineia-se uma diferença: os cônjuges dos sujeitos atuantes nas universidades possuem escolaridade mais alta, inclusive atuando na mesma área. Nas faculdades, dos sete formadores, quatro são casados. Destes, dois têm cônjuges que atuam na mesma área e com formação idêntica, e dois possuem formação apenas em nível médio: um atuando em área diferente, e o outro com formação na área educacional. Na universidade particular, dos três formadores que são casados, todos são da mesma área, porém um com formação idêntica e outro apenas com educação superior. Na universidade pública, um cônjuge tem

ensino médio e outra educação superior. Os demais possuem formação equivalente aos sujeitos investigados, atuando na mesma área de conhecimento.

Os dados referentes à escolaridade dos familiares, quando agrupados por áreas do conhecimento e por disciplinas, conforme anexos 06 e 07, não suscitam análises diferenciadas.

Os dados aqui apresentados suscitam algumas reflexões. A humanização constitui-se na correlação com o ambiente. O ser humano em desenvolvimento não somente se correlaciona com um ambiente natural particular, mas também com uma ordem cultural e social específica, que é mediatizada para ele pelos outros significativos que o têm a seu cargo (Cf. BERGER & LUCKMANN, 1996), normalmente a família. No caso dos sujeitos deste estudo, todos construíram sua socialização primária junto de seus pais e irmãos.

Na socialização primária, o indivíduo não tem a possibilidade de escolha dos outros significativos. É apresentado ao candidato à socialização um conjunto antecipadamente definido de outros significativos e não tem a possibilidade de optar por outro conjunto: “(...) temos de nos arranjar com os pais que o destino nos deu” (BERGER & LUCKMANN, 1996, p. 180). Por esta razão, a interiorização da realidade particular deles é quase inevitável e, por isso, o mundo interiorizado na socialização primária é mais sedimentado na consciência do que os mundos incorporados nas socializações secundárias.

A criança, na socialização primária, interioriza o mundo dos pais como sendo *o* mundo, e não como um mundo situado num contexto institucional específico. Parte das crises posteriores à socialização primária dá-se pela percepção de que o mundo dos pais não é o único mundo existente, mas que tem uma localização social particular. Embora se possa pensar que a gênese dessas crises pode estar na socialização primária, os pais sinalizam, desde cedo, para os filhos, a possibilidade, por exemplo, da ascensão social por meio dos estudos, o que pode ser observado, a seguir, em relação à participação dos pais no início da trajetória escolar dos filhos.

4.2.2. Trajetória escolar dos professores formadores

Segundo as categorias elaboradas a partir do referencial teórico-metodológico, as narrativas sobre trajetórias escolares aqui consideradas, desde o início da escolarização até os cursos de pós-graduação, são elementos fundamentais para a compreensão do processo biográfico do indivíduo, uma vez que é nele que se constituem, se alteram e se

reconstituem as identidades *para si*, com base na aceitação de determinados fatores dessa trajetória, configurados nos atos de pertença. Nas referidas trajetórias, também são identificáveis as transações subjetivas entre as identidades herdadas e as identidades visadas. Contudo, não se pode esquecer que o processo biográfico se dá em constante inter-relação com o processo relacional, objetivo, principalmente, quando iniciam os processos de formação profissional e o ingresso na profissão –que pode se dar, inclusive, de forma concomitante ao processo de formação inicial.

4.2.2.1. O perfil de formação dos professores formadores

O perfil de formação dos sujeitos envolve dados que correspondem ao tipo de instituição frequentada na sua trajetória escolar, assim como à titulação propriamente dita. Neste momento, os dados e as análises são apresentados, segundo os três intervenientes usados no decorrer do estudo.

Os Quadros 02, 03 e 04, apresentados a seguir, trazem o perfil de formação dos sujeitos, os dados concernentes às categorias elaboradas e suas respectivas análises. Neles, estão sintetizadas as unidades de sentido das narrativas dos sujeitos correspondentes à categoria.

A leitura dos Quadros 02, 03 e 04, que agrupam os dados relativos aos tipos de escolas frequentadas ao longo da trajetória escolar, respectivamente, por INSTITUIÇÕES, por DISCIPLINAS e por ÁREAS DE CONHECIMENTO, fornecem um panorama geral da formação dos sujeitos investigados.

Quadro 02 – Tipo de instituição frequentada na trajetória escolar – INSTITUIÇÕES

	FACULDADES PARTICULARES							UNIVERSIDADE PARTICULAR						UNIVERSIDADE PÚBLICA						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20
Educação básica parcial pública	X							X							X				X	
Educação básica total pública		X		X	X	X	X			X	X	X	X	X			X	X		X
Educação básica particular			X					X							X					
Educação superior pública								X		X	X			X	X		X	X	X	X
Educação superior particular	X	X	X	X	X	X	X		X			X	X			X				
Especialização particular		X	X	X		X			X			X					X			
Especialização pública					X					X			X		X			X		
Mestrado – pública	X	X			X			X	X	X	X			X	X		X	X	X	X
Mestrado – particular							X					X	X			X				
Doutorado – pública	X							X			X				X					X

Quadro 03 – Tipo de instituição frequentada na trajetória escolar – DISCIPLINAS

	ESPECÍFICAS										PEDAGÓGICAS									
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20
Educação básica parcial pública	X					X					X		X			X				
Educação básica total pública		X	X	X			X	X	X		X			X	X		X	X	X	X
Educação básica particular				X									X				X			
Educação superior pública					X		X		X		X	X			X		X	X	X	X
Educação superior particular	X	X	X	X		X		X		X			X	X	X	X		X		
Especialização particular		X	X	X		X		X					X		X				X	
Especialização pública						X				X			X			X	X			X
Mestrado – pública	X	X			X	X	X		X		X	X	X	X	X	X		X	X	X
Mestrado – particular							X		X					X		X				
Doutorado – pública	X				X					X				X		X				X

Quadro 04 – Tipo de instituição frequentada na trajetória escolar – ÁREAS DO CONHECIMENTO

	EXATAS					HUMANAS																
	S 4	S 5	S 10	S 11	S 18	S 1	S 2	S 3	S 6	S 7	S 8	S 9	S 11	S 12	S 13	S 14	S 15	S 16	S 17	S 19	S 20	
Educação básica parcial pública						X						X						X			X	
Educação básica total pública	X	X	X	X	X		X		X	X			X	X	X	X				X		X
Educação básica particular								X			X							X				
Educação superior pública		X		X	X						X		X			X	X			X	X	X
Educação superior particular	X		X			X	X	X	X	X		X		X	X				X			
Especialização particular	X						X	X	X			X		X						X		
Especialização pública		X	X		X										X		X					
Mestrado – pública		X	X	X	X	X	X				X	X	X			X	X			X	X	X
Mestrado – particular									X					X	X				X			
Doutorado – pública				X		X				X		X						X				X

Dos vinte professores, treze fizeram a educação básica, integralmente, em escola da rede pública, distribuídos, igualmente, entre os diferentes tipos de instituições; quatro professores frequentaram a escola básica, parcialmente, na rede pública (um professor das faculdades particulares, um da universidade particular e dois da universidade pública); e apenas três professores estudaram, integralmente, em escolas particulares no ensino básico (um de cada tipo de instituição). Quando observamos o Quadro 04, organizados segundo as áreas de conhecimento, percebemos que, dos professores que atuam no curso de Matemática, todos frequentam, integralmente, a educação básica em escolas públicas. No que se refere às disciplinas, o Quadro 03 mostra uma equivalência entre os professores que atuam nos dois blocos de disciplinas, quanto ao estudo em escolas públicas.

A educação superior pública foi frequentada, predominantemente, pelos sujeitos que atuam na Universidade pública; todos os professores das faculdades particulares fizeram a educação superior em instituições particulares; dos professores da universidade particular, a metade estudou em instituições públicas, e a outra metade, em particulares, conforme Quadro 02. Segundo o Quadro 03, os professores dos cursos de Matemática, com exceção de dois deles, estudaram na rede de educação superior pública; dos professores

dos cursos da área humana, nove estudaram em instituições particulares e sete, em públicas. Quando agrupados os dados, segundo o tipo de disciplina (Quadro 03), percebe-se equivalência entre o número de professores que fez a educação superior pública e a particular.

Com relação à titulação, pode-se observar que, dos vinte professores, três referem-se a cursos de especialização¹⁹, realizados em instituições particulares. Estes três professores atuam nas faculdades particulares. Dos vinte professores, dezessete possuem mestrado – todos atuantes na universidade particular e na universidade pública. Dos dezessete mestrados, apenas quatro foram realizados em programas de pós-graduação em instituições particulares (um professor das faculdades particulares, dois professores da universidade particular e um da universidade pública). Do total, cinco professores possuem doutorado, todos realizados em programas de pós-graduação públicos. Os professores com doutorado distribuem-se da seguinte forma: um, em uma faculdade particular, dois, na universidade particular, e dois, na universidade pública (conforme Quadro 02).

Segundo os dados agrupados pelas áreas do conhecimento, observa-se que, dos cinco professores que atuam nos cursos de Matemática, um possui apenas especialização, três possuem especialização e mestrado e um tem mestrado e doutorado. Observa-se, ainda, que, com exceção do professor que possui apenas especialização, todos os demais frequentaram cursos de pós-graduação – *lato sensu* e *stricto sensu* – em instituições públicas. Nos cursos da área de Ciências Humanas, oito professores possuem especialização e, destes, seis têm também mestrado. Além disso, há que se destacar que, enquanto as especializações, em sua maioria, foram realizadas em instituições particulares, os mestrados, na maioria, foram realizados em instituições públicas. Destaca-se ainda que cinco professores possuem titulação em nível de Doutorado, todos cursados em programas de pós-graduação públicos (conforme Quadro 04).

No Quadro 03, referente às disciplinas, verifica-se que dos doze professores que trabalham com disciplinas específicas, todos fizeram especialização – a maioria, em instituições particulares. Com exceção de dois professores que possuem apenas especialização, os demais todos também têm mestrado (em sua grande maioria, realizado em programas de pós-graduação públicos). Além disso, observa-se que três professores fizeram doutorado em instituições públicas. Dentre os onze professores que atuam em

¹⁹ A Pós-graduação, no sistema de ensino brasileiro, está dividida em *lato sensu* e *stricto sensu*. Assim, quando nos referimos à especialização, estamos tratando de cursos de pós-graduação *lato sensu*.

disciplinas pedagógicas, sete possuem especialização e, destes, seis também têm mestrado (tanto a especialização quanto o mestrado, em sua maioria, realizados em instituições públicas). Os três professores que possuem Doutorado também o fizeram em programas de pós-graduação públicos (conforme Quadro 03).

A leitura dos dados, independentemente do interveniente, permite-nos, em síntese, dizer que, entre os vinte professores entrevistados, a maioria estudou em escola pública durante a educação básica e que os cursos de graduação foram realizados, por uma metade dos professores, em instituições públicas e por outra metade, em instituições particulares. Em termos de titulação, a maioria – dezessete professores – possui mestrado, realizado em instituição pública, apenas cinco professores possuem doutorado e três professores possuem somente especialização.

Cabe lembrar, ainda, que o fio condutor da apresentação dos quadros será o interveniente relativo aos tipos de Instituições e que, sempre que necessário, serão acrescentados os quadros referentes aos outros intervenientes, ou apenas indicados como anexos. Para facilitar a compreensão, ao final de cada unidade de sentido, está indicada a sigla correspondente ao sujeito, conforme o explicitado ao final do Capítulo 3.

4.2.2.2. A trajetória na Educação Básica

Com o objetivo de facilitar a apresentação e análise dos dados referentes à trajetória na educação básica, os dados aqui apresentados foram divididos, segundo suas subcategorias. Assim são tratados, inicialmente, os dados referentes à subcategoria “*Influência Familiar*”, na sequência, à subcategoria “*Envolvimento com os estudos*” e, por fim, à subcategoria “*Professores*”. Após a apresentação desses dados, nas três subcategorias, será feita a análise de forma conjunta.

Influência Familiar

Conforme pode ser observado no Quadro 05, apresentado a seguir, a organização dos dados acerca da influência familiar foi feita em termos de *Atitudes* e *Motivações*, ou seja, levando-se em conta que, segundo os depoimentos dos professores formadores, a participação dos familiares se dava em termos de atitudes concretas e em termos

motivacionais, quer por verbalizações, quer por exemplos, ou mesmo pelo contexto familiar vivido.

Em muitos momentos, as duas dimensões entrecruzam-se, isto é, algumas atitudes convertem-se em motivações, quando, por exemplo, um pai ou uma mãe empenham-se em ajudar o filho mesmo sem ter os recursos de conhecimento mínimos para tal – essa atitude constitui em uma motivação, uma vez que denota o valor dado a tal atividade.

De forma geral, é possível observar que as motivações estão ligadas à questão da ascensão social, embora, em alguns casos, essas motivações para o empenho e permanência na trajetória escolar se deem pelo contexto familiar de envolvimento com a educação.

Ao fazer uma co-relação entre a influência familiar e a escolarização dos pais, obtém-se uma aproximação entre baixa escolaridade dos pais e preocupação com a escolarização dos filhos, especialmente em termos de ascensão social. Embora não se tenha investigado, especificamente, as condições econômicas das famílias de origem dos sujeitos, é possível identificar, nas narrativas, as condições de precariedade econômica, especialmente, nos casos em que a motivação se origina na possibilidade da ascensão social por meio dos estudos.

A ideia motivadora da necessidade da busca do conhecimento, como um bem inalienável, está presente nos dados relativos a vários sujeitos e, na maioria destes, também como uma forma de ascensão social e econômica.

A leitura dos dados feita sob o agrupamento dos outros dois intervenientes – *Áreas do Conhecimento e Disciplinas* (conforme Anexos 08 e 09) – indica a possibilidade de análise similar à feita por meio do agrupamento dos dados, conforme o interveniente *Tipo das instituições*.

QUADRO 05 – Trajetórias como alunos na educação básica – Influência familiar – INSTITUIÇÕES

		FACULDADES	UNIVERSIDADE PARTICULAR	UNIVERSIDADE PÚBLICA	
Educação Básica	Influência Familiar	Atitudes	<ul style="list-style-type: none"> * Exigência nos estudos; presença na escola (S2) * Presença nas reuniões; financeira (S3) * Acompanhamento das tarefas (S5) * Autoritarismo; cobrança nos estudos; presença na escola; (S6) * Cobrança; ajuda nas tarefas;(S7) * Exigência nas tarefas; cobrança de estudo; leituras semanais (S1) 	<ul style="list-style-type: none"> * Pai levava para a escola; não iam à escola; estímulo para a leitura; compra de livros; (S8) * Presença efetiva; cobrança das tarefas; acompanhamento das notas; (S9) * Praticamente não houve acompanhamento; (S10) * Incentivo à leitura; presença na escola; organização do material; mãe comprava discos de histórias; pai explicava com detalhes as viagens que fazia; ouvir e assistir ao jornal, noticiários; (S11) * Ajuda nas tarefas; contato com os professores; (S12) * Decisão da escolha do curso de Ensino médio; (S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Presença em reuniões; pegar boletins; (S14) * mudança de casa para ficar próximo de escola; (S16) * Alfabetizado pela mãe antes de ingressar na escola; (S17) * Ajuda nas tarefas;(S18) * Exigência de respeito para com os professores; exigência de presença, assiduidade na escola; (S19) * Acordava-o para ir à escola; cuidava do uniforme; (S20)
		Motivações	<ul style="list-style-type: none"> * Ascensão social; (S2); * Ascensão social; desejo da mãe de ter estudado; (S4) * Ascensão social; (S5) * Familiares atuando na área da educação (S6) * Volta aos estudos do pai (S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Leitura; confiança; (S8) * Sofrimento perceptível do pai por ser analfabeto; (S10) * Histórico familiar de preocupação com os estudos; pais leitores; preocupação com aquisição de conhecimentos gerais; (S11) * Mãe professora; (S12) 	<ul style="list-style-type: none"> * Demonstração da importância da escola; visão da educação como um bem; (S15) * Demonstração de preocupação com que os filhos tivessem estudo; (S16) * Possibilidade de ascensão social; pai leitor; (S17) * Demonstrações de apoio; (S18) * Valorização da educação; desgosto com o abandono dos estudos; (S19)

Envolvimento com os estudos

No Quadro 06, a seguir, é possível visualizar os dados referentes ao envolvimento dos sujeitos com seus estudos durante a educação básica. Os referidos dados foram agrupados em três dimensões: *satisfação, dificuldades e ambivalências*.

De forma geral, existe uma predominância das narrativas positivas, relacionadas, especialmente, ao *gostar de estudar* – e o conseqüente bom desempenho escolar – e à organização física das escolas frequentadas. Em apenas dois casos, um nas faculdades particulares e um na universidade particular, não houve referências positivas: os entrevistados referiram-se apenas a dificuldades e ambivalências. As lembranças escolares positivas localizam-se mais intensamente no ensino médio.

No que se refere às lembranças envolvendo situações de dificuldades, aparecem questões ligadas ao ingresso na escola, mais, especificamente, ao primeiro dia de aula. Aparecem, ainda, algumas referências a dificuldades específicas em determinadas disciplinas.

As narrativas que configuraram um misto entre dificuldades e satisfações dizem respeito às questões de adaptação às normas das escolas, vistas como positivas, e à necessidade de conciliar trabalho e estudo. O Quadro 06 sintetiza essas informações.

QUADRO 06 – Trajetórias como alunos na educação básica – envolvimento com os estudos - INSTITUIÇÕES

		FACULDADES	UNIVERSIDADE PARTICULAR	UNIVERSIDADE PÚBLICA	
Educação Básica	Envolvimento com os estudos	Satisfação	<ul style="list-style-type: none"> * Somente lembranças positivas; processo disciplinar positivo; magistério equivaleu a uma graduação; (S1) * Trabalhos em equipe; sem dificuldades na maioria das disciplinas; gosto pelos estudos; elogios; amizades; (S2) * Muita vontade de estudar; (S4) * Atividades extracurriculares; amigos; bom desempenho; magistério; (S5) * Gosto pela escola; bom desempenho; envolvimento; grêmio estudantil; (S6) * Sempre gostou muito da escola; (S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Bolsa de estudos por ser atleta; bom aluno; boas notas; independente; bom ambiente; avaliação por conceitos; muito envolvimento com os estudos, muita curiosidade; (S8) * Boas escolas públicas; gosto pelo estudo; hábito de estudos; aluna destaque; (S8eP) * Escola organizada; de referência; atividades extracurriculares; boas recordações; (S11) * Muito estudo; exigência; (S12) * Boa aluna; entre os três melhores alunos; (S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Bom aluno; ótimas notas; nenhuma reprovação; bons relacionamentos; (S14) * Colégio que incentivava os esportes; (S15) * Ir à escola era uma conquista; gostar da escola; gostar de estudar; amizades; (S16) * Querer ir para a escola; gosto pelo estudo; aluno exemplar; independência; (S17) * Boa aluna; gosto pelo estudo; nunca reclamava de ter que ir à escola; (S18) * Aluno destaque; gosto pelo estudo; liderança; participação; (S19) * Gosto pelo ambiente da escola noturna; escola pública; boas lembranças; amizades; escola de qualidade; (S20)
		Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> * Matemática; (S2) * Episódio de falta de confiança; (S3) * Estudo e trabalho; financeira; vergonha; (S4) * Falta de transporte; dificuldade de aprendizagem; financeira; exclusão “semana da normalista”; (S5) * Exclusão por ser obesa; (S6) * Tabuada; castigo; (S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Primeiro dia de aula traumático; (S8) * Interrupções nos estudos; (S10) * Matemática; transporte escolar; (S12) * Mudança de cidade e escola; (S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Primeiro dia de aula; (S14) * Pegou exame; (S16) * Falta de tempo para estudar em função de trabalho; (S18) * Abandonar os estudos; (S19)
		Ambivalência	<ul style="list-style-type: none"> * Adaptou-se à realidade; não era ruim, mas não era bom; cada um sabia o grupo ao qual pertencia; (S3) * Gostava de estudar apesar das dificuldades; o ensino profissionalizante era a opção possível; magistério pela necessidade de trabalhar; (S5) 	<ul style="list-style-type: none"> * Adaptação à uma escola particular; frustração no primeiro dia de aula por querer aprender a ler, escrever, só cantaram; (S9) * Dupla jornada de estudos; rigurosidade com a disciplina; indecisão na escolha do curso do ensino médio; estágio obrigatório; (S11) * Estudo e início do trabalho como professora; (S12) * Escolha do curso do ensino médio pelo pai; (S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Bom desempenho só era resultado de muito estudo e esforço; (S18) * Estudar e trabalhar; (S19) * Durante o trabalho pensar nas aulas; estudava pouco; reprovou o ano que estudou com a irmã; (S20)

Professores

Quanto a referência à influência de professores na trajetória escolar, conforme Quadro 07, destacam-se, nos depoimentos dos formadores entrevistados, as lembranças positivas. Cinco professores remetem-se às lembranças da primeira professora. Grande parte dos sujeitos lembra, positivamente, de professores de determinadas disciplinas. A competência profissional, o estabelecimento de relações positivas e afetivas com os alunos destacam-se no que se refere aos professores. No caso da universidade pública, chamam a atenção os relatos de dois sujeitos que se referem à preocupação de alguns dos seus professores em incentivar os alunos à continuidade nos estudos.

Em relação às lembranças negativas, a maioria dos sujeitos aponta questões sobre a forma como os professores se relacionavam com os alunos. Já no que se refere às ambivalências, estas ficam por conta, especialmente, das situações em que professores se destacavam pelo bom relacionamento com os alunos e, ao mesmo tempo, pela falta de competência teórica ou, então, a situação inversa.

QUADRO 07 – Trajetórias como alunos na educação básica – Professores – INSTITUIÇÕES

		FACULDADES	UNIVERSIDADE PARTICULAR	UNIVERSIDADE PÚBLICA	
Educação Básica	Professores	Positivo	<ul style="list-style-type: none"> * Bons professores; (S1) * Boa relação; diálogo; português; história (desenvolveu o gosto pela disciplina); incentivos; (S2) * Bom relacionamento; presentes; maior afinidade com os de matemática; elogios do professor de educação física; respeito; admiração; (S4) * Dedicação e preocupação com a aprendizagem dos alunos; bons professores; história, metodologia diferenciada; matemática, comprometimento e variação metodológica; inglês, amizade; (S5) * Professora da 1ª série; (S6) * Alfabetizadora; matemática (5ª à 8ª); carinho; forma de explicar; (S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Carinho; acolhimento; relações positivas; boas lembranças; (S8) * Boas recordações; educação física; (S9) * Competência; amizade; (S10) * Boas lembranças de todos os professores; elegância e sorriso da primeira professora; (S11) * Tranquilas; (S12) 	<ul style="list-style-type: none"> * Incentivo a dar sequência aos estudos; (S14) * Seriedade; (S15) * Primeira professora boa recepção; vários professores importantes; professor de português preocupado com problema na voz; francês, fineza e cultura; (S17) * Os de matemática; o jeito de dar aulas de um professor de geografia; incentivo à continuidade dos estudos; (S18) * Elogios; carinho demonstrado; destaque para uma professora de matemática; (S19) * Elogios do desempenho pela primeira professora; incentivo da professora de geografia; gostava muito de alguns professores; (S20)
		Negativo	<ul style="list-style-type: none"> * Situação de ridicularização por parte da professora de inglês; (S1) * Matemática, episódio de falta de confiança; (S2) * Discriminação por questões financeiras; (S3) * Castigo por não saber a tabuada; (S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Falta de domínio de conteúdo e desequilíbrio emocional (inglês); (S9) * Suspenso injustamente; (S10) * Alfabetizadora agressiva, violenta; (S12) 	<ul style="list-style-type: none"> * Afastamento da professora por licença maternidade; (S15) * Arrogância de alguns; (S17) * Professora de desenho muito brava; (S18)
		Ambivalente	<ul style="list-style-type: none"> * Boa relação apesar de não aprender; (S2) * Alguns se destacaram por serem muito bons, outros muito ruins; muito ruim, tratava mal os alunos, mas ensinava bem; (S3) * Grande dificuldade de lidar com as dificuldades provenientes da condição financeira dos alunos; (S5) 		<ul style="list-style-type: none"> * Professor disse que estava dando aula porque queria, e não porque precisava; (S19) * Professores do ensino médio eram profissionais liberais, e não professores; (S20)

Os dados até aqui apresentados suscitam algumas considerações. Retomando as contribuições de Berger & Luckmann (1996), lembramos que o processo de socialização se dá pela imersão dos indivíduos no chamado “mundo vivido”, que é, simultaneamente, um universo simbólico e cultural e um saber sobre este mundo. No início da infância, a criança absorve o mundo social vivido como o único mundo existente, concebível e possível. Esse processo se dá pela incorporação de um saber de base que, segundo Schütz (*apud* DUBAR, 1997, p. 95), é pré-reflexivo e pré-dado, funcionando como uma evidência e como reserva de categorias com as quais “programa os esquemas pelos quais o indivíduo percebe o mundo objetivado; objetiva o mundo exterior por meio da linguagem e de um aparelho cognitivo nela fundado; ordena, a partir da linguagem, os objetos apreendidos como realidades; e, fornece a estrutura interior para dar conta de conhecimentos futuros”.

A incorporação dos saberes de base por meio da e na aprendizagem da linguagem constitui o processo fundamental da socialização primária, uma vez que assegura, simultaneamente, a “posse subjetiva de um eu e de um mundo” (DUBAR, 1997, p. 95) e, assim, a consolidação dos papéis sociais.

Para Dubar (1997), os saberes de base, objetos da socialização primária, dependem, essencialmente, das relações que se estabelecem entre o mundo social da família e o mundo institucional e são, ao mesmo tempo, “campos semânticos” que permitem categorizar situações e “programas de iniciação formalizados” que concorrem para a construção e antecipação de condutas sociais.

A escola legitima certos saberes sociais em detrimento de outros, tendo assim papel fundamental na distribuição desses saberes. Tal situação, desde sempre, foi, de alguma forma, “sabida” por todos; assim, é possível compreender o empenho dos pais em colocar, na educação escolar, a responsabilidade pela ascensão social, o entendimento de que a escola poderá promover uma melhor condição de vida para os filhos. Esse empenho dos pais pode se manifestar das mais diversas formas, como pode ser observado em alguns fragmentos dos depoimentos dos sujeitos nas entrevistas:

Os meus pais sempre tiveram uma participação muito boa, sempre exigiram muito, primeiro por conta que lá em casa sempre teve bastante dificuldade financeira, então meus pais sempre diziam que tinha que estudar muito porque eles não queriam pra mim a vida que eles tinham. Trabalhavam muito, levantavam muito cedo, trabalhavam muito na roça, enfim eles pediam sempre que eu estudasse, exigiam muito de mim desde pequenininha. (S2)

Quando eu fiz de quinta à oitava, nós morávamos na chácara. E daí nós tínhamos que ir à noite. Daí meu pai fez a matrícula, ele fez a integrada, antigo MOBREAL, ele fez pra poder entrar no ginásio e pra nos levar. (S7)

Desde cedo foi passado pra nós também essa ideia que eles tinham na época, que o ensino, o aprendizado, que não era pra pai, pra professor, pra ninguém, quem poderia usufruir seríamos nós, isso foi gravado, isso foi levado sempre adiante, que tudo o que a gente podia fazer não era pra ninguém, era pra gente mesmo. (S15)

Os saberes de base, incorporados pelas crianças, dependem da relação da família com a escola e da própria relação das crianças com os adultos que asseguram sua socialização. O ponto chave da compreensão dos mecanismos e resultados da socialização primária é a valorização dos diferentes saberes possuídos pelos diferentes adultos responsáveis pela socialização e das relações estabelecidas entre os diferentes “socializados” (DUBAR, 1997, p. 95). Uma socialização bem sucedida tem como base uma relativa homogeneidade entre as perspectivas dos agentes socializadores. No caso dos sujeitos de nossa investigação, a significativa participação dos pais nas relações escolares e a própria predominância das lembranças positivas em relação à escola em sua totalidade e em relação aos professores pode ser um indicativo de processos de socialização bem sucedidos.

A formação da consciência do outro generalizado, ou seja, a capacidade de abstração progressiva dos papéis e atitudes dos outros particulares para os papéis e atitudes em geral, marca uma fase decisória na socialização, qual seja, o término da socialização primária. Nesse momento, o indivíduo constitui-se como membro efetivo da sociedade, possuindo, subjetivamente, uma personalidade e um mundo; contudo, tal interiorização não se dá de forma definitiva, ou seja, a socialização nunca é total e jamais é acabada.

Para Berger & Luckmann (1996), a socialização secundária configura-se na aquisição de conhecimentos relativos a funções específicas, direta ou indiretamente ligadas à divisão social do trabalho. Trata-se da aquisição de “saberes profissionais” (DUBAR, 1997, p. 96) que constituem saberes de um novo gênero.

Essas perspectivas serão discutidas e aprofundadas a seguir, com a análise dos dados referentes à trajetória de aluno na educação superior e na pós-graduação.

4.2.2.3. O percurso na Educação Superior

São apresentados, inicialmente, os dados reunidos no Quadro 08, a seguir, relativos aos cursos de formação inicial realizados pelos professores formadores sujeitos desta investigação. Percebe-se a predominância da formação em cursos de licenciaturas.

QUADRO 08 – Sujeitos e respectivos cursos de formação inicial.

Sujeitos	Cursos
S1	Licenciatura em Educação Física
S2	Licenciatura em História
S3	Bacharelado em Sistema de Informações
S4	Licenciatura em Matemática
S5	Licenciatura em Matemática
S6	Licenciatura em Letras e em Pedagogia
S7	Licenciatura em Pedagogia
S8	Licenciatura em Educação Física
S9	Licenciatura em Dança
S10	Licenciatura em Matemática
S11	Licenciatura em Educação Especial
S12	Licenciatura em Pedagogia
S13	Licenciatura em Pedagogia
S14	Licenciatura em Educação Física
S15	Licenciatura em Educação Física
S16	Licenciatura em História
S17	Licenciatura em Pedagogia
S18	Licenciatura em Matemática
S19	Licenciatura Plena em Ciências
S20	Licenciatura em Filosofia

Influência familiar

Os relatos sobre a participação da família, no decorrer da educação superior, são, consideravelmente, diminuídos em comparação às referências à trajetória na educação básica. Por um lado, mantêm-se as considerações referentes às dificuldades financeiras de algumas famílias, por outro lado, foi ressaltada a presença do apoio “moral” e o desejo dos pais de que os filhos tivessem um curso superior, como pode ser observado nos fragmentos das respostas à entrevista, apresentados a seguir:

(...) eles diziam: você sabe que financeiramente a gente não pode te ajudar, mas vamos dar todo apoio e cuidado. Eles estavam dispostos a me ajudar nesse sentido. (S2)

(...)com bastante apoio da minha família.(S4)

(...) meus pais não tinham condições de me manter estudando. (S14)

Desde cedo eles falaram pra todos os filhos, que eles fariam qualquer sacrifício pra que nós pudéssemos entrar numa universidade, terminar um curso superior e isso eles realmente fizeram, deram toda assistência, sustentação possível. (S15)

(...)queria que todo mundo fizesse ensino superior, então teve, acho que teve ambiente familiar favorável pra isso.(S16)

Nos relatos de dois sujeitos, surgem controvérsias, embora não tenham resultado em conflitos sobre a escolha do curso, ou seja, os pais, de alguma forma, inicialmente, manifestaram insatisfação com as escolhas dos filhos; depois, essas escolhas foram respeitadas:

(...)meu pai queria me matar (...) eu tinha média pra passar em medicina, ele queria me deserdar, mas respeitou, a escolha foi minha. (S8)

Meu pai só acreditou quando viu que eu tinha passado no vestibular e viu que eu ia mesmo, se ele me ajudasse, ou não me ajudasse, eu iria embora.(S11)

Envolvimento com os estudos

Os dados apresentados no Quadro 09, a seguir, agrupados segundo o tipo de instituição em que os professores atuam, no que se refere ao envolvimento com os estudos, mostram um maior número de referências positivas entre os professores da universidade

particular e da universidade pública. Tais referências dizem respeito, basicamente, a dois aspectos: um, em menor grau, voltado às questões curriculares dos cursos; e o outro, mais intenso, relacionado às vivências no meio universitário, nomeadamente; o envolvimento nas atividades extracurriculares, o envolvimento político, a participação em grupos de estudo e/ou pesquisa, assim como as relações interpessoais; de forma geral. Os professores da universidade particular apontam, como dificuldades, as questões de ordem curricular e de ordem pessoal, principalmente, no que se refere à conciliação do estudo com o trabalho. Na universidade pública, as dificuldades apontadas foram de ordem curricular.

É importante, no contexto dos relatos positivos e das dificuldades, pensar sobre ambos no contexto institucional específico onde se deram. Todos os professores da universidade pública, com exceção de um caso, fizeram a sua graduação em instituições públicas, e, dos professores da universidade particular, metade cursou a graduação em instituições públicas e metade em instituições particulares.

Quando se observam os dados dos professores das faculdades particulares, outra realidade é revelada: predominam as narrativas de dificuldades, sendo poucas as de ordem curricular, e mais significativas as que se referem às dificuldades pessoais, principalmente no que tange à conciliação entre estudo e trabalho. Os aspectos positivos ficam por conta das disciplinas, estágios e aprendizagens de conteúdos. O envolvimento com a dimensão política da vida acadêmica e a relação com a pesquisa estão ausentes nos relatos desses professores, com exceção de um professor que coloca a falta do incentivo à pesquisa como dificuldade. Cabe frisar novamente a importância de considerar o contexto em que esses professores fizeram suas graduações – todos em instituições particulares – ou seja, em instituições sem tradição de envolvimento com a pesquisa.

Os dados agrupados na dimensão “ambivalência”, independentemente do tipo de instituição, parecem estar mais ligados à dimensão das dificuldades; contudo, quando se leva em conta a forma como foram narradas essas dificuldades, com as implicações que as palavras transcritas são capazes de carregar, revelam um sentido ambivalente. Para exemplificar essa situação, no depoimento “*o curso era muito difícil*”(S3), considerando o contexto da narrativa do sujeito, a expressão “difícil” é usada como uma qualidade do curso. Outro exemplo, também extremo, refere-se à afirmação do professor de que o curso era “*pouco exigente*”(S5), mas logo complementa que, se assim não fosse, não teria conseguido concluir o curso. Ainda existe outro exemplo que se refere à ausência das

discussões acerca da educação, mas no sentido de que tal espaço era usado para o “conteúdo”.

Quando indagados sobre as aprendizagens mais importantes da formação inicial, apenas dois professores referem-se a elementos relacionados à docência; os demais, referem-se, basicamente, a questões relativas à aprendizagem do conteúdo e às relações interpessoais no interior dos cursos.

Professores

De forma geral, os dados do Quadro 09, apresentados a seguir, indicam uma sobreposição dos aspectos positivos em relação aos negativos. Os professores das faculdades particulares ressaltam como aspectos positivos relativos aos professores, tanto as competências em termos de domínio dos conteúdos, quanto as competências didáticas. Por sua vez, os professores da universidade particular destacam positivamente os professores que se relacionavam bem com os alunos. Os professores da universidade pública, por sua vez, indicam, como aspectos positivos relativos a seus professores na graduação, as questões predominantemente ligadas ao domínio dos conteúdos. Quanto aos aspectos negativos associados aos professores, independentemente do tipo de instituição, são apontadas questões referentes ao relacionamento dos professores com os alunos.

QUADRO 09 – Trajetórias como alunos na educação superior – INSTITUIÇÕES

		FACULDADES	UNIVERSIDADE PARTICULAR	UNIVERSIDADE PÚBLICA	
Graduação	Envolvimento com os estudos	Positiva	<ul style="list-style-type: none"> * Vivência; participação; envolvimento político; curiosidade; envolvimento com os estudos; experiências positivas foram muitas; (S8) * Grade curricular completa; integração; facilidade; envolvimento integral; (S9) * Grupos de estudos que se reuniam, sistematicamente; (S10) * Iniciação científica; bolsista CNPq; preocupação com o currículo <i>lattes</i>; envolvimento com projetos; grupo de pesquisa; envolvimento em tempo integral; o curso foi uma escolha consciente; (S11) * A dimensão humana; destaque para a disciplina de Didática; (S12) * Boas notas; paixão pela educação; identificação com a legislação e gestão escolar; (S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Grupo coeso de rapazes; atividades extracurriculares; participação política; envolvimento com projetos; atividades de extensão; conhecimentos teóricos específicos do curso; (S14) * Produção de monografia; (S16) * Currículo; disciplinas de fundamentos da educação; (S17) * Bolsista de iniciação científica; envolvimento com o curso; (S18) * Participação; militância; conhecer Paulo Freire; (S19) * Participação de teatro; movimentos estudantis; reivindicações; muitas descobertas; (S20) 	
		Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> * Maior aprofundamento teórico; (S1) * Compreensão do que os professores diziam; disciplina de metodologia; participação prejudicada pelos horários de trabalho; (S2) * Turma muito grande; falta de organização; (S3) * Trabalhar e ainda fazer o magistério; algumas disciplinas; cansaço; ausência de estágio nas escolas; (S4) * Falta de tempo para estudar em função do trabalho; trabalhos em grupo; conteúdos curriculares; ausência de estágio supervisionado; (S5) * Falta de incentivo à pesquisa, à produção científica; (S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Algumas disciplinas com pouca importância; (S8) * Conciliar estudo e trabalho; (S10) * Ausência da pesquisa; (S12) * Deslocamento para outra cidade; (S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Faltaram conhecimentos sobre biomecânica; (S14) * Faltou maior aproximação com o materialismo histórico; (S19) * O estágio foi o momento mais difícil; (S20)
		ambivalência	<ul style="list-style-type: none"> * Dificuldades de adaptação no início do curso, mas sabia que iria melhorar; (S2) * Curso muito difícil; (S3) * Pouca exigência no curso, mas se tivesse sido diferente a maioria não teria conseguido continuar; (S5) * Pouca carga horária de estágio, mas a experiência como docente compensou a falta; (S6) 	<ul style="list-style-type: none"> * Trabalho de conclusão de curso era montar um espetáculo, não envolvia pesquisa; (S9) * Conteúdo foi bem trabalhado, mas as questões metodológicas ficaram em segundo plano; (S10) * Muito cansaço, mas muito aprendizado; não havia nada além de aula, desenvolvimento de conteúdos; (S12) * Envolvimento da pesquisa superficial; (S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Além da disciplina de Didática não haviam discussões sobre a docência; (S14) * Não gostou da prática de ensino, mas tinha habilidade com a comunicação; (S16) * Turma heterogênea, mas rendia boas discussões; muitas discussões e conflitos, mas objetivos comuns eram alcançados; (S17) * Impacto com a diferença entre o grau de dificuldade do ensino médio e graduação; ao final do curso a impressão de que não havia aprendido nada; (S18) * Embate entre o sonhado e o realizável; (S19) * Envolvimento com o teatro resultou em baixo desempenho; (S20)

Continua...

...Continuação

	FACULDADES		UNIVERSIDADE PARTICULAR	UNIVERSIDADE PÚBLICA		
Graduação	Envolvimento com os estudos	Aprendizagem mais valiosa	<ul style="list-style-type: none"> * Aprofundamento teórico sobre as relações humanas; (S1) * Valorizar a docência; (S2) * Convivência com pessoas diferentes; (S3) * Relações com os outros; (S4) * Sobreviver estudando; (S5) * Os estágios; (S6) * Aprender a estudar; (S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * A vivência política; (S8) * Conhecimentos técnicos; (S9) * Conteúdos; (S10) * Conteúdos específicos e trabalhar em grupo; (S11) * Aprender a entender o ser humano; (S12) 	<ul style="list-style-type: none"> * Os conteúdos específicos; (S14) * Conhecimentos teóricos; (S17) * Os conteúdos; (S18) * Referencial de Paulo Freire; (S19) * Participação política; (S20) 	
	Influência familiar	Atitudes/motivações	<ul style="list-style-type: none"> * Ausência de condições financeiras para ajudar; apoio emocional; (S2) * Apoio emocional; (S4) 	<ul style="list-style-type: none"> * Gostariam que tivesse feito outro curso; decisão respeitada; (S8) * Esforços para encaminhar para outro curso; sonho da mãe era ser professora; (S11) 	<ul style="list-style-type: none"> * Falta de condições financeira levou à instituição pública; (S14) * Desejo e esforço para que os filhos fizessem um curso superior; (S15) * Desejo manifesto de que os filhos fizessem ensino superior; (S16) 	
	Professores	Positiva	<ul style="list-style-type: none"> * Excelentes; (S1) * Qualificados; exigentes; assíduos; preocupação com o conteúdo; (S2) * Matérias específicas era o maior foco do curso, bons professores; (S3) * Professora de biologia, boa metodologia; (S4) * professora de biologia pela metodologia interessante; (S5) * nível dos professores incontestável; professores de estágio sempre presentes; professora de psicologia marcou; diálogo; abertura; (S6) * bons professores; destaque para a professora de didática; (S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * período de melhores lembranças de professores; um professor pela sua militância política; (S8) * bom relacionamento; (S10) * professora que possibilitou o ingresso em grupo de pesquisa; amiga; simpática; agregadora; motivadora; ressaltava as potencialidades de todos; (S11) * professora de didática e orientação educacional marcaram; (S12) * uma professora incentivava a pesquisa; (S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * sem problemas; (S14) * atenciosos; abertos à discussão; ouviam os alunos; (S15) * muito qualificados; professor de astronomia muito exigente; professor que dava aula sem material e poderia assumir qualquer disciplina, tinha grande conhecimento de conteúdo e bom relacionamento com os alunos; (S16) * professor ligado a movimentos sociais; perspectiva humanista não radical; professores exemplares; professor de filosofia, ex-sacerdote; professores de mente aberta; (S17) * professores de renome; professora que ensinou Marx; professor de história e filosofia da ciência merece destaque; boa relação com todos; (S19) * bons professores que fizeram da filosofia algo agradável; professora de didática merece destaque; (S20) 	
			Negativa	<ul style="list-style-type: none"> * Metodologia da pesquisa, textos ruins; (S2) * Lugar de superioridade; (S3) * Ajudavam pouco, o aluno tinha que se virar; (S4) * Maioria especialistas; alguns deixavam a desejar; (S5) * Alguns exemplos de como não agir; (S6) * Falhas do professor de filosofia; (S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Alguns só enrolavam; (S8) * Alguns de difícil acesso; um que só aceitava que seu ponto de vista fosse reproduzido; (S10) * Muito ausentes por exigências institucionais; (S11) * Relação fria, distante; (S12) 	<ul style="list-style-type: none"> * Formação pedagógica aquém; obrigavam a entrar na piscina no inverno; (S15) * Aqueles que não deixaram marca alguma; (S17) * Professores que não se preocupavam com os alunos; distantes; havia medo de fazer questionamentos; (S18)
			Ambivalência	<ul style="list-style-type: none"> * Se os professores exigissem mais os alunos não teriam acompanhado; (S5) 	<ul style="list-style-type: none"> * Alguns professores maior entrosamento outros menor; (S14) * Os professores do departamento de educação eram mais abertos, mais atenciosos; os das outras áreas eram distantes; frios; (S15) * Alguns professores não estavam preparados para a proposta do curso, isso gerava embates; (S19) 	

A formação inicial e os contextos de trabalho são alguns dos sistemas de ação que transportam propostas de identidades virtuais que entrarão em contato com as trajetórias dos indivíduos portadores de identidades reais. A relação estabelecida entre os saberes profissionais propostos e a socialização primária vai determinar a eficácia da socialização secundária. Isso é, especialmente, evidente no caso da profissão docente, por se tratar de uma profissão a que todos foram intensamente submetidos ao longo da trajetória escolar e, em relação à qual todos possuem saberes de base (pré-profissionais) – o que torna fundamental o papel da formação profissional como questionadora das informações e referências sobre a profissão docente decorrentes dessa socialização primária (ver a esse respeito LOPES *et al*, 2004; MARIN, 1996; TARDIF & RAYMOND, 2000).

A identidade profissional, resultante da articulação entre a socialização primária e a secundária é uma identidade psicossocial nova e uma autoprojeção para o futuro. A formação inicial corresponde a um primeiro momento da socialização profissional, que resulta na aquisição de uma nova perspectiva sobre o mundo e sobre a adoção de estratégias sociais.

Como processo de construção, a identidade profissional possui uma gênese e um desenvolvimento. A identidade profissional de base decorre tanto da trajetória psicossocial de quem entra em formação e vive essa formação (transação subjetiva), da qualidade da transação objetiva (em si e na relação estabelecida com a transação subjetiva), quanto do tempo em que ocorre a formação. As categorias de apreciação e identificação de uma e outra transação decorrem da época em que a formação se realiza. Por esse motivo, a identidade profissional de base é incluída na transação biográfica, configurando-se num problema de geração. (DUBAR *apud* LOPES, 2007, p. 15).

Se, por um lado, os autores citados propõem a reflexão sobre o papel da formação inicial nos saberes profissionais de base, na constituição da identidade profissional, por outro lado, os dados da investigação refletem sobre a ausência de referências, nos depoimentos dos entrevistados sobre o curso de formação inicial, relativas à formação para a docência – considerando que, com exceção de um sujeito, os demais fizeram cursos de licenciaturas. Pode-se entender que, para além da relação entre a socialização primária e secundária dos sujeitos, entram em cena as questões históricas relativas à constituição dos cursos de licenciaturas (já apresentadas no primeiro capítulo desta tese).

Outro aspecto que também precisa ser considerado na dinâmica da formação inicial por ter um papel importante na constituição das identidades profissionais de base é o tipo

de instituição em que essa formação é ofertada. Tendo em vista os dados desta investigação, observa-se que os sujeitos que estudaram em faculdades particulares apresentaram mais referências relativas às duas dimensões necessárias à docência – conteúdo e didática –, ao contrário dos que estudaram nas universidades, em especial a pública, cuja ênfase valorativa, nos depoimentos dos entrevistados dela originários, está nos conteúdos. Tal situação confirma o maior investimento na pesquisa por parte das universidades e o maior investimento no ensino por parte das faculdades.

Em relação às aprendizagens consideradas pelos entrevistados como mais valiosas em sua formação na educação superior, os dados do Quadro 09 revelam que os conteúdos se destacam – o que parece confirmar a afirmação de que os saberes profissionais de base da docência são constituídos, especialmente, pelos conteúdos específicos dos cursos de licenciatura.

A expressão “saberes profissionais de base” aqui utilizada, emprestada de Shulman (2005), está diretamente ligada aos objetivos dos cursos de licenciatura, ou seja, à formação de professores para a educação básica. Segundo a perspectiva teórica aqui adotada, os saberes profissionais de base para a docência na educação básica não podem ser desconsiderados, especialmente quando se pensa que não existe clareza, nos depoimentos dos entrevistados, sobre quais são os espaços de formação para a docência na educação superior.

4.2.2.4. A Pós-graduação

Segundo a organização do sistema de ensino brasileiro, cabe à educação superior, conforme o art. 44 da LDB 9494/96, abranger os seguintes cursos e programas:

- I. sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;
- II. de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente, ou tenham sido classificados em processo seletivo;
- III. de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- IV. de extensão, abertos a candidatos que atendem aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Assim, especificamente conforme o Inciso III, os cursos de pós-graduação são parte integrante do mesmo sistema responsável pela formação inicial, ou seja, a pós-graduação

pode ser entendida como uma continuidade da formação inicial em nível superior, inclusive porque possuem como exigência a conclusão da graduação.

Além disso, no que se refere à pós-graduação, há que se ter presente os diferentes níveis de estudos possíveis de serem realizados. Os estudantes podem optar pela realização de cursos de especialização, cursos de mestrado profissional ou mestrado acadêmico e cursos de doutorado.

Retomando os dados do Quadro 02 já apresentado – perfil de formação –, vale lembrar que existem, entre os professores formadores investigados, três especialistas, quatro mestres e um doutor que atuam nas faculdades particulares; quatro mestres e dois doutores atuando na universidade particular; e, na universidade pública, seis mestres e dois doutores. Assim, dentre os vinte entrevistados, encontram-se três especialistas, doze mestres e cinco doutores. Cabe, então, analisar agora, o que dizem os dados relativos à relação desses sujeitos com os estudos e com os professores em seu percurso de estudos em nível de pós-graduação – reunidos no Quadro 10, apresentado a seguir.

Relação com os estudos

Os dados do Quadro 10, de forma geral, destacam a relação com a pesquisa por parte dos sujeitos. A pós-graduação é apontada como um momento de aprofundamento teórico, envolvimento com a produção científica, participação em eventos e trabalho em grupos de estudos. Apenas um professor, atuante nas faculdades particulares, fez menção à pós-graduação como promotora de contributos para a docência, sendo que, nesse caso, ele se refere a um curso de especialização e não a um curso de mestrado. Já as dificuldades apontadas dizem respeito, predominantemente, às questões relacionadas à conciliação do estudo com o trabalho e às dificuldades pessoais de aprendizagem que tiveram que ser superadas pelos sujeitos. Quando os professores formadores entrevistados foram convidados a falar sobre as maiores aprendizagens mais significativas da pós-graduação, a referência à pesquisa se destaca.

Por meio desses dados, fica evidente o predominate investimento desses sujeitos, nos cursos de mestrado e doutorado, na pesquisa e na produção científica. A preparação para a docência na educação superior, para a qual a legislação coloca como lugar privilegiado os cursos de mestrado e doutorado, não emerge dos dados. Ao contrário, em

relação a essa preparação didática para exercício do magistério no ensino superior, alguns relatos demonstram mesmo certa frustração:

Parece estranho dizer, mas, o mestrado às vezes, fica muito longe da realidade acadêmica na graduação, (...) estou fazendo uma pesquisa, tenho que concluir, vou conseguir o título de mestre, mas parece que a minha pesquisa não tem um sentido, parece que não me fez crescer muito como profissional. (S2)

(...) com relação ao mestrado, é que ali realmente a gente tem que fazer muito estudo, muita pesquisa. (S8)

A aprendizagem mais valiosa foi fazer pesquisa, foi pesquisa, pesquisar. (S12)

(...) o mestrado foi só uma etapa só pra pegar titulação. (S13)

(...) grande aprendizagem do doutorado...eu avalio que foi uma, entre outras, consolidação do espírito acadêmico, de pesquisa de produção e conhecimento. (S16)

O mestrado foi muito rápido, convivendo com as diferentes visões, a diversidade de abordagem, foi prazeroso em alguns aspectos, maçante em outros, aprendi muito pouco no mestrado. (S17)

(...) tinha momentos, em algumas disciplinas, que pensava o que estava fazendo lá, podia estar estudando mesmo, porque parecia que a discussão não andava, que perdia o foco, e ficava pensando que não ia me acrescentar nada. (S20)

O sujeito S2, em específico, está em início de carreira na docência na educação superior, e essa condição torna evidente sua busca, de certa forma, até angustiada, por espaços de constituição de conhecimentos profissionais de base.

Professores

Quando os entrevistados foram convidados a falar dos professores que tiveram nos cursos em nível de pós-graduação, genericamente, os apontaram como *bons, excelentes, competentes*. Não existe uma especificidade em suas referências quanto aos professores da pós-graduação. Contudo, destacam-se as referências aos professores orientadores das dissertações e teses, estes sim, apontados como personagens de grande importância no processo de formação profissional para a docência e para a pesquisa, principalmente com suas *capacidades de apoio, acolhimento, compreensão, incentivo*, conforme se pode constatar no Quadro 10, apresentado a seguir.

Seguindo a proposta da lei que coloca a pós-graduação como parte integrante da educação superior, é possível analisá-la como espaço que concorre para a constituição dos saberes profissionais de base. É preciso ter em conta, porém, que, no momento de realização dos cursos de pós-graduação, normalmente já está em andamento, de forma concomitante, a atuação profissional, como foi o caso dos sujeitos envolvidos nesta investigação.

O ingresso no mercado de trabalho, no caso específico deste estudo, no campo da docência na educação superior, é um momento essencial na construção da identidade autônoma. Conforme ressalta Dubar (1997), do resultado do confronto entre os saberes profissionais de base e a atuação profissional dependem as modalidades de construção de uma *identidade profissional de base*, que constitui uma *identidade no trabalho* e uma *projeção de si no futuro*.

Mesmo quando existe um reconhecimento da primeira *identidade profissional para si*, não quer dizer que seja definitiva, pois é regularmente confrontada com as exigências que se colocam cotidianamente ao trabalho. De um lado, a busca por uma continuidade nos processos de formação, por meio dos cursos de pós-graduação, pode ser uma forma de diminuir a instabilidade na constituição da identidade profissional. Por outro lado, a busca pelos cursos de pós-graduação pode ser uma simples busca no sentido de conformar as identidades reais às identidades virtuais, ou seja, ter um currículo coerente com o que se espera de um professor da educação superior e não, necessariamente, estar vinculado à preocupação com a docência propriamente dita.

O Quadro 10, a seguir, reúne e sintetiza essas considerações sobre as referências, nos depoimentos dos professores formadores entrevistados, sobre suas trajetórias como alunos nos estudos em nível de pós-graduação.

QUADRO 10 – Trajetórias como alunos na pós-graduação - INSTITUIÇÕES

		FACULDADES	UNIVERSIDADE PARTICULAR	UNIVERSIDADE PÚBLICA
PÓS-GRADUAÇÃO	Relação com os estudos	<p>Positiva</p> <ul style="list-style-type: none"> * Ingresso no mestrado foi a grande vitória; boas aulas; grupo coeso; aprendizado do pensamento abstrato; bolsista CNPq; tempo integral; grupo de estudo; boas disciplinas; aproximação da pesquisa quantitativa; (S1) * Envolvimento com revista do programa; representante discente; participação em eventos; (S2) * Crescimento profissional; ajuda na docência; (S5) * Ampliação da carga horária de estágio por iniciativa própria; (S6) * Época que mais aprendeu; amadurecimento na pesquisa, nos estudos; (S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Ingresso no universo da Educação Física; quebra do preconceito para com os profissionais da EF; Sociologia do esporte; gosto pelas questões mais humanas; disciplinas marcantes; (S9) * Experiência rica; politizada; * Estudo e pesquisa; (S10) * Participação em eventos; bom currículo em termo de publicações; grupo de pesquisa forte e coeso; (S11) * Muita pesquisa e estudo; aplicação de um projeto; volta aos fundamentos da educação; (S12) * Pesquisa na especialização; (S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Biblioteca; grupos de pesquisa; produção científica; envolvimento integral; disciplinas; convívio; aprendizagem da pesquisa científica; (S14) * Conhecimento técnico; aulas excelentes; conhecimentos atualizados; estudos sobre corporeidade; (S15) * Aprendizagem da pesquisa; consolidação do espírito acadêmico; produção de conhecimento; (S16) * Bolsista CAPES; conhecimento e uso da fenomenologia; (S17) * Unidade de grupo; programa bem estruturado; aproximação das leituras marxistas; (S19) * Amizades; relações; grupos de estudo; troca de conhecimentos; algumas disciplinas boas; (S20)
	Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> * Estatística; (S1) * Divergências teóricas entre professores; dificuldade de escrita da dissertação; falta de conhecimento teórico para participar de discussões; falta de experiência com pesquisa; (S2) 	<ul style="list-style-type: none"> * Falta de experiência em produções científicas; mudanças de orientadores; (S8) * Falta de tempo para maior dedicação aos estudos; (S9) * Trabalho solitário; viagens semanais; (S11) * A instituição não dispensa para estudo; a pesquisa não foi privilegiada no mestrado (S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Ausência de literatura no campo da pesquisa; (S15) * Estudo e trabalho; (S16) * Dificuldades financeiras; (S17) * Viagens semanais; trabalho e estudo; falta de aprofundamento teórico em algumas disciplinas; (S18) * Dificuldade de encontrar orientador; (S19)
	Ambivalências	<ul style="list-style-type: none"> * Distância das atividades da docência; (S2) * Não forma especialistas em nada; (S6) 	<ul style="list-style-type: none"> * Envolvimento político gerou troca de orientador; (S8) * Necessidade de superação do preconceito para com os estudos comportamentalistas; (S11) * Mestrado somente serviu para conseguir uma titulação; (S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Parte final da orientação mais distante; (S14) * O fato de não ser da educação gerou uma certa exclusão; (S15) * Mudança de tema atrasou a conclusão do mestrado; (S16) * Tempo curto; prazeroso e maçante ao mesmo tempo; (S17) * Algumas disciplinas contribuíram, outras pareciam perda de tempo; (S20)
	Aprendizagem mais valiosa	<ul style="list-style-type: none"> * Desenvolvimento do pensamento abstrato; (S1) * A pesquisa; (S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Fazer pesquisa; (S10) * Aprendizagem teórica e trabalho em grupo; (S11) * Fazer pesquisa; (S12) 	<ul style="list-style-type: none"> * Pesquisa científica; (S14) * Aprendizagens sobre a educação; (S15) * No mestrado a pesquisa, no doutorado a consolidação do espírito acadêmico; (S16) * Pensar a educação; (S19) * As relações; (S20)
Professores	Positiva	<ul style="list-style-type: none"> * Professor Francês se encantou com a pesquisa; conhecimento teórico profundo; (S1) * Boa relação com a orientadora; compreende as limitações; (S2) * Orientadora da especialização incentivou ao ingresso no mestrado; (S5) * Excelentes professores; (S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Bons professores; domínio de conteúdo; orientadora se destacou; habilidade dos professores de chamar a atenção; (S8) * Alguns professores foram marcantes; (S9) * Destaque para a orientadora; (S11) * Professores mais centrados na realidade; (S12) 	<ul style="list-style-type: none"> * Orientador receptivo, atencioso; professores de destaque na banca; (S14) * Excelentes; dedicados; atualizados; (S15) * Debates produtivos; (S17) * Destaque para as orientadoras, foram duas; (S18) * Professores com um mesmo discurso; apoio incondicional da orientadora; (S19)
	Negativa	<ul style="list-style-type: none"> * Disputas ideológicas entre professores; (S2) 		<ul style="list-style-type: none"> * Falta inicial de orientador; (S19)
	Ambivalências		<ul style="list-style-type: none"> * Ausência dos professores por exigências institucionais, mas isso gerou autonomia nos alunos; (S11) 	<ul style="list-style-type: none"> * Orientador do mestrado sugeriu que fizesse o doutorado em outra instituição; (S16) * Orientação no sentido de introduzir leituras; (S17)

4.2.3. Trajetória profissional dos professores formadores

O universo do trabalho é definido por Hughes, citado por Dubar (1997), como um “drama social”. O autor considera que o *mundo vivido do trabalho* não pode ser reduzido a uma simples relação econômica, ou seja, o trabalho em troca de um salário. Este deve, antes, ser visto como um espaço que coloca em destaque a personalidade individual e a identidade social do sujeito, nas quais são cristalizadas suas esperanças e auto-imagens e configurados sua definição e seu reconhecimento social.

A identidade é um elemento-chave da realidade subjetiva e encontra-se em relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais e, quando cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Por um lado, é a estrutura social que determina os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade; por outro, as identidades produzidas pela interação entre organismo, consciência individual e estrutura social reagem em relação à estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a (BERGER & LUCKMANN, 1996). Nessa dinâmica, pesa o papel das instituições, especialmente daquelas nas quais se desenvolvem as relações de trabalho.

Os processos biográficos são definidos como uma construção temporal, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas sucessivas instituições – família, escola, mercado de trabalho, empresa – e consideradas, ao mesmo tempo, acessíveis e valorizantes. O processo relacional, por sua vez, diz respeito ao reconhecimento, em momento e espaço de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e auto-imagens propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação. A articulação desses dois processos representa a projeção do espaço-tempo identitário de uma geração confrontada com as outras na sua caminhada biográfica e no seu desenvolvimento espacial (Cf. DUBAR, 1997).

Para Erikson (*apud* DUBAR, 1997), a identidade social não é passível de transmissão de uma geração à outra; ela é, sim, construída por cada geração, com base em categorias e posições herdadas da geração precedente e também por meio das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação contribuem.

A identidade profissional é definida por Sainsaulieu (*apud* DUBAR, 1997, p. 115) como “(...) a forma como os diferentes grupos no trabalho se identificam com os pares,

com os chefes, com outros grupos, a identidade no trabalho baseia-se em representações colectivas diferentes, que constroem actores no sistema social da empresa”.

Segundo essa definição, as relações de trabalho são o lugar onde são experimentados os confrontos dos desejos de reconhecimento em contexto de acesso desigual, movediço e complexo. Para o mesmo autor, a identidade, além de um processo biográfico de autoconstrução, é um processo relacional de auto-investimento. Trata-se de uma transação – objetivamente verificável na análise das situações de trabalho – que resulta nas identidades daqueles que nelas se comprometem ou se comprometeram.

Considerando o papel fundamental das instituições e suas distintas características, segundo sua organização acadêmica e administrativa, como contextos de ação nos quais os docentes se constituem profissionalmente, faz-se necessário retomar a ideia da *identidade situada*, ou seja, aquela que se constitui em uma situação concreta, a partir das contribuições de Nias (*apud* LOPES, 2001). Para essa autora, a identidade profissional estrutura-se num núcleo denominado *self substancial*, que se refere ao sentido pessoal do que realmente se é e que deriva da socialização primária, coincidindo com o núcleo da identidade pessoal. Da mesma forma, ocorre a estruturação do *self situacional*, de forma periférica, que se refere aos modos como a pessoa se apresenta em contextos particulares. Na atividade situada, o sujeito constrói o significado dado a sua própria conduta, baseado na sua compreensão do significado dado à sua conduta pelos outros. (Cf. WILEY & ALEXANDER *apud* LOPES, 2001). Portanto, clarificar a identidade situada é fundamental para o conhecimento da identidade profissional, uma vez que é ela que produz as condições formativas.

A seguir, serão apresentados os dados referentes à trajetória profissional dos sujeitos, a iniciar pelo “*ingresso na instituição*” onde atuam e os elementos nele implicados. Depois, serão apresentados e analisados os dados concernentes às “*condições de trabalho*” e à “*integração dos sujeitos no ambiente de trabalho*” por meio dos conhecimentos acerca do mesmo. Posteriormente, discutir-se-á a dinâmica da constituição profissional – outras experiências profissionais, mecanismos de formação formal e espaços e tempos de formação – que emerge das entrevistas realizadas. Ainda no que se refere à trajetória profissional, serão analisados, finalmente, os dados referentes às concepções e práticas dos professores formadores sujeitos desta investigação.

4.2.3.1. Ambiente e dinâmica institucional

Ingresso na Instituição

O Quadro 11, apresentado a seguir, reúne os dados referentes a alguns aspectos que fazem parte do ingresso na instituição: a) a forma de contratação; b) o tipo do vínculo empregatício; c) a carga horária; d) o processo da distribuição das aulas a cada início do período letivo; e e) o tempo de serviço na instituição. Vale conferir, a seguir, cada um desses aspectos.

a) Forma de contratação

No caso das faculdades particulares, a maioria dos professores foi contratada mediante análise de currículo e dois deles foram convidados a lecionar na instituição. Na universidade particular, as contratações ocorreram após entrevista com a Coordenação de Curso, ou ocorreram por indicação. Já no caso da universidade pública, todos os professores formadores ingressaram mediante processo de seleção pública.

b) Vínculo empregatício

Tanto nas faculdades particulares quanto na universidade particular, sem exceção, os professores são “horistas”, ou seja, recebem por aula dada e não possuem estabilidade no emprego. Na universidade particular, dois professores são “enquadrados”, ou seja, possuem um contrato de 40 horas semanais – parte desse tempo dedicada a projetos e orientações de estágio. Os professores da universidade pública, com exceção de um professor que foi contratado por tempo determinado, todos são concursados e possuem estabilidade profissional.

c) Carga horária

A carga horária dos professores das faculdades particulares é bastante variada: três professores possuem menos de 10 horas semanais, outros três professores possuem entre 10 e 20 horas semanais e um professor possui 32 horas semanais. A carga horária dos professores das faculdades particulares é a referente ao trabalho com atividades de ensino. No caso da universidade particular, dois professores são “enquadrados”, o que significa que eles têm uma carga horária de 40 horas semanais, com algumas horas destinadas a projetos e orientação de estágio e outras, a atividades de ensino relativas aos demais componentes curriculares; um professor tem menos de 10 horas semanais, dois professores

entre 10 e 20 horas semanais e um com 32 horas semanais. Na universidade pública, todos os professores se dedicam, exclusivamente, ao trabalho na Universidade – ou seja, estão submetidos ao chamado “regime de dedicação integral à docência e à pesquisa”, com 40 horas semanais, distribuídas entre atividades de ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade.

Com relação à carga horária que os sujeitos possuem na instituição, faz-se necessário lembrar que os professores das faculdades particulares e da universidade particular, além da carga horária como docentes nas referidas instituições, em sua maioria – nove de um total de treze –, atuam em outras atividades ligadas à educação, ou mesmo à docência em outros níveis de ensino – conforme Quadro 12, a seguir. Somada a carga horária total de trabalho, encontram-se professores que trabalham até 60 horas semanais.

d) Distribuição de aulas

Nas faculdades particulares, o tempo de serviço, a formação e a experiência com determinada disciplina definem a distribuição das aulas no início do período letivo, sempre encaminhada pelos coordenadores dos cursos. Na universidade particular, a distribuição dá-se, inicialmente, em termos de “fechar” a carga horária dos professores “enquadrados”; as aulas restantes são distribuídas aos professores “horistas”, pela coordenação, considerando-se a formação dos mesmos e o diálogo direto com os professores. Na universidade pública, a coordenação dos cursos, a partir da formação, do concurso a que foram submetidos e da afinidade dos professores com determinadas disciplinas, num processo de diálogo aberto a todos, encaminha a distribuição.

e) Tempo de serviço

Com relação ao tempo de serviço, os dados permitiram agrupar os professores conforme a classificação proposta por Huberman (1992), resultante de seus estudos sobre os ciclos de vida profissional dos professores. Para esse autor, existem cinco fases no ciclo de vida profissional docente, nas quais podem ser identificadas algumas tendências.

A primeira fase é marcada pelo *choque com a realidade*, provocado pelas diferenças entre os ideais trazidos do período de formação inicial e a realidade da sala de aula, marcada ainda por ambiguidades e pelo sentimento de isolamento. Essa fase é definida em torno dos três primeiros anos de trabalho.

A segunda fase, que vai dos quatro aos seis anos de atuação, denominada de *estabilização*, traz as marcas de um maior domínio, pelo professor, do repertório pedagógico e das regras institucionais, além de uma maior facilidade em preparar materiais e selecionar métodos adequados de ensino. Nessa fase, os professores demonstram maior autonomia e integração com os colegas.

A terceira fase, da *diversificação* de interesses profissionais, dos sete aos vinte e cinco anos, é marcada pela complexidade, uma vez que os professores podem apresentar comportamentos diferentes, que o autor organiza em três grupos distintos: o grupo que investe nas atividades docentes em busca da diversificação e construção de novas práticas; o grupo que está preocupado com a promoção profissional; e o terceiro grupo, que busca a diminuição gradativa de seus compromissos profissionais.

A quarta fase, dos vinte e cinco aos trinta e cinco anos, também comporta dois grupos distintos: o dos professores que deixam de se preocupar com a promoção profissional e passam a buscar o prazer com o ensino; e o grupo dos professores que se imobilizam, sentem-se amargurados e se queixam sistematicamente de tudo.

Finalmente, a quinta e última fase está relacionada ao encaminhamento para o final da carreira profissional e, nesta, os comportamentos também variam e podem ir desde a busca de maior especialização e maior preocupação com os alunos, até o não compartilhamento da experiência com os colegas e o desencantamento com a profissão.

No caso dos professores que participaram desta investigação, nas faculdades particulares, é possível encontrar um professor que se insere na primeira fase, um professor que se encontra na segunda fase profissional da docência e três professores que se inserem na terceira fase do ciclo de vida profissional, proposto por Huberman(1992). Na universidade particular, todos os professores podem ser caracterizados como pertencentes à terceira fase da vida profissional. Já na universidade pública, constata-se a existência de um professor que se insere na primeira fase; um, na segunda; e um, na terceira fase. Os demais – quatro professores – estão na terceira fase do ciclo de vida profissional proposto pelo referido autor.

O uso do referencial de Huberman (1992) para agrupar os professores, segundo o tempo de serviço na educação superior, foi possível a partir da constatação de que o início da docência, na educação superior, de todos os sujeitos, é coincidente com o ingresso nas instituições em que atuam no momento. Contudo, é preciso mencionar outra questão que, a rigor, merece um estudo à parte. Pelos dados dos Quadros 11 e 12, apresentados a seguir,

constata-se que a maior parte dos professores tem, de forma concomitante, um exercício profissional em outro nível de ensino, em relação ao qual, o tempo de serviço, na maior parte dos casos, é consideravelmente maior do que o tempo da docência na educação superior. A questão que se coloca é: como se relacionam os diferentes tempos nos diferentes níveis de ensino? Existe uma correlação das fases do ciclo de vida profissional nos diferentes níveis, ou elas se dão de forma distinta, ou seja, como se relacionam as fases, por exemplo, no caso de um professor com vinte anos de docência na educação básica e que é um professor iniciante na docência na educação superior?

A esse respeito Ferreirinho (2004) em estudo, investigou o processo de socialização do professor no interior das escolas e a influência dessa socialização na sua formação e atuação profissionais, com o objetivo de desvendar como e quais são as práticas transmitidas pela cultura da escola ao professor que nela ingressa, iniciante na carreira ou apenas em novo nível ou sistema de ensino. A pesquisa foi realizada em uma escola de Ciclo I do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo, em 2002/2003, por meio de observações e entrevistas com 06 professoras nela ingressantes, utilizando o conceito de cultura escolar e sua forma de transmissão ao novo professor – ou processo de socialização profissional. Trata-se de estudo qualitativo, no qual a mudança de situação funcional foi o dado central, ao colocar as professoras num mesmo nível de aprendizado, apesar de seus tempos e experiências diferentes. Ao ingressarem em uma nova rede escolar, todas passaram a serem vistas e a se sentirem como “novatas”.

Em relação à questão aqui levantada, a pesquisa de Ferreirinho (2004) revela que a carreira do professor está sujeita a uma série de entrecortes e rupturas que provocam “situações repetitivas de recomeço”:

O status e o reconhecimento profissional e salarial que cada professor adquire estão intimamente relacionados ao lugar que ele ocupa na estrutura das redes, carreiras e vínculos profissionais que estabelece. Não importa a história de vida ou os anos passados dentro de salas de aula porque, enquanto “professor eventual”, por exemplo, ele é visto de uma certa forma e tem um tipo de reconhecimento diferente de quando se efetiva. Da mesma forma, quando ingressa como efetivo é como se tivesse acabado de sair da faculdade, pois é igualado ao iniciante em tratamento, conhecimento e eventuais vantagens profissionais (FERREIRINHO, 2004, p.113).

Os Quadros 11 e 12, a seguir, permitem vislumbrar a configuração geral dos dados aqui analisados.

QUADRO 11 – Ingresso na Instituição - INSTITUIÇÕES

	VÍNCULO	FORMA DE CONTRATAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	CARGA HORÁRIA	DISCIPLINA(S)	DISTRIBUIÇÃO DE AULAS
FACULDADES	* Horista; (S1)	* Envio de currículo; (S1)	* 9 anos; (S1)	*32h;(S1)	* Crescimento e Desenvolvimento motor;	* Professores com mais tempo de casa já tem
	* Horista; (S2)	* O coordenador pediu	* 5 meses; (S2)	*06h; (S2)	Aprendizagem Motora; Didática da Educação	suas disciplinas fixas;(S1)
	* Horista; (S3)	demissão e chamou para	* 2 anos e meio; (S3)	*08h; (S3)	Física; Ginástica Geral; (S1)	* Coordenador define; (S3)
	* Horista; (S2)	assumir parte das aulas	* 7 anos; (S4)	*11h; (S4)	* História do Paraná; História Medieval: (S2)	* Pela formação; diálogo entre os professores;
	* Horista; (S4)	dele; (S2)	* 5 anos; (S6)	*20h; (S6)	* Informática Educacional; (S3)	(S4)
	* Horista; (S5)	* Convite da filha do	* 13 anos; (S7)	*19h; (S7)	* Cálculo I e II; (S4)	* Formação; experiência; tempo de serviço;
	* Horista; (S6)	diretor; (S3)		*05h; (S5)	* Prática de Ensino e História da Matemática;	(S5)
	* Horista; (S7)	* Pai conversou com o		* (S5)	* Tem disciplinas fixas; (S7)	
		diretor; (S4)		* Trabalho Pedagógico na Educação Infantil;		
		* Envio de currículo; (S7)		(S6)		
		* Envio de currículo; (S6)		* Didática; Psicologia da Educação; (S7)		
		* Envio de currículo; (S5)				
UNIVERSIDADE PARTICULAR	* Horista; (S8)	* Indicação e entrevista com	* 10 anos; (S8)	* 40h; (S8)	* Educação Física na Natureza; (S8)	* A prioridade são os professores
	* Horista; (S9)	o diretor;	* 7 anos e meio; (S9)	* 32h; (S9)	* Dança e Folclore; Ginástica rítmica e artística;	“enquadrados”(40h), depois os horistas; (S9)
	* Horista; (S10)	* Uma professora entrou de	* 10 anos; (S10)	* 08h; (S10)	Políticas Educacionais; Didática; Ética;	* De um ano para o outro já se sabe quais as
	* Horista; (S11)	licença e foi chamada,	* 7 anos; (S11)	* 10h; (S11)	Estágio Supervisionado; (S9)	disciplinas; (S8eP)
	* Horista; (S12)	estava fazendo	* 13 anos; (S12)	* 40h; (S12)	* Geometrias; (S10)	* A coordenação define; (S10)
	* Horista; (S13)	especialização na	* 12 anos; (S13)	* 20h; (S13)	* Educação Especial e Didática no curso de	* Primeiro são os “enquadrados”(40h), depois
		Instituição; (S9)			História; Metodologia Científica; Didática e	os horistas; Educação Especial é garantida
	* Entrevista com a			Políticas Educacionais no curso de	pela formação; (S11)	
	coordenadora; (S10)			Matemática; (S11)	* Prioridade são os “enquadrados”(40h), depois	
	* Análise de currículo;			* Teoria e prática da alfabetização; conteúdos e	os horistas; (S12)	
	(S12)			metodologias de História e Geografia na	* A coordenação define; (S13)	
	* Conversa com a			Educação Infantil; (S12)		
	coordenação; (S13)			* Currículo para a Educação Básica; Gestão		
				escolar e não escolar; Políticas Educacionais;		
				(S13)		
UNIVERSIDADE PÚBLICA	* Concursado; (S14)	* Concurso; (S14)	* 14 anos; (S14)	*40h; (S14)	* Judô; Ginástica Olímpica; (S14)	* Diálogo entre os professores e coordenação;
	* Concursado; (S15)	* Concurso; (S15)	* 25 anos; (S15)	*40h; (S15)	* Prática de Ensino; (S15)	(S14)
	* Concursado; (S16)	* Concurso; (S16)	* 19 anos; (S16)	*40h; (S16)	* História do Paraná; (S16)	* O colegiado se reúne e, em diálogo,
	* Contrato; (S17)	* Teste Seletivo; (S17)	* 2 anos; (S17)	*40h; (S17)	* Psicologia da Educação; (S17)	resolve;(S15)
	* Concursado; (S18)	* Concurso; (S18)	* 6 anos; (S18)	*40h; (S18)	* Geometria Euclidiana; Desenho Geométrico;	* O colegiado se reúne e em diálogo
	* Concursado; (S19)	* Concurso; (S19)	* 8 anos; (S19)	*40h; (S19)	Didática aplicada ao ensino da Matemática;	resolve;(S16)
	* Concursado; (S20)	* Concurso; (S20)	* 10 anos; (S20)	*40h; (S20)	(S18)	* O coordenador define; (S17)
				* Metodologia do Ensino da Matemática;	* No final do ano os professores preenchem um	
				Metodologia do Ensino da Ciência; (S19)	formulário onde indicam as disciplinas	
				* Filosofia da Educação; (S20)	pretendidas, e a coordenação procura conciliar	
					os pedidos; (S18)	
					* O coordenador distribui em função da	
					formação dos professores; (S19)	
					* O coordenador distribui em função da	
					formação dos professores; (S20)	

QUADRO 12 – Carga horária em outra atividade e carga horária na instituição de educação superior

	Outra atividade	Carga horária	Vínculo empregatício na Instituição de Educ. Superior	Carga horária
Faculdade				
S1	Coordenação Instituto de educação	20h	CLT/horista	32h
S2	–	–	CLT/horista	6h
S3	Administração escola de idiomas	40h	CLT/horista	8h
S4	Concurso Estado	20h	CLT/horista	11h
S5	Concurso Estado	40h	CLT/horista	5h
S6	CLT Estado/Docência em Pós-graduação particular	40h	CLT/horista	19h
S7	Concurso Estado	40h	CLT/horista	19h
Universidade particular				
S8	–	–	CLT/dedicação exclusiva	40h
S9	–	–	CLT/horista	32h
S10	Concurso Estado	40h	CLT/horista	8h
S11	Concurso Estado	40h	CLT/horista	10h
S12	–	–	CLT/dedicação exclusiva	40h
S13	Concurso Estado	40h	CLT/horista	20h
Universidade pública				
S14	–	–	Concurso/dedicação exclusiva	40h
S15	–	–	Concurso/dedicação exclusiva	40h
S16	–	–	Concurso/dedicação exclusiva	40h
S17	–	–	Teste seletivo/colaborador	40h
S18	–	–	Concurso/dedicação exclusiva	40h
S19	–	–	Concurso/dedicação exclusiva	40h
S20	–	–	Concurso/dedicação exclusiva	40h

Os dados concernentes à forma de contratação, vínculo empregatício e carga horária diferenciam-se drasticamente, especialmente, segundo a organização administrativa das instituições, e, especificamente, entre instituições particulares e pública.

De antemão, pode-se visualizar condições de trabalho distintas. Se na universidade pública, os professores possuem estabilidade no emprego, uma carga horária que se distribui entre ensino, pesquisa e extensão, nas instituições particulares, para além da falta de estabilidade os professores, a grande maioria dedica-se, exclusivamente, à atividade do ensino. Ambas as situações podem ser problematizadas.

Na universidade pública, o professor é chamado a contribuir, tanto no campo do ensino, quanto nos campos da pesquisa, da extensão, da administração, quase que simultaneamente. Além disso, existe a necessidade de desenvolver parcerias com instituições públicas e particulares, buscando melhorar a produtividade de sua instituição (Cf. FERENC, 2008). Coloca-se, também, a exigência crescente da produção científica, participação de eventos, publicações, visando à melhor avaliação da instituição acima de

tudo. É o que Hargreaves (1998) citado por Ferenc (2008) chama de “intensificação do trabalho docente”.

A intensificação do trabalho docente, também analisada por Apple (1995) – que a caracteriza pela crescente demanda de novas atribuições, assim como pela falta de tempo para atividades básicas da vida humana, pelo sentimento de cansaço crônico dos trabalhadores intelectuais em função do excesso de trabalho –, é visível na trajetória profissional dos formadores aqui investigados.

Diferentes números de emprego, números de turmas diversas, número de disciplinas e de alunos por turma são características do trabalho desses professores, gerando o que Codo (*apud* KUENZER, 2009) chama de excesso de “carga mental de trabalho”. Segundo o mesmo autor, a carga mental elevada no trabalho está presente em profissionais com mais de um vínculo empregatício e que trabalham com mais de um nível de ensino.

Kuenzer (2009), em investigação sobre as questões de comprometimento e desistência de professores, aponta a constituição da figura do “professor tarefeiro”, aquele que apenas cumpre funções de repasse de conhecimentos elementares destinados às classes subalternas. Nesse estudo, traz um relato de um de seus sujeitos que coloca os professores do ensino fundamental como meros cumpridores de tarefas, supostamente diferente dos professores universitários, vistos como pesquisadores e intelectuais. Entretanto, quando se observa o Quadro 12 – que apresenta a carga horária e as diferentes atividades que os formadores que atuam nas instituições particulares exercem –, é possível pensar que eles também não passam de “professores tarefeiros”, uma vez que dividem seu tempo de trabalho nos diversos níveis de ensino e em diversos espaços. Deduz-se que, realmente, não lhes resta tempo mínimo para se dedicarem às relações e práticas sociais próprias à natureza do trabalho docente.

Essa situação faz pensar no processo de conflito que esses formadores vivem, uma vez que, certamente, existe um distanciamento entre as situações prescrita, vivida e a realmente desejada – o que pode realmente levar a uma situação de falta de comprometimento e desistência do trabalho, mesmo permanecendo no emprego.

A ausência de espaços coletivos de discussões, por exemplo, frequentemente mencionada nos depoimentos dos professores formadores entrevistados, acaba restringindo as possibilidades de construção de movimentos de resistência a tal situação. As relações com os colegas são, segundo os entrevistados, restritas aos encontros nas salas dos

professores, quando não, apenas aos corredores. Na maioria dos casos, esse é o único tipo de relação que esses formadores apontam, para além das relações familiares. O tempo fora do trabalho restringe-se ao ambiente familiar, o que não significa que mesmo esse ambiente seja utilizado como extensão do espaço de trabalho.

Os depoimentos selecionados, apresentados a seguir, ilustram essas considerações:

(...) corrigindo prova, renovando as aulas, tem que sempre estar fazendo essa reciclagem, mas de lazer mesmo não faço muita coisa. (S1)

O pouco tempo livre que sobra, eventualmente a gente sai pra jantar juntos, mas isso é uma vez a cada trinta dias. (S5)

Bom, pelo fato de eu morar em uma cidade e trabalhar, além de onde eu moro em outras duas, o tempo livre que sobra é nos domingos, sábado eu trabalho com pós- graduação. (S6)

Leio, algumas coisas, em casa, faço atividades da escola, participo de um grupo de estudo, vou na minha mãe, nas minhas irmãs e vou pra academia. (...) a gente não tem tempo na Faculdade, dezenove horas, dezenove horas em sala de aula. (S7)

(...)a gente se encontra antes na sala dos professores, (...) a gente conversa, às vezes vai comer um lanche, tomar café. No intervalo conversa, troca algumas ideias. (S11)

(...) o trabalho com os colegas é um dificuldade por causa dos horários, a gente não consegue se encontrar. Muito difícil porque a maioria dá aula em duas, três universidades e chega e vai pra sala.(S12)

Em síntese, segundo Hypólito, Vieira & Del Pino (2009), a intensificação do trabalho docente é um processo que reduz o tempo de descanso na jornada de trabalho; resulta em falta de tempo para atualização e requalificação; implica numa sensação crônica de sobrecarga de trabalho; reduz a qualidade do tempo; aumenta o isolamento, reduzindo a interação e a reflexão conjunta, bem como as habilidades de trabalho coletivas. Apesar disso, muitas vezes, as formas de intensificação são compreendidas como “sinais de profissionalização”, sendo, voluntariamente, apoiadas e aceitas pelos professores as atribuições que se acumulam, sem que sejam revistas e readequadas as suas condições de trabalho.

O processo descrito tem o potencial de afetar intensamente a constituição identitária dos docentes. Nesse sentido, é que Hypólito; Vieira & Pizzi (2009) afirmam que as alterações, na organização do processo de trabalho, decorrentes de uma organização social

de natureza pós-fordista, atingem os corpos e o emocional, resultando na internalização dos processos de intensificação, transformando-os em “processos de auto-intensificação”.

Condições de trabalho e integração dos sujeitos no ambiente de trabalho

Por meio do Quadro 13, a seguir, são apresentados os dados relativos às condições de trabalho dos sujeitos integrantes da pesquisa. Os dados foram organizados, segundo cinco dimensões: *satisfações*, *insatisfações*, *ambivalências*, *expectativas* e *relações*. No que se refere a essa categoria, a análise dos dados permitiu observar que as diferenças colocam-se em termos de instituições. Quando os dados são analisados, segundo os intervenientes Disciplinas e Áreas do Conhecimento, não são perceptíveis diferenciações – conforme anexos 16 e 17.

As narrativas que indicam *satisfações* em relação às condições de trabalho não divergem muito nos diferentes tipos de instituição. A maioria dos sujeitos apontam, como elementos de satisfação, as condições resultantes da estrutura física das instituições, salientando ainda que se sentem bem trabalhando nelas. A possibilidade do exercício da autonomia é citada pelos formadores da universidade particular e da universidade pública e somente por um dos sujeitos das faculdades particulares.

Quando trazidos para a problematização acerca da autonomia, os dados mostram, de um lado, as relações entre colegas que se estabelecem na atuação profissional, que se revelam restritas e genéricas na sua descrição com expressões, como “*bom relacionamento*” ou “*relação tranquila*” (S2, S4, S5, S9, S10, S14, S17 e S18) e, de outro lado, a quase ausente referência aos trabalhos associativos ou em grupo, conforme Quadro 13. É possível, então, concordar com Zabalza (2004) quando afirma que, tanto a estrutura organizativa, quanto a cultura institucional da educação superior tendem a legitimar, por meio de sucessivas subdivisões e instâncias internas, o enfraquecimento e o isolamento dos recursos humanos. Além disso, essa condição de trabalho independente instrumentaliza cada uma das instâncias com maior nível de autonomia frente às tarefas, resultando em um predomínio da ação individual sobre a coletiva.

No campo das *insatisfações*, estão presentes, nas faculdades particulares e na universidade particular, tanto a falta de incentivo à formação continuada, quanto a falta de recursos tecnológicos. Indicações em relação a “acervo bibliográfico deficitário” restringem-se à faculdade particular. No caso da universidade pública, as menções quanto à insatisfação, diferenciam-se, substancialmente. Além das questões burocráticas, que foram

colocadas como obstáculos para a realização de um trabalho melhor, também foram indicados, por um sujeito, problemas de infra-estrutura, falta de material, de pouco acervo bibliográfico e de ausência de recursos para o desenvolvimento de projetos, assim como incoerências entre o que é exigido dos professores, especialmente em termos de formação, e as reais condições dadas para isso.

É nesse sentido que autores, como Day, Little, McLaughlin, e Smyth (*apud* MARCELO, 2009) falam sobre a ironia de se “vender” aos professores a ideia de que “deveriam ser mais autônomos e responsáveis pelas suas próprias necessidades”. Ao mesmo tempo, é transmitida a eles a forma como devem ser seus resultados e como devem ser abordadas as prioridades nacionais para melhorar a competência internacional. Assim, supõe-se que os professores têm mais autonomia escolar, precisamente no mesmo momento em que os parâmetros com que se espera que trabalhem, e mediante os quais são avaliados, são cada vez mais severos e limitados.

Considerando que, no caso da universidade pública, os professores entrevistados são todos de uma mesma instituição, embora de campi diferentes, pode-se pensar que questões políticas interfiram nas condições de trabalho dos professores, conforme é claramente colocado pelos próprios entrevistados: “*as questões políticas afetam muito o trabalho da instituição*”(S18). No referido tipo de instituição, as ambivalências e as expectativas – que estão diretamente relacionadas às indicações de insatisfação – são expressas no sentido de que, apesar dos “*entraves burocráticos*”(S15), causa da demora no atendimento às solicitações, em algum momento, elas, as solicitações, são atendidas. Com relação às expectativas, as manifestações referem-se justamente à diminuição das exigências burocráticas, o que resultaria na melhor qualidade do trabalho.

Ainda nesse sentido, no caso da universidade pública, Zabalza (2004) refere-se ao fato de que as universidades se transformaram em “objetos de transação política”(p.77), uma vez que são usadas como palco no qual os partidos políticos expõem suas concepções em termos de universidade, utilizando-as como armas políticas nas suas disputas, apesar das constantes declarações formais em relação ao respeito à universidade e à afirmação da sua autonomia.

A presença de elementos de excessiva burocracia também aparece na universidade particular, mas em termos de ambivalência, uma vez que, ao afirmarem a existência do respeito à possibilidade de participarem de cursos de formação continuada, os professores formadores seriam, ao mesmo tempo, desestimulados pelas excessivas exigências

burocráticas de antecipação da indicação de participação. Assim, a situação parece ser entendida como uma possibilidade existente e real, mas que não é aproveitada pela relativa falta de organização dos próprios professores.

No geral, entretanto, as relações e condições de trabalho são indicadas, predominantemente, como positivas pelos professores. No caso da universidade particular, um sujeito, por exemplo, acredita que algumas dificuldades são colocadas pela *“falta de espaços e momentos de encontros entre os professores para trocas de experiências”* (S12). No caso das faculdades particulares, enquanto duas indicações consideram a pouca ou quase nenhuma relação entre colegas professores, uma indicação refere-se às dificuldades com relação a tais interações, trocas e partilhas de experiências, embora o fato *“não impeça uma boa relação pessoal com os mesmos colegas”* (S7). Nessas referências às relações pessoais, estão ausentes menções ao trabalho em equipe e à ideia de um coletivo profissional. A ausência dessas menções não indica, necessariamente, que elas não existam, mas pode-se pensar que o fato de não terem sido mencionadas esteja ligado à sua condição de menor importância ou de relações colocadas em segundo plano.

Para Dubar (1997), é, efetivamente, pela e na atividade com outros, implicando um sentido, um objetivo e/ou uma justificação, uma necessidade, que um indivíduo é identificado e conduzido a aceitar ou recusar as identificações que recebe dos outros ou das instituições.

Lortie (*apud* Marcelo, 2009), em 1975, ao realizar estudo sobre as características dos professores nos Estados Unidos, identifica o individualismo como uma dessas características. Para o autor, a forma celular da organização escolar e a ecologia da distribuição dos espaços e do tempo colocam as interações entre os professores à margem do seu trabalho. Sua socialização é caracterizada pelo individualismo, ou seja, os professores não partilham sua cultura técnica.

O isolamento que caracteriza a ação docente, para Marcelo (2009), é favorecido, de forma evidente, pela distribuição do tempo e do espaço na arquitetura escolar, assim como pela exigência de normas de independência e privacidade entre os docentes. O mesmo autor cita, ainda, autores, como Bird e Little que acreditam que, embora o isolamento favoreça a criatividade individual e libere os professores de algumas dificuldades ligadas ao trabalho coletivo, os priva do estímulo do trabalho dos colegas, fazendo com que deixem de receber o estímulo necessário para progredir ao longo da carreira.

Uma crítica mais severa a essa situação é feita também, segundo Marcelo (2009), por Hargreaves, segundo o qual, os professores ignoram os conhecimentos existentes entre eles, o que resulta na impossibilidade de partilhar e fazer novas construções sobre esses conhecimentos. Da mesma forma, “não conhecem o conhecimento que não possuem”, o que também gera a não possibilidade de construção de novos conhecimentos.

As peculiaridades da estrutura e as dinâmicas institucionais de educação superior influenciam, significativamente, suas atividades e, por consequência, as ações de seus atores. Os componentes materiais definem as condições de funcionamento das instituições, afetando, tanto o resultado a ser obtido, quanto os recursos disponíveis e o contexto em que operam.

Porém, as instituições educacionais, de forma geral, são organizações de natureza dinâmica, estão em constante desenvolvimento e mudam em resposta a circunstâncias externas, assim como em resposta aos movimentos individuais e grupais no seu interior. Tal processo, Pollard (*apud* LOPES, 2001) chama de *viés institucional*, e Nias, Southworth e Yeomans (Idem), chamam de *cultura de escola* – produto da atividade criativa e da negociação das pessoas no interior das instituições educativas, que transporta na mente seu grau de poder, influência e competências interpessoais, assim como o efeito dos constrangimentos externos e de pressões neles transportados. Assim, é a cultura de escola, enquanto situação, que marcará os *selves* situacionais dos professores e, portanto, sua adequação em relação aos *selves* substanciais, através, podemos dizê-lo, da dupla transação identitária.

Os contextos de trabalho não podem ser negados como fatores de socialização e acomodação profissional, contudo, a possibilidade de ação dos indivíduos também atua como fator de modificação dos contextos. O viés institucional é um produto sócio-histórico, resultante da negociação entre as pessoas que participam na vida escolar. As regras tácitas ocupam lugar de centralidade no viés institucional. Tais regras e sua influência no comportamento dos indivíduos são descritas em três dimensões: a *forma* – refere-se ao grau de força e consistência no tempo; o *conteúdo* – diz respeito aos valores que refletem, a sua flexibilidade e consistência; e a *legitimidade* – dimensão mais importante das regras, expressa a compreensão legítima em determinado momento (POLLARD *apud* LOPES, 2001).

Para o mesmo autor, se existe, de um lado, uma identificação entre o *self* substancial e o *viés institucional*, a dissonância entre *self* substancial e *self* situacional é

pequena, e assim existe uma tendência dos professores aceitarem a legitimidade do viés e atuarem de modo a mantê-lo. Por outro lado, se há desacordo, estabelece-se uma tendência ao questionamento sobre a legitimidade do viés.

De forma geral, é possível perceber que as dimensões abordadas trazem dados demonstrativos de uma relativa identificação entre o *self* substancial e o *self* situacional, tendo em vista que os professores formadores sob estudo não manifestam, em suas narrativas, grandes críticas e desacordo com as condições do espaço profissional em que atuam. Como forma de exemplificação, pode-se mencionar a ausência da crítica ou reivindicação de espaços e tempo destinados à pesquisa na universidade particular e nas faculdades particulares.

O Quadro 13, a seguir, reúne as informações as visões dos professores formadores acerca das condições de trabalho em que atuam.

QUADRO 13 – Condições de trabalho – INSTITUIÇÕES

	FACULDADES	UNIVERSIDADE PARTICULAR	UNIVERSIDADE PÚBLICA
SATISFAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Gratificante; bem atendida e acompanhada pelo orientador;(S2) • Não há o que reclamar sobre estrutura, material, laboratório, livros;(S3) • Excelente lugar de trabalho;(S4) • Respeito por parte dos colegas, alunos e direção; liberdade de expressão; sente-se participante ativa; trabalho coletivo; boa estrutura, materiais, biblioteca, abertura para solicitação de materiais, que são adquiridos na medida do possível;(S6) • Sente-se bem, contribui para a formação de professores; a instituição oferece boas condições físicas;(S7) 	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de carreira; apoio; ferramentas; espaço físico; biblioteca; direção; boas condições; (S8) • Segunda casa; (S9) • Sente-se bem, as condições possibilitam a realização de um bom trabalho; materiais disponíveis;(S10) • Fácil de trabalhar; autonomia; biblioteca; laboratório; (S11) • Tranquilidade, autonomia; regras claras; biblioteca completa; horário para pesquisa, para preparação de aulas; (S12) • Clima familiar, principalmente no curso; respaldo profissional da coordenação, direção; boas condições de trabalho; solicitação de materiais é atendida;(S13) 	<ul style="list-style-type: none"> • “emprego dos sonhos”; liberdade de ação, possibilidade de pesquisa e projetos de extensão; material disponível; plenas condições de realizar um bom trabalho;(S14) • Prazer em trabalhar, contribuir com os colegas; turmas pequenas;(S15) • Autonomia; material disponível; possibilidade de realizar pesquisa; carga horária para o ensino relativamente pequena; boas condições de trabalho;(S16) • Prazeroso; (S17) • Realização; espaço de discussões; ambiente rico; gera alegria, satisfação.(S19)
INSATISFAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Não há possibilidade de sair para fazer cursos de formação; falta reconhecimento; (S1) • O maior problema é a biblioteca; algumas turmas muito numerosas;(S2) • “ninguém me preparou para trabalhar com alunos portadores de deficiências”, “jogaram eles pra mim na minha turma”;(S3) • Disponibilidade de internet para os alunos na biblioteca;(S6) • Tempo integral dedicado ao ensino; acervo deficitário; investimentos e estímulos à formação continuada;(S7) 	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária disponível para atender alunos que possuem dificuldades de aprendizagem;(S10) • Pouca disponibilidade de recursos tecnológicos; (S11) • Calendário estipulado externamente e nem sempre de forma adequada; falta equipamento de multimídia; uma sala disponível para atividades que envolvem movimento, dinâmica;(S12) • Falta de incentivo à formação, não existe liberação para estudos como mestrado, doutorado; turmas numerosas;(S13) 	<ul style="list-style-type: none"> • Questões burocráticas interferem em projetos de pesquisa e extensão;(S14) • Trocas de disciplinas; “entraves burocráticos”;(S15) • Conflitos internos; falta de material por implicações burocráticas; ideologias divergentes levadas ao extremo; falta liberdade em alguns setores; perda de tempo com discussões internas improdutivas; isolamento com relação à sociedade;(S16) • Questões políticas interferem no bom encaminhamento da instituição; o ensino nem sempre é prioridade; problemas graves de infra-estrutura; falta de acervo bibliográfico para uso dos professores; limitação de recursos para desenvolver projetos, ligados ao título do requerente; contradição entre a exigência de avançar na formação(doutorado) e as reais condições para tanto(liberação das funções);(S18)
AMBIVALÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Coisas boas e ruins; os alunos são vistos como clientes; (S1) • Oferece boas condições, mas não totalmente.(S2) • Bom ambiente de trabalho, mas alguns alunos o “estragam”;(S3) • Falta de tempo para estudo e pesquisa; (S7) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de carga horária para pesquisa; mas isso não impede a realização das mesmas;(S8) • 50% do tempo em sala e 50% em laboratório, mas consciência de que isso é impossível;(S10) • Existe programa de formação contínua, mas a burocracia desestimula à participação; se, por um lado, a liberdade não é total, por outro, as regras são claras;(S12) • Existe a possibilidade de participar em eventos desde que se ausente das aulas o mínimo possível; a produção acadêmica é estimulada, mas o tempo é limitado.(S13) 	<ul style="list-style-type: none"> • É possível conseguir material solicitado, mas muitas vezes demora;(S14) • A aquisição de material é possível, mas a burocracia resulta em demora;(S15) • Um bom ambiente de trabalho, mas com conflitos também;(S16) • “não é ruim trabalhar aqui”; Faltam algumas coisas, mas isso não impede a realização de um bom trabalho.(S18) • As condições de trabalho melhoram aos poucos; alguns momentos bom, outros ruins, é contextual;(S20)
EXPECTATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • Investimento em valorização dos professores; (S1) • Tempo destinado à pesquisa;(S4) • Programa de formação continuada;(S5) • Atualização constante do acervo bibliográfico;(S6) 	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária destinada ao atendimento de alunos;(S10) • Possibilidade de implementação de projetos interdisciplinares.(S13) 	<ul style="list-style-type: none"> • Maior tempo para pesquisa, uma vez que o que existe é reduzido pelas exigências burocráticas;(S15) • Melhor infra-estrutura; maior disponibilidade de bolsa de estudos para alunos de iniciação científica.(S18)
RELAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> • Bom convívio; respeito; diálogo;(S1) • Pouca relação com os colegas professores de forma geral; nenhuma relação com os professores das disciplinas pedagógicas; trocas de informações, na medida do possível, com os professores das disciplinas específicas; boa relação com a coordenação;(S2) • Algumas “implicâncias” entre colegas; relação estritamente profissional; não sabe que disciplinas os colegas lecionam; sem abertura para relações de amizade;(S3) • Bom relacionamento;(S4) • Bom relacionamento com todos;(S5) • Respeito recíproco; relação profissional; clima tranquilo entre professor, coordenação e direção; algumas afinidades pessoais possibilitam trabalhos associativos;(S6) • Dificuldades com alguns colegas; falta de partilha, de espírito de coletividade; apesar disso, boa;(S7) 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação amistosa; confiança mútua; (S8) • Relação tranquila; (S9) • Relação tranquila;(S10) • Boas relações; grupo de professores homogêneo; diálogo; (S11) • Dificuldade em função dos horários, falta de momentos de encontros; os encontros que acontecem resultam em trocas positivas;(S12) • Apoio da coordenação e direção;(S13) 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho positivo com os colegas; bom relacionamento com todos; algumas relações evoluíram para amizade;(S14) • Sem problemas; liberdade de diálogo; respeito;(S15) • Com alguns colegas a partilha é maior, outros encontros casuais;(S16) • Bom relacionamento com todos; (S17) • Bom relacionamento com todos.(S18) • Com alguns colegas não há sintonia; mas isso não é problema;(S20)

Conhecimentos e interações com o curso em que atuam

Entre as principais fontes de conhecimentos de base para o ensino, Shulman (2005) aponta as *estruturas e materiais didáticos* – conhecimentos sobre os currículos e processos avaliativos, sobre a instituição e suas hierarquias e regras, sobre o coletivo docente e as políticas que interferem no funcionamento dos processos educacionais. Identificar tais conhecimentos, nas narrativas dos formadores de professores, contribui para a identificação de suas identidades.

Considerando o interveniente “Instituições”, alguns pontos de diferenciação podem ser percebidos, em especial, o que coloca os professores das instituições particulares em situação de maior proximidade com o campo de atuação dos futuros professores. Entre os treze professores das instituições particulares, quatro atuam como docentes da educação básica e outros cinco já atuaram, em algum momento de suas trajetórias profissionais. Um professor afirma ter pouco ou nenhum contato com a realidade de trabalho futura dos seus alunos, e os outros três conhecem a realidade por meio de visitas às escolas.

Na universidade pública, dois professores assumem ter contato pouco sistemático com a realidade da educação básica; os demais afirmam conhecê-las por meio de visitas e acompanhamento de atividades de estágio e atividades de extensão.

Quando agrupados os professores, segundo as áreas de conhecimento e disciplinas, é possível perceber que, dos quatro professores que atuam na educação básica, três são de cursos de Matemática e um do curso de Pedagogia. Já dos cinco professores que, em algum momento atuaram na educação básica, a maioria é de cursos da área das Ciências Humanas. No que se refere às disciplinas, três professores, que atuam na educação básica, trabalham com disciplinas pedagógicas e um, com disciplinas específicas. Dos cinco professores que, em algum momento da carreira trabalharam na educação básica, três são de disciplinas específicas e dois, de disciplinas pedagógicas (ver Anexos 18 e 19).

Das faculdades, com exceção de um sujeito, que declara não conhecer o projeto pedagógico e a grade curricular do curso, os demais todos, de alguma forma, têm contato – uns mais, outros menos – com a organização curricular e a proposta pedagógica do curso em que atuam. No caso da universidade particular, em relação à participação na elaboração do projeto pedagógico e grade curricular do curso, os professores todos afirmam não terem participado, uma vez que é elaborado na matriz da instituição; contudo, afirmam conhecer o documento, embora nem todos o conheçam em sua totalidade. Já na universidade

pública, percebe-se uma participação mais ativa dos professores formadores nas discussões e elaboração dos documentos referentes aos cursos, assim como se manifestam preocupações com a manutenção dos cursos, que se revelam quando os professores relatam a diminuição do número de alunos e a preocupação em cuidar do curso:

*(...) é um cuidado, um zelo pelo curso
(...) participei da elaboração do projeto pedagógico, grade curricular, essas formulações, pelo tempo que estou aqui, sempre fui participativo de todos esses processos sim.(S15)*

Eu fui coordenador de curso quando foi elaborado, então a grade curricular e o projeto pedagógico eu conheço, participei da elaboração.(S16)

(...)pra poder preparar as minhas aulas eu sempre pedi o máximo de informações possíveis, a partir do projeto político pedagógico da instituição, e de cada um dos cursos pra poder entender o que cada um está buscando.(S17)

A gente vem percebendo, nos últimos anos, que estamos tendo uma quantidade de alunos que ingressam no curso menor do que em anos anteriores. E mesmo os alunos que entram, acabam desistindo, então às vezes acontece de chegar lá no final do primeiro ano, dos 40, 50 que têm numa turma, permanecem 15, 20 alunos.(S18)

(...) nós fizemos uma grande reformulação, eu já estava aqui, e eu participei ativamente dessas discussões. (S19)

Nas narrativas que indicam o envolvimento dos sujeitos com o curso por meio do conhecimento da realidade na qual os alunos, futuros professores, vão atuar, dos conhecimentos sobre a organização curricular e a proposta pedagógica dos seus cursos, pode ser encontrada também a percepção dos entrevistados sobre as especificidades do “ser professor formador de professores”. O que se pode perceber, nos dados apresentados no Quadro 14, a seguir, é que a maioria dos professores anuncia os conhecimentos dessa natureza, ou seja, anuncia o conhecimento da proposta pedagógica e curricular do curso, contudo nem todos articulam tais conhecimentos às suas práticas, o que se evidencia, principalmente, pelo caráter individualista do trabalho que realizam.

O conhecimento aprofundado dos projetos pedagógicos e propostas curriculares dos cursos de formação de professores por parte dos formadores poderia resultar em um trabalho integrado para superar o padrão, segundo o qual os conhecimentos práticos e pedagógicos são de responsabilidade exclusiva dos pedagogos, e os conhecimentos específicos são de responsabilidade dos especialistas por áreas de conhecimento. Nesse sentido, Cunha (2010d) entende que uma proposta curricular que busque a articulação dos

professores em torno de um projeto de curso exige um trabalho coletivo, ou seja, impõe a existência de um grupo de professores que dialogue, que planeje em conjunto e que socialize suas condições de ensino. Contudo, há que se considerar que tal envolvimento demandaria tempo maior, o que não é uma realidade para a maioria dos sujeitos envolvidos nesta investigação, uma vez que são, em grande parte, professores horistas e dividem sua trajetória profissional entre vários níveis de ensino.

A situação dos professores que atuam ou já atuaram na educação básica poderia ser considerada como privilegiada e propiciadora de uma prática de formadores de professores mais aproximada da realidade. Essa situação, entretanto, não pode ser considerada como regra, uma vez que, considerando que tais professores possuem cargas horárias de trabalho altas, divididas entre os diferentes níveis de ensino, é possível que, em cada espaço profissional, o professor atue sem articulação com os demais, especialmente pela falta de tempo para desenvolver processos reflexivos sobre os seus trabalhos.

O Quadro 14, apresentado a seguir, reúne as informações que permitem vislumbrar os conhecimentos dos professores sobre o curso em que atuam e suas interações com ele.

QUADRO 14 – Conhecimento/interação com o curso – INSTITUIÇÕES

	FACULDADES	UNIVERSIDADE PARTICULAR	UNIVERSIDADE PÚBLICA
Interação com o campo de atuação dos futuros professores	<ul style="list-style-type: none"> • Visita às escolas; acompanhamento de estágio; diálogo sobre a realidade das escolas; (S1) • Atuou como docente do ensino médio; (S3) • Conhece pouco; não tem experiência de docência na educação básica; (S2) • É docente na educação básica; (S4) • Atua na educação básica; (S5) • Já atuou na educação básica; acompanha projetos de estagiários; (S6) • Atua na educação básica; (S7) 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto desenvolvido em conjunto com a educação básica; parceria com o Núcleo Regional de Educação e com a prefeitura municipal; (S8) • Acompanha os alunos nas atividades de estágio nas escolas; discussões sobre a realidade das escolas; (S9) • Já atuou na educação básica; (S10) • Atua na educação básica (S11) • Já atuou na educação básica; (S12) • Já atuou na educação básica; (S13) 	<ul style="list-style-type: none"> • Visita às escolas como supervisor de estágio; (S14) • Pequeno contato, não sistemático; (S16) • Contato com as escolas e com professores; (S17) • Não tem grande conhecimento; com a atuação em disciplina pedagógica vai buscar conhecer; (S18) • Conhecer a escola é fundamental; (S19) • Visita às escolas; reconhecimento do campo; levantamento das necessidades de projetos; (S20)
Interação com o curso	<ul style="list-style-type: none"> • Participação do processo de reconhecimento do curso; Participou da reconstrução do PP (S1) • Leu as partes principais do PP; conhece a grade curricular;(S2) • Não conhece a grade curricular; não conhece o PP; não participa das reuniões pedagógicas; (S3) • Conhece o PP; (S4) • Participação das discussões de reelaboração da grade curricular do curso; Participação da reelaboração do PP;(S5) • Participação de reuniões para planejamentos; conhece profundamente o PP;(S6) • Conhece a grade curricular do curso; o PP conhece, mas não de forma aprofundada; (S7) 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação na implantação do curso; discussões sobre questões curriculares; participou da elaboração do PP; discussões frequentes sobre questões curriculares e pedagógicas; (S8) • Conhece o PP, mas não na totalidade; (S10) • Conhece as disciplinas dos cursos; Conhece o PP; não participou da elaboração do PP porque vem pronto da matriz; (S11) • Participação de reuniões; planejamentos coletivos; Algumas discussões para a reformulação do PP, a maior parte vem pronta da matriz; (S12) • Conhece aprofundadamente; (S13) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhece a grade curricular; (S14) • Cuidado, zelo pelo curso; participação nas discussões sobre o curso; participação na elaboração e reelaboração do PP; (S15) • Disputas internas no curso entre dois grupos, um que quer formar professores e outro que quer formar historiadores; participou da elaboração do PP; (S16) • Necessidade de trabalhar melhor com os alunos sobre os objetivos do curso; o planejamento é fundamentado no PP; (S17) • Percepção da diminuição da procura pelo curso; necessidade de divulgar melhor o curso; participou das alterações do PP e da grade curricular; (S18) • Participou ativamente das discussões acerca da reelaboração do PP; (S19) • Participou da elaboração do PP; (S20)

4.2.3.2. Constituição profissional

A categoria “Constituição profissional” é composta por três subcategorias: *Outras experiências profissionais* – referente aos dados que buscam conhecer as experiências que os sujeitos possuem em outras atividades profissionais, ou mesmo, nas experiências de docência em outros níveis de ensino; *Mecanismos formais de formação* – dados que abarcam quais são/foram os espaços buscados pelos professores formadores para o aperfeiçoamento profissional, assim como quais as motivações que concorreram para a definição dos mesmos e, por fim, quais os contributos das referidas atividades para a docência na educação superior; e, *Espaços-tempos de formação para a docência na educação superior* – subcategoria que reúne os dados reveladores dos espaços reconhecidos pelos formadores como lugares de formação para a docência no magistério, organizados em “acadêmicos”, “atuação como professor” e incluindo também as dificuldades encontradas para essa formação, manifestas pelos professores. Todos os dados em torno dessa categoria encontram-se reunidos nos Quadros 15, 16, 17 e 18 – apresentados na sequência das análises e considerações realizadas a seguir.

A constituição profissional passa, inegavelmente, pelos processos de formação. Para Dubar (2003), a formação é essencial na construção das identidades profissionais, uma vez que facilita a incorporação de saberes que estruturam, de forma simultânea, a relação com o trabalho e a carreira profissional. A constituição de identidades profissionais depende de aparelhos de formação que permitam a transformação das identidades de forma que não se limite à reprodução ou à mera adaptação das identidades anteriores, conforme Sainsaulieu (*apud* DUBAR, 1997). Assim, conhecer espaços identificados pelos sujeitos como *lugares de formação* é de fundamental importância para conhecer as suas identidades profissionais.

Para analisar tais dados, recorreremos às contribuições de Cunha (2010c) que diferencia espaço e lugar. A autora entende que existem determinados espaços consagrados para a formação, inclusive por prerrogativas legais. Entretanto, tais espaços nem sempre se constituem em lugares onde a formação acontece, mas são lugares entendidos como espaços preenchidos a partir de significados atribuídos por quem os ocupa.

A Universidade ocupa o lugar de formação quando os sujeitos, que desse processo se beneficiam, incorporam as experiências na sua biografia. Portanto fazem também parte do *lugar*. Reconhecem e valorizam o lugar. Atribuem sentidos ao que viveram naquele lugar e passam a percebê-lo como o seu lugar, mesmo quando já não o habitam. (CUNHA, 2010, p. 55).

Outras experiências profissionais

Os dados reunidos no Quadro 15, a seguir apresentado, referentes à subcategoria *outras experiências profissionais* foram organizados em três dimensões: *atividades relacionadas à educação* – tomando-se educação em termos gerais, não exclusivamente escolar; *outras atividades*; e, *contributos para a docência na educação superior*. Nessa última dimensão, buscou-se agrupar os dados que pudessem indicar que tais experiências profissionais foram/são, ou não, lugares²⁰ que contribuiriam para a formação profissional.

Dos vinte professores formadores, apenas um, que atua em uma das faculdades particulares relatou não ter atuado em alguma atividade relacionada à educação, exceto nos estágios no seu curso de formação inicial.

Entre os sujeitos que atuam nas faculdades particulares, com exceção do já citado, todos atuaram, ou atuam, em algum, ou em todos, os níveis da educação básica. Na universidade particular, cinco sujeitos atuaram ou atuam em algum nível da educação básica e apenas um sujeito atuou em atividade de ensino não ligada diretamente ao ambiente escolar.

No caso da universidade pública, seis sujeitos, em algum momento da sua trajetória profissional²¹, atuaram em algum nível da educação básica e um deles atuou em atividade de ensino em escolas especializadas. Embora a maioria dos professores tenha tido alguma experiência na educação básica, quando indagados sobre conhecer a realidade onde os seus alunos, futuros professores, vão atuar (conforme Quadro 14), tais experiências não foram indicadas.

Com relação às *experiências não ligadas à educação*, apenas cinco, dos vinte professores, não exerceram qualquer outra atividade profissional além das ligadas à educação. Quatro sujeitos das faculdades particulares e outros quatro da universidade particular atuaram em outras atividades profissionais. No caso da universidade pública, todos os professores entrevistados, em algum momento, trabalharam em atividades não ligadas à educação.

Quando indagados sobre os *contributos das atividades realizadas*, quer na educação, quer não, os resultados surpreendem. Embora apresente um número quase total

²⁰ Lugar entendido como “espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa”(CUNHA, 2010, p. 54).

²¹ Considerada de forma geral e restrita à trajetória profissional como docente da educação superior.

de professores que, em algum momento, atuaram, ou mesmo ainda atuam, na educação básica, como é o caso de alguns professores das instituições particulares, apenas três professores afirmam a importância dessas atividades na sua constituição profissional como docente na educação superior. Isso leva a pensar que os espaços de ensino onde a maioria dos sujeitos atuou não se constituíram em *lugares de formação*.

Dos professores que citam as atividades na educação básica como contributos para a sua atuação na docência na educação superior, um aborda a questão de forma genérica:

(...) minha experiência na escola é o que fundamenta o meu trabalho hoje na faculdade. (S1).

Já os outros dois são mais específicos:

(...) contribuiu principalmente o dar mais a atenção pra certos alunos que tem em sala (S4).

(...) me ajudou muito a saber o que esse professor em formação precisa saber (S12).

Os dois últimos indicam situações distintas, um refere-se às contribuições em termos de relação com os alunos, e o outro, a questões relativas às necessidades formativas.

Se, por um lado, as indicações das contribuições da experiência, no campo educacional, são restritas, por outro, as outras atividades são citadas como contribuintes para a atuação na educação superior por onze sujeitos, mesmo considerando que entre eles, dois tenham dito que tais experiências “*serviram para afirmar a docência como seu caminho*”(S6, S8) e um que “*tais atividades não contribuíram em nada*”(S18). Os demais apontam contribuições genéricas, que vão desde “*desenvolvimento da responsabilidade*” até o “*desenvolvimento de habilidades nas relações humanas*”.

De forma geral, por meio dos dados apresentados no Quadro 15, pode-se perceber que as experiências profissionais, em outros âmbitos, quer na educação, quer não, não são apontadas pela maioria dos sujeitos como *lugares* que contribuíram para a sua constituição profissional. A ausência dessa indicação, porém, não significa que os sujeitos não carreguem as marcas de tais experiências. Tal consideração é importante de ser feita para reafirmar a consonância com a ideia de que as identidades são resultados, simultaneamente, estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo,

biográfico e estrutural, dos vários processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e as instituições (Cf. DUBAR, 1997, p. 105).

QUADRO 15 – Outras Experiências Profissionais - INSTITUIÇÕES

	ATIVIDADES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO	OUTRAS ATIVIDADES	CONTRIBUTOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUC. SUPERIOR
FACULDADES	<ul style="list-style-type: none"> * Docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II; docência em curso de magistério; coordenação de um Instituto de educação; (S1) * Docência no ensino fundamental II, ensino médio e ensino profissionalizante; aulas particulares; docência em escola de idiomas; (S3) * Docência na educação básica; trabalho em escola para alunos com necessidades educativas especiais; (S4) * Docência na educação básica; função no Núcleo Regional de Ensino; Secretário municipal de educação; (S5) * Docência na educação básica; trabalho em escola para alunos com necessidades educativas especiais; função de direção escolar; função de orientação escolar; (S6) * Docência na educação básica; docência em curso de formação de docentes em nível médio; função em secretaria municipal de educação; (S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Vendedora; (S1) * Atendente em lanchonete; empregada doméstica; (S2) * Serviços gerais em loja de materiais de construção; garçom; vendedor em loja de móveis; (S5) * Comerciante; (S6) 	<ul style="list-style-type: none"> * Convivência com diferentes tipos de pessoas; o trabalho na educação básica foi fundamental; (S1) * Dedicção; responsabilidade; honestidade.(S2) * Relações humanas.(S3) * Percepção da necessidade de maior atenção a determinados alunos (refere-se especificamente à experiência da APADA);(S4) * Serviu para ter certeza que o que queria e sabia era ser professora; (S6)
UNIVERSIDADE PARTICULAR	<ul style="list-style-type: none"> * Técnico de esportes, coordenador de escola de esportes, ensino fundamental II e médio, treinador de handebol, avaliador de cursos(MEC); (S8) * Professora de balé; (S9) * Ensino fundamental II e médio; formação de professores em tecnologias;(S10) * Ensino fundamental II, sala de recursos – educação especial, CRAPE – centro regional de apoio pedagógico especializado;(S11) * Ensino fundamental I; APAE; cursos de Estudos Adicionais para professores de Educação Especial; (S12) * Educação infantil; ensino fundamental e médio; rientação educacional;(S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Consultor de marketing; (S8) * Bailarina; (S9) * Agricultura; bancário; (S10) * Técnica de laboratório em empresa de peças de máquinas de seleção de arroz; (S11) 	<ul style="list-style-type: none"> * Para ter certeza que queria ser professor; (S8) * A visão técnica de que o trabalho ajuda a entender como os alunos do curso pensam, as necessidades que possuem; (S11) * Saber o que o professor em formação precisa saber; (S12)
UNIVERSIDADE PÚBLICA	<ul style="list-style-type: none"> * Cursos de arbitragem; aulas de judô; ensino médio; (S14) * Técnico de voleibol pela prefeitura; ensino fundamental e médio; (S15) * Ensino fundamental e médio; (S16) * Cursos no SENAI/SESI;(S17) * Ensino médio; (S18) * Ensino fundamental e médio; (S19) * Educação infantil; (S20) 	<ul style="list-style-type: none"> * Árbitro internacional de Judô; (S14) * Vendedor numa livraria; (S15) * Locutor de rádio; secretária de universidade; (S16) * Vendedor de picolé, gerente de loja, bancário, técnico em informática; (S17) * Vendedora de confecções e calçados; (S18) * Vendedor de seguros, de roupas; na indústria metalúrgica; IBGE; (S19) * Operário numa fábrica de calçados; vendedor; auxiliar numa produtora de vídeo; (S20) 	<ul style="list-style-type: none"> * Relações humanas; (S15) * Criatividade; (S16) * Cada atividade realizada contribuiu para a constituição de quem sou; (S17) * A atividade no comércio não contribuiu em nada; (S18) * Todas atividades contribuíram; (S19) * As experiência de vida servem de exemplo no trabalho com a Filosofia em sala de aula; (S20)

Mecanismos formais de formação

Os dados sobre os mecanismos formais de formação referem-se, como já dito anteriormente, aos espaços formais onde os sujeitos buscam recursos para seu aperfeiçoamento profissional. Conforme o Quadro 16, apresentado a seguir, os dados foram organizados em quatro dimensões: a primeira dimensão – *mecanismos de formação* – traz os dados que se referem especificamente ao tipo de espaço buscado para a formação; a segunda e terceira dimensões – *exigência institucional e iniciativa pessoal* – dizem respeito ao tipo de motivação que levou os sujeitos à busca da formação; e, a quarta dimensão – *contributos para a docência na educação superior* – trata dos resultados de tais experiências especificamente nas práticas como docentes na educação superior.

De forma geral, destacam-se as atividades ligadas à participação em eventos científicos e à produção de artigos para publicação. São treze os professores que indicam a participação nesse tipo de atividade e, dentre estes, a maioria é constituída por professores da universidade pública. Três professores das faculdades particulares e três da universidade particular também fazem a referida indicação. Curso e eventos científicos promovidos pelo Estado são os espaços de busca de formação continuada por três professores que também atuam na rede pública da educação básica. Os grupos de estudo e mesmo leituras e estudos individuais são citados por cinco dos professores das instituições particulares como fonte de aperfeiçoamento. Um sujeito da universidade particular aponta a dificuldade de participar desse tipo de atividade pela “*não possibilidade de se ausentar do trabalho*”(S13). Um professor da universidade pública, que indica sua pouca participação em eventos científicos, faz uma crítica à maioria dos eventos científicos:

Eu já era mais fã desse tipo de coisa, eu acho hoje um grande carnaval esses eventos. A gente vai pra eventos pra se encontrar, conversar, claro que tem palestras interessantes, mas são quatro mil participantes, daí tu vai nas salas, às vezes tem três escutando, às vezes alguém responde. (S16)

No que se refere às motivações envolvidas na participação das atividades citadas pelos sujeitos, estão as de ordem institucional e as de ordem pessoal, que não são, necessariamente, desvinculadas, uma vez que, mesmo sendo uma exigência institucional, a participação em tais atividades também pode envolver motivações pessoais.

Entre as atividades que resultam de exigências institucionais, no caso dos sujeitos que atuam nas instituições particulares, é possível perceber que essas exigências não

partem das instituições/contextos de trabalho, mas sim de outras origens – os programas de pós-graduação onde os sujeitos estão cursando mestrado ou doutorado e o Estado, responsável pela gestão da educação básica, onde alguns dos sujeitos também atuam – como se pode conferir no Quadro 12. No caso da universidade pública, embora os professores reconheçam as atividades de formação como exigências da instituição e da própria condição de trabalhar em uma universidade, como vemos nos relatos a seguir, a maioria aponta para a motivação pessoal, principalmente em relação às produções científicas.

(...)depois que eu desenvolvi minha pesquisa, continuo coletando dados uma vez por ano, porque eu acho que é interessante pra estar atualizando com as mesmas variáveis que trabalhei no mestrado. (S14)

(...) como professores universitários, a gente não pode nem pensar duas vezes sobre a participação em congressos e cursos (S15)

(...)tenho participado em, pelo menos, um evento internacional todo ano, às vezes dois eventos nacionais todo ano, e os eventos do meu grupo de pesquisas, tenho participado (...)obviamente eu não tenho feito isso para engordar o lattes. Eu tenho feito isso porque muito dos trabalhos que eu tenho escrito, tenho trabalhado, me levam a fazê-lo.(S19)

(...) produção foi desde o tempo do mestrado, eu participo de eventos, eu publico artigos, não considero um trabalho a mais, eu faço tranquilamente, não tenho dificuldade de escrever (S20)

Obrigatoriedade e voluntariedade da formação são polos conflitivos, segundo Zabalza (2004), para quem é improvável que a formação funcione, sem a promoção de condições por parte da instituição. Entretanto, participar de atividades de formação, por si só, não garante melhoria para a docência.

Quando os professores formadores entrevistados são convidados a falar sobre os contributos das referidas atividades para a sua prática docente na educação superior, as respostas, em sua maioria, são vagas, ou seja, os professores dizem “*algumas coisas ajudam*”, “*é possível aprender algo que seja útil*”, “*revertem positivamente*”. Apenas dois professores das faculdades particulares e um da universidade particular reconhecem tais espaços como *lugares* que possibilitam a “*reflexão sobre a prática*”(S6), como “*espaços de estudo e aprofundamento*”(S7), como “*resultantes em respaldo para a prática*”(S8). Dois professores – uma professora da universidade particular e um professor da universidade pública – afirmam que “*não existe uma contribuição significativa de tais atividades*”. Dois professores – um de uma das faculdades particulares e um da

universidade pública – apontam a participação de eventos e produção científica, acima de tudo, como forma de “*tornar o lattes competitivo*”(S19)

Zabalza (2004) alerta para os riscos de fundamentar a formação apenas em aspectos pessoais ou apenas nas exigências institucionais. O primeiro caso pode gerar um descomprometimento ainda maior das instituições, e o segundo caso pode levar, pura e simplesmente, a uma corrida em busca de certificados para avaliação dos docentes. O que se espera, para a melhoria dos processos de formação, é a integração entre as duas dimensões.

De forma geral, pode-se perceber um fraco reconhecimento dos espaços buscados pelos professores, quer por motivações pessoais, quer por motivações institucionais, como *lugares* de aperfeiçoamento profissional. Outra reflexão possível, a partir dos dados, é que, quando a maioria dos professores indica a participação em eventos científicos e publicações de artigos, eles se referem, normalmente, ao campo de sua área específica de conhecimentos, o que pode ser inferido a partir da análise do Quadro 17, que traz os dados agrupados por disciplinas.

No Quadro 17, os dados indicam que, dos doze professores das disciplinas específicas, apenas três não participam de eventos científicos e publicam artigos científicos. Entre os onze professores das disciplinas pedagógicas, seis indicam a participação nesse tipo de atividade e destes, três professores ministram disciplinas, tanto específicas quanto pedagógicas. Assim, supõe-se que apenas três professores buscam aprofundamento no campo da formação pedagógica, ou seja, no grupo dos vinte professores formadores, independentemente do interveniente, presume-se que apenas três participam de atividades formativas no campo da docência, os demais dedicam-se ao seu campo específico de conhecimentos.

O que se busca indicar aqui é que, aparentemente, quando se trata da busca de atividades que visem o aperfeiçoamento profissional, estas são mais intensas no campo dos conhecimentos específicos e menos intensas na busca de aperfeiçoamento no campo pedagógico, mesmo no caso dos professores que atuam nas disciplinas pedagógicas. Quando se trata dos professores das disciplinas específicas, parece que a busca pela formação voltada ao campo dos saberes necessários à docência²² é praticamente inexistente.

²² Conforme as proposições de Shulman (2005), Marcelo (2001, 2009), Zabalza (2004) e Cunha (2010), entre outros.

QUADRO 16 – Mecanismos formais de formação – INSTITUIÇÕES

	MECANISMOS DE FORMAÇÃO	EXIGÊNCIA INSTITUCIONAL	INICIATIVA PESSOAL	CONTRIBUTOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUC. SUPERIOR
FACULDADES	<ul style="list-style-type: none"> * Participação de eventos; publicações em revistas; (S1) * Disciplinas do mestrado; participação de eventos científicos(melhoria do currículo; exigência do mestrado); leituras e estudos individuais; (S2) * Curso de licenciatura(sua formação inicial é de bacharel); (S3) * Cursos de aperfeiçoamento;escola é definida por critério financeiro;busca de avanço salarial; (S4) * Curso de especialização; (S5) * Grupos de estudo; eventos científicos; estudo individual; (S6) * Grupo de estudos; PDE (programa de aperfeiçoamento oferecido pelo Estado); estudos e leituras individuais; (S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Exigência do programa de mestrado; (S2) * Exigência do Estado; (S4) 	<ul style="list-style-type: none"> * Melhorar currículo; (S1) * Melhorar o currículo; (S2) * Necessidade de aumentar os conhecimentos no campo da pedagogia; (S3) * Pelo gosto de aprender; (S4) * Aumentar conhecimentos; (S6) * Aumentar conhecimentos; (S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Conteúdos a serem trabalhados em sala de aula; eventos científicos mais pela busca de certificados, não possibilitam grandes crescimentos, embora quando acontecem boas discussões contribuem pra o crescimento; (S2) * Algumas coisas ajudam muito para a docência; (S3) * Conteúdo das especializações é utilizado em sala de aula; (S5) * Possibilitam a reflexão sobre a prática; (S6) * Possibilidade de estudo; (S7)
UNIVERSIDADE PARTICULAR	<ul style="list-style-type: none"> * Produção de artigos; participação e promoção de eventos científicos;(S8) * Produção de artigos para revistas científicas; pouca participação de eventos; cursos na área da dança e ginástica; (S9) * Cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo Estado; (S10) * Participação de eventos científicos, cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo Estado; grupos de estudo e de trabalho;(S11) * Participação de seminários e congressos promovidos pelo município; (S12) * Dificuldade em participar por não poder se ausentar da instituição; (S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Boa produção, dois ou três artigos por ano; (S8) * Exigência do mestrado de submeter artigos sobre a dissertação; (S9) * Exigência do Estado; (S10) * Exigência do doutorado; (S11) * A instituição não apoia; (S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Busca de aprofundamento teórico; (S8) 	<ul style="list-style-type: none"> * Garantia de empregabilidade; respaldo para a prática; (S8) * Pouco significativa; (S9) * Sempre é possível aprender algo que seja útil; (S10)
UNIVERSIDADE PÚBLICA	<ul style="list-style-type: none"> * Continuidade na pesquisa do mestrado; participação de eventos científicos; participação de disciplinas do doutorado como aluno especial; curso de aperfeiçoamento; (S14) * Cursos de aperfeiçoamento; participação em eventos científicos; (S15) * Produção de artigos para revistas científicas; produção de livros; eventos científicos viraram “carnaval”; (S16) * Pouca participação em eventos científicos; pouca produção de artigos.(S17) * Busca da consolidação da pesquisa na instituição; produção de artigos; eventos apenas no estado; (S18) * Participação de eventos científicos; participação de grupos de pesquisa.(S19) * Participação em eventos; publicações; (S20) 	<ul style="list-style-type: none"> * Como professor universitário não é possível pensar em não participar de eventos científicos; (S14) * Lógica da universidade pública – intensificação da produção.(S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * Continuidade na pesquisa; (S14) * Grupo de pesquisa; (S16) * Escrever por prazer e não por exigência; (S17) * Não tem dificuldade para produzir artigos; participar de eventos é tranquilo; (S20) 	<ul style="list-style-type: none"> * Todas as atividades que participo reverterem positivamente no meu trabalho; (S14) * Atende à necessidade de atualização; (S15) * Não existe contribuição significativa; (S16) * Tornar o <i>lattes</i> competitivo; (S19)

QUADRO 17 – Mecanismos formais de formação – DISCIPLINAS

	MECANISMOS DE FORMAÇÃO	EXIGÊNCIA INSTITUCIONAL	EXIGÊNCIA PESSOAL	CONTRIBUTOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUC. SUPERIOR
DISCIPLINAS ESPECÍFICAS	<ul style="list-style-type: none"> * Participação de eventos; publicações em revistas; (S1) * Disciplinas do mestrado; participação de eventos científicos(melhoria do currículo; exigência do mestrado); leituras e estudos individuais; (S2) * Cursos de aperfeiçoamento;escola é definida por critério financeiro;busca de avanço salarial; (S4) * Grupos de estudo; eventos científicos; estudo individual; (S6) * Produção de artigos; participação e promoção de eventos científicos;(S8) * Produção de artigos para revistas científicas; pouca participação de eventos; cursos na área da dança e ginástica; (S9) * Cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo Estado; (S10) * Participação de seminários e congressos promovidos pelo município; (S12) * Continuidade na pesquisa do mestrado; participação de eventos científicos; participação de disciplinas do doutorado como aluno especial; curso de aperfeiçoamento; (S14) * Produção de artigos para revistas científicas; produção de livros; eventos científicos viraram “carnaval”; (S16) * Busca da consolidação da pesquisa na instituição; produção de artigos; eventos apenas no estado; (S18) * Participação de eventos científicos; participação de grupos de pesquisa.(S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * Exigência do programa de mestrado; (S2) * Exigência do Estado; (S4) * Boa produção, dois ou três artigos por ano; (S8) * Exigência do mestrado de submeter artigos sobre a dissertação; (S9) * Exigência do Estado; (S10) 	<ul style="list-style-type: none"> * Melhorar o currículo; (S2) * Pelo gosto de aprender; (S4) * Aumentar conhecimentos; (S6) * Busca de aprofundamento teórico; (S8) * Continuidade na pesquisa; (S14) * Grupo de pesquisa; (S16) 	<ul style="list-style-type: none"> * Conteúdos a serem trabalhados em sala de aula; eventos científicos mais pela busca de certificados, não possibilitam grandes crescimentos, embora quando acontece de haverem boas discussões contribuem pra o crescimento; (S2) * Algumas coisas ajudam muito para a docência; (S3) * Conteúdo das especializações é utilizado em sala de aula; (S5) * Possibilitam a reflexão sobre a prática; (S6) * Possibilidade de estudo; (S7) * Garantia de empregabilidade; respaldo para a prática; (S8) * Pouco significativa; (S9) * Sempre é possível aprender algo que seja útil; (S10) * Todas as atividades que participo reverterem positivamente no meu trabalho; (S14) * Atende à necessidade de atualização; (S15) * Não existe contribuição significativa; (S16) * Tornar o <i>lattes</i> competitivo; (S19) *

Continua...

...continuação

	MECANISMOS DE FORMAÇÃO	EXIGÊNCIA INSTITUCIONAL	EXIGÊNCIA PESSOAL	CONTRIBUTOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUC. SUPERIOR
DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> * Participação de eventos; publicações em revistas; (S1) * Curso de licenciatura(sua formação inicial é de bacharel); (S3) * Curso de especialização; (S5) * Grupo de estudos; PDE(programa de aperfeiçoamento oferecido pelo Estado); estudos e leituras individuais; (S7) * Produção de artigos para revistas científicas; pouca participação de eventos; cursos na área da dança e ginástica; (S9) * Participação de eventos científicos, cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo Estado; grupos de estudo e de trabalho;(S11) * Dificuldade em participar por não poder se ausentar da instituição; (S13) * Cursos de aperfeiçoamento; participação em eventos científicos; (S15) * Pouca participação em eventos científicos; pouca produção de artigos.(S17) * Busca da consolidação da pesquisa na instituição; produção de artigos; eventos apenas no estado; (S18) * Participação em eventos; publicações; (S20) 	<ul style="list-style-type: none"> * Exigência do mestrado de submeter artigos sobre a dissertação; (S9) * Exigência do doutorado; (S11) * A instituição não apóia; (S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Melhorar currículo; (S1) * Necessidade de aumentar os conhecimentos no campo da pedagogia; (S3) * Aumentar conhecimentos; (S7) * Escrever por prazer e não por exigência; (S17) * Não tem dificuldade para produzir artigos; participar de eventos é tranquilo: (S20) 	<ul style="list-style-type: none"> * Conteúdos a serem trabalhados em sala de aula; eventos científicos mais pela busca de certificados, não possibilitam grandes crescimentos, embora quando acontece de haverem boas discussões contribuem pra o crescimento; (S2) * Algumas coisas ajudam muito para a docência; (S3) * Conteúdo das especializações é utilizado em sala de aula; (S5) * Possibilitam a reflexão sobre a prática; (S6) * Possibilidade de estudo; (S7) * Garantia de empregabilidade; respaldo para a prática; (S8) * Pouco significativa; (S9) * Sempre é possível aprender algo que seja útil; (S10) * Todas as atividades que participo revertem positivamente no meu trabalho; (S14) * Atende à necessidade de atualização; (S15) * Não existe contribuição significativa; (S16) * Tornar o <i>lattes</i> competitivo; (S19)

Espaços e tempos de formação

Da pergunta “*Onde você se formou professor da educação superior?*” emergiram os dados que estão descritos no Quadro 18 e que serão agora discutidos. Pelas reações à pergunta, tais como pedidos de explicação e pausas para pensar, foi possível perceber que as respostas dos professores formadores, mesmo que brevemente, foram uma reflexão sobre que *espaços* foram/são *lugares* da sua formação.

Para facilitar a discussão, os dados foram organizados aqui em três dimensões. A primeira, sob a denominação “*Espaços acadêmicos*”, envolve os dados que correspondem às trajetórias formativas ocorridas em ambientes acadêmicos. A segunda dimensão – “*Espaços de atuação como professor*” – reúne os dados referentes à formação por meio da atuação como docentes, e a terceira – “*Dificuldades*” – traz os dados que reportam a dificuldades encontradas pelos formadores, tanto no início de sua atuação docente na educação superior, quanto no cotidiano de sua prática.

Como *espaços acadêmicos*, foram citados, predominantemente, pela maioria dos professores, seus cursos de formação inicial, as especializações, os mestrados e os doutorados. Tais espaços são apontados como lugares de “formação teórica” nas suas áreas específicas de conhecimento. Dois professores das faculdades particulares e um da universidade particular apontaram a presença, na sua formação, da disciplina “Estágio de Docência” nos programas de mestrado. Um professor da universidade particular fez um curso de especialização, especificamente, em “Docência no ensino superior”. Um professor da universidade pública não reconhece os programas de mestrado e doutorado como responsáveis pela sua formação para a docência, mas sim sua experiência no ensino médio vivida em um seminário católico. Também um professor das faculdades particulares atribui a aprendizagem da docência ao curso de magistério no ensino médio.

Dos vinte professores, sujeitos da investigação, cinco ressaltaram a importância do papel das práticas pedagógicas dos seus professores da graduação e dos programas de pós-graduação para a sua formação docente – o que é condizente com o que vários estudos já apontaram (CUNHA, 2005 e 2010; PIMENTA, 1999, ANASTASIOU, 2006, entre outros). A esse respeito, Marcelo (2009) afirma que a identidade profissional docente vai se configurando, em grande parte, de forma pouco reflexiva, por meio de aprendizagens informais, pelo acolhimento de modelos docentes com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja identificação influem mais os aspectos emocionais que os racionais.

Esses aspectos também são coincidentes com as características que os sujeitos apontam em seus professores de graduação e pós-graduação, conforme Quadros 09 e 10.

É importante, nesse momento, buscar alguns dados da subcategoria “*Pós-graduação*”, sob a categoria geradora “*Trajetória de aluno*”(Quadro 10). Na dimensão “*aprendizagem mais valiosa*”, a maioria dos professores indica a aprendizagem da pesquisa. Assim, por um lado, os professores apontam os programas de mestrado e doutorado como espaços de formação; por outro, essa formação é confirmada como sendo, predominantemente, relativa à pesquisa, muito embora reconheçam que “(...) os saberes da docência são distintos daqueles requeridos para a pesquisa”(CUNHA, 2007, p. 21).

Na dimensão “*Atuação como professor*”, a prática docente surge como lugar de formação em todos os casos. Se a maioria, porém, aponta a própria prática docente na educação superior, a prática docente, em outros níveis de ensino, também é apontada como lugar de formação, isso no caso dos professores que atuaram/atuaem em outros níveis. Três professores, um em cada tipo de instituição, destacam o papel do diálogo com colegas professores como fator que auxilia na formação para a docência. Nesse sentido, Behrens (2003) destaca a importância dos espaços coletivos como fontes de produção de saberes e valores. Para a autora, programas de formação que propiciem o diálogo e a participação coletiva conduzem à saída do isolamento, impulsionando a discussão com os colegas e pares sobre as práticas.

Estudos, leituras e consultas a pesquisas também são indicados como mecanismos de formação. Contudo, existe, sem dúvida, uma predominância dos relatos que apontam a prática docente como lugar de centralidade, como se pode observar nos fragmentos das narrativas apresentados a seguir:

(...) ser professor é ser professor a partir da prática, eu pelo menos tenho percebido que eu tenho aprendido com os meus próprios erros (S2)

(...) o início dessa atuação foi tateando, lendo muito, conversando com amigos, com colegas que já haviam atuado como professores do ensino superior, com colegas (S5)

Pelo próprio fazer, a experiência do dia-a-dia com certeza (S6)

Foi durante o processo, a cada ano que passava, a cada pesquisa que eu tinha que fazer, a cada aula que eu tinha que montar, e eu ainda não me formei, eu acho que a gente está sempre em processo de construção.(S9)

(...) a prática foi o espaço mais forte de formação (S10)

(...) *O que me ensinou a ser professora do ensino superior foi atuando mesmo no ensino superior*”(S11)

(...) *me formei professora aprendendo na sala de aula* (S13)

(...) *me tornei um professor universitário, acho que nem sei se vou falar pouco, mas de repente com três, quatro anos dando aula na própria universidade* (S14)

(...) *não é no curso de graduação, mestrado e doutorado que você se torna professor, o professor vai se construindo na sua prática* (S19)

Marcelo (2009) aponta alguns dos fatores que fazem parte do processo constitutivo das identidades profissionais docentes, dentre eles, destaca-se o que o autor intitula de *Aprende-se ensinar ensinado: o valor do conhecimento prático*. Dialogando com Zeichner, Dewey e Shön para refletir sobre o papel da prática na constituição dos saberes docentes e em Cochran-Smith e Lytle, o autor busca uma construção que pode ajudar a pensar sobre as narrativas dos professores formadores, alvos da pesquisa aqui relatada. A partir da reflexão sobre a relação entre conhecimentos e práticas, os autores citados estabelecem três tipos distintos de conhecimento: o *conhecimento para a prática*; o *conhecimento da prática* e o *conhecimento na prática*. É com este último tipo de conhecimento que se identificam os sujeitos desta investigação. Trata-se de um conhecimento que estaria implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na pesquisa prática e na narrativa dessa prática. Essa perspectiva faz supor que o ensino seja uma atividade incerta e espontânea, contextualizada e construída em resposta às particularidades do cotidiano escolar e da sala de aula.

No que se refere às *dificuldades*, elas estão mais presentes nos relatos dos formadores das faculdades particulares e dizem respeito ao domínio de conteúdos, predominantemente. Um dos sujeitos refere-se à dificuldade relacionada ao trabalho com alunos, e outro, coloca como dificuldades a falta de experiência de docência na educação básica e a falta de formação pedagógica para a docência na educação superior. No caso da universidade particular, há apenas um relato de dificuldade e é relacionado com o ingresso na docência em um ambiente novo. Na universidade pública, os dois relatos de dificuldades são, especificamente, voltados para as questões pedagógicas, ou seja, para o ingresso na docência sem ter referenciais pedagógicos.

O menor número de referências a dificuldades pode estar ligado ao que Hoyle (*apud* CUNHA, 2010d) chama de *profissionalidade restrita*, ou seja, uma docência baseada na intuição, centrada na sala de aula e baseada na experiência, em detrimento da

teoria. Nesse caso, o profissional é sensível ao desenvolvimento dos alunos, é criativo e um hábil gestor das aulas, porém, não compara o seu trabalho com o dos outros e tende a não compreender as atividades de sala de aula num contexto mais alargado. Tal situação pode gerar um relativo conforto ao professor e mesmo a sensação de que está realizando um trabalho adequado.

Pelas respostas dos professores, é possível perceber que os mesmos reconhecem a existência de uma formação específica necessária à docência, formação esta que nem todos acreditam ter tido. Por outro lado, poucos professores indicam dificuldades no seu trabalho docente, decorrentes da ausência da referida formação. Para esses professores formadores, a prática é, por excelência, *lugar* para a formação, assim como os esforços pessoais, expressos por meio de frases como “(...) *aprender... só com muito estudo*”(S20). O que transparece pelo exame dos dados do Quadro 18 é que, de fato, existe uma aceitação e naturalização da ausência de espaços de formação para a docência, assim como existe certo desconhecimento ou, até mesmo, aceitação da complexidade dos saberes necessários à docência na educação superior, uma vez que, para a maioria dos professores, é, na prática cotidiana, que isso se resolve. Como resultado dessa situação, os docentes, “certamente, desenvolvem saberes e realizam práticas com êxito, as quais atendem muitas das expectativas de seus alunos. Mas dificilmente teorizam sobre o que fazem e, portanto, se afastam da condição necessária à profissionalização da docência” (CUNHA, 2010, p.51).

Para a mesma autora, o exercício da docência exige uma formação específica que denuncie e problematize o amadorismo profissional que concorre para a manutenção dos processos culturalmente instalados e sua reprodução, e que reconheça a existência de um campo científico específico de saberes a serem mobilizados (CUNHA, 2007, 2010).

Retomando Berger e Luckmann (1985), a socialização secundária dá-se pela incorporação dos saberes especializados, ou seja, os saberes profissionais que, por sua vez, são construídos por referência a um campo especializado de atividades e que passa pelos processos de formação. A aquisição desses saberes especializados pressupõe uma socialização primária, trazendo, à tona, a consistência entre as interiorizações anteriores e as novas.

As especificidades do mundo do trabalho e o processo de reestruturação identitário implicam uma ruptura entre as duas socializações. O êxito dessa ruptura, segundo Dubar (1997), depende de algumas condições, entre as quais figuram aspectos pessoais, institucionais e de formação, embora tais aspectos estejam interligados, quais sejam: a

assunção da disjunção entre identidade real e virtual; o forte compromisso pessoal de identificação com o futuro papel visado; o compromisso institucional e envolvimento dos socializadores na passagem do indivíduo de uma “casa” para outra, com vistas a uma transformação real; a ação contínua de um *aparelho de conversação* que possibilite manter, modificar e reconstruir a realidade subjetiva, o que inclui a transformação do mundo vivido pela mudança da linguagem; e, finalmente, a existência de uma instituição mediadora que permita a conservação de parte da identidade antiga e que acompanhe a identificação a novos “outros significativos”, aceitos como legítimos.

Dubar (1997) chama a atenção para a dificuldade de reunir todas essas condições, que é maior ou menor, quanto maior ou menor for o distanciamento entre os conteúdos da socialização primária e os da secundária.

O Quadro 18, a seguir, sintetiza o conjunto dos dados relativos aos espaços e tempos de formação identificados nas narrativas dos professores formadores em resposta às questões da entrevista.

QUADRO 18 – Espaços e tempos de formação - INSTITUIÇÕES

	ESPAÇOS ACADÊMICOS	ATUAÇÃO COMO PROFESSOR	DIFICULDADES
FACULDADES	<ul style="list-style-type: none"> * Disciplina Docência no Ensino Superior no mestrado; os professores que teve são referência; (S1) * Conteúdo teórico do mestrado; práticas pedagógica dos professores da graduação e do mestrado; não existe uma disciplina específica no mestrado que prepare para a docência no ensino superior; exigência de estágio de docência – CAPES; base do conteúdo aprendido na graduação; (S2) * Formação inicial não contribuiu; curso de licenciatura está ajudando; a disciplina que ministra não teve na sua formação, mas teve suporte para buscar os conteúdos que ministra; (S3) * Maiores contribuições foram do curso do magistério em nível médio; o mestrado contribuiu teoricamente; (S5) * Contribuições da graduação e da especialização; (S6) * Não teve formação além da base de conteúdos da formação inicial; (S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Aprendizado com a prática; algumas leituras sobre a docência no ensino superior; mesmo sabendo muito bem o conteúdo é na prática que se aprende a ser professor; (S2) * Com a docência em cursos profissionalizantes a nível médio; na prática da docência; (S3) * Atuando no ensino médio; buscando exemplos de outros professores; (S4) * Sendo professor; dialogando com outros professores; lendo; (S5) * Pelo fazer do dia-a-dia, pela experiência, pela busca e estudo; (S6) * A experiência na educação básica; (S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * A experiência da pesquisa do mestrado parece não contribuir com a formação para a docência; falta domínio de alguns conteúdos; não incorporação da ideia de ser professora no ensino superior; falta de experiência na educação básica; dificuldade com questões pedagógicas; muita dedicação ao estudo de conteúdos com os quais não tinha tido contato; (S2) * Presença de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula; (S3) * Insegurança quanto aos conteúdos e quanto a relação com os alunos no início dos trabalhos; (S4) * Pouco tempo para estudar mais aprofundadamente os conteúdos; (S5) * Dificuldade inicial com o domínio dos conteúdos; (S7)
UNIVERSIDADE PARTICULAR	<ul style="list-style-type: none"> * Mestrado foi base forte para a docência no ensino superior; vivência intensa acadêmica e política no curso de formação inicial; substituição de professores na graduação; (S8) * Dando aula de dança para as mais diversas idades; durante a própria docência, com pesquisas, estudos; (S9) * Na graduação; com as especializações, uma específica em docência no ensino superior; (S10) * Na especialização, no mestrado, com as pesquisas, com os professores que tive; com estágio de docência no mestrado; com a disciplina de docência no ensino superior; a participação de cursos e eventos científicos; (S11) * A graduação e o mestrado; (S12) * A graduação; (S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * A experiência com aulas de dança para todas as idades; (S9) * A experiência na educação básica; a prática da docência no ensino superior foi mais forte; (S10) * A experiência na educação básica; a própria atuação como professora no ensino superior; (S11) * A experiência na educação básica; a docência em cursos de formação de professores; o contato e diálogo com outros professores; (S12) * Aprendendo na sala de aula; pesquisa e estudo; a formação inicial; no dia-a-dia com os alunos; (S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Integração em uma nova cultura; substituir um professor renomado; necessidade de muito estudo; (S11)
UNIVERSIDADE PÚBLICA	<ul style="list-style-type: none"> * Disciplinas da graduação; os professores; (S14) * Na especialização; em cursos de curta duração; da graduação os conhecimentos técnicos; (S15) * A experiência do seminários; mestrado e doutorado não prepararam para a docência ; (S16) * Todas as experiências acadêmicas anteriores; a graduação; os professores da graduação; (S17) * A graduação em termos de conteúdos, mas não em termos didáticos; (S18) * As disciplinas e discussões do mestrado; (S19) * A graduação; o mestrado e o doutorado; (S20) 	<ul style="list-style-type: none"> * Estudando muito com a preparação das aulas; depois de três ou quatro anos de docência; (S14) * Trocas de experiências com outros professores; (S18) * Foi se construindo professor na prática; (S19) * Com muito estudo no dia-a-dia; (S20) 	<ul style="list-style-type: none"> * Falta de referencial pedagógico no início; (S14) * Buscar formas para que os alunos compreendessem os conteúdos; (S18)

4.2.3.3. Concepções e práticas

Por meio da análise dos mundos construídos mentalmente pelos indivíduos, a partir da sua experiência social, é possível identificar as identidades profissionais. “Estas ‘representações activas’ estruturam os discursos dos indivíduos nas suas práticas sociais ‘especializadas’ graças ao domínio de um vocabulário, à interiorização das ‘receitas’ à incorporação de um ‘programa’ (DUBAR, 1997, p.100).

Entre as dimensões de tais “representações ativas”, está a relação com a linguagem, ou seja, as categorias que o indivíduo usa para descrever uma situação vivida, como articula os constrangimentos externos e os desejos internos, as obrigações exteriores e os projetos pessoais, as solicitações do outro e as iniciativas pessoais.

Assim, para o mesmo autor, a constituição identitária resulta de dois processos que são heterogêneos: o primeiro, refere-se às atribuições de identidades pelas instituições e pelos agentes que se relacionam diretamente com o indivíduo – são as *identidades virtuais*. O segundo processo é a incorporação da identidade pelo próprio indivíduo fazendo uso de categorias legítimas para si mesmo e para os outros – são as *identidades reais*. A não coincidência entre os dois processos resulta na elaboração de estratégias identitárias que podem visar, ou a acomodação da *identidade para si* à *identidade para os outros*, ou a assimilação da *identidade para o outro* à *identidade para si*. Trata-se, respectivamente, das transações objetivas e subjetivas.

A forma como os sujeitos articulam os *atos de atribuições* e os *atos de pertença* estão na origem da construção dos saberes especializados ou saberes profissionais. Buscar conhecer esses saberes, considerados como resultados, simultaneamente, biográficos e relacionais, pode dar pistas de como os sujeitos articulam os atos de atribuição e de pertença.

Tardif (2002) caracteriza como saberes docentes os pensamentos, ideias, juízos, discursos e argumentos que seguem certas exigências de racionalidade. Tal racionalidade é constituída quando o sujeito tem consciência em relação ao ato exercido, ou seja, manifesta-se quando o sujeito é capaz de justificar suas ações por meio da razão, procedimentos ou discursos.

O conhecimento profissional, segundo Ponte (*apud* TRALDI JÚNIOR, 2006), pode ser dividido em conhecimentos sobre os conteúdos, sobre o currículo, sobre os alunos e sobre o processo instrucional. Zabalza (2004) afirma a complexidade da tarefa docente e,

assim, exige conhecimentos aprofundados tanto sobre os conteúdos específicos quanto sobre como os alunos aprendem, embora Shulman (2005) acredite que reduzir os conhecimentos necessários à docência apenas aos conteúdos e à forma de ensiná-los seja ignorar a complexidade em que tais conhecimentos estão envolvidos.

Para Shulman (idem), o processo de ensino só se inicia quando o professor compreende o que deve ser ensinado e como ensiná-lo. A docência depende, efetivamente, de um conjunto de conhecimentos – conhecimento do conteúdo, didático geral, do currículo, didático do conteúdo, dos alunos, dos contextos educativos e dos objetivos, das finalidades, dos valores educativos e seus fundamentos filosóficos e históricos.

A subcategoria “*Concepções e Práticas*”, sob a categoria “*Trajetória Profissional*”, visa agrupar dados que permitem vislumbrar indícios dos saberes/conhecimentos docentes, nas acepções dos autores usados no decorrer do texto, manifestos pelos sujeitos desta investigação, por meio das suas narrativas.

Os dados sobre tais conhecimentos foram organizados em dez dimensões: *Conteúdo / Didática; Teoria / Prática; Vínculos com as outras disciplinas; Planejamento; Alunos; Aula; Avaliação; Para ensinar bem; Pesquisa/investigação; e Formação de professores*. Tais dimensões agrupam dados referentes aos saberes que os sujeitos manifestam sobre cada um desses elementos e sobre a relação entre os mesmos. De forma conjunta, busca-se encontrar, na trajetória de formação e na trajetória profissional dos sujeitos investigados, também vistas como lugares de formação, possíveis origens dos saberes manifestos, tendo em mente o valor de tais saberes na constituição das identidades profissionais docentes.

Conteúdo/Didática

Uma análise geral dos dados do Quadro 19, a seguir apresentado, permite a seguinte síntese: treze, dos vinte professores, em algum momento, afirmam a indissociabilidade entre o conteúdo e a didática; destes, três professores, mesmo afirmando a necessidade de associar os dois elementos, em outros momentos, defendem a maior importância de um ou outro elemento. Nove professores defendem a importância maior de um dos elementos e entre estes, sete julgam o domínio de conteúdos como mais importante para a docência.

Em termos de instituições, é, nas duas universidades, que se encontram os professores que defendem a maior importância do conteúdo: três na particular e quatro na pública.

No Quadro 19, destacam-se alguns dados que merecem ser discutidos individualmente, uma vez que representam algumas questões que outras pesquisas já identificaram, ou por se constituírem em exemplos de aproximação com os referenciais teóricos aqui adotados. Quatro professores – três da universidade pública e um da universidade particular – entendem que o domínio de conteúdo, automaticamente, resulta no sucesso didático, conforme se pode perceber nos exemplos de depoimentos a seguir:

(...) se tu tem o conteúdo já é meio caminho andado, tu vai achar uma forma de passar, primeira, segunda, terceira vez pode ser que tu tenha mais dificuldade, depois tu pega no tranco. (S11)

(...) se eu tenho esse domínio acho que minha didática se torna mais tranquila. (S16)

(...) se você conhece bem o conteúdo que você ta tratando, você de alguma forma, mesmo que não lecione numa turma, você tenta formas de, didaticamente falando, diferentes formas de fazer aquilo. (S18)

Um dos fatores de fundamental importância na constituição da identidade profissional docente são os conteúdos que o professor ensina. Para Marcelo (2009), o conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ser ensinado interfere no *que* e no *como* ensinar. O autor indica a existência de dois componentes distintos e necessários no conhecimento dos conteúdos: o conhecimento substantivo – é o corpo de conhecimentos gerais de uma disciplina, os conceitos específicos, definições, convenções e procedimentos, é o que determina o que será ensinar e sob que perspectiva; e o conhecimento sintático – completa o anterior, tratando-se dos diferentes paradigmas de pesquisa de cada disciplinas, do conhecimento em relação às questões de legitimidade, tendências, perspectivas e pesquisas no campo em questão.

O conhecimento conceitual profundo de uma disciplina permite um estabelecimento maior de conexões com outros tópicos, assim como permite um traslado desse conhecimento ao ensino e à resolução de problemas. Porém, Marcelo (2009) também chama a atenção ao fato de que o exclusivo domínio dos conteúdos não é garantia de qualidade no ensino, uma vez que outros conhecimentos são igualmente necessários, tais como: o conhecimento do contexto, dos alunos, de si mesmo e de como se ensina.

Dois professores – um de uma das faculdades particulares e um da universidade particular – encaminham-se em outro sentido, afirmando a complexidade do domínio didático e a maior facilidade em alcançar o domínio dos conteúdos, como fica evidente nos relatos a seguir:

(...) vejo que o conteúdo é algo mais fácil de adquirir, é só estudar que dá conta de falar de determinado assunto, a constituição da didática, ela é uma condição de treinamento, eu não acredito que professor tem dom pra ser professor, eu acredito que tudo é formação, leitura, busca(...) (S1)

(...) o conteúdo você busca, a didática, se você não tem, você não se sustenta como professor. (S8)

A assunção da complexidade dos conhecimentos didáticos também pode ser observada no relato que segue:

(...) Tem aquele que você sabe que ele tem que aprender diferente, que você tem que usar metodologias diferentes, o conteúdo é importante, você tem que saber, mas pra ensinar, você tem que descobrir formas de ensinar e isso não tem no manual didático, não tem conteúdo que diga, é o dia-a-dia que ensina. (S13)

Nesse caso, embora a complexidade da docência seja reconhecida, a prática do cotidiano é vista como o único lugar de formação.

Uma variação entre os sentidos atribuídos à didática ficou evidenciada nos dados. Esses diferentes sentidos vão desde sinônimo de metodologias até sinônimo de bom relacionamento com os alunos; logo, fica evidente uma predominância da Didática numa perspectiva instrumental e técnica.

O que se verifica é que existe uma aproximação ao que Shulman (2005) chama de *conhecimento didático geral* – que seriam os princípios e estratégias gerais de encaminhamento e organização da sala de aula. Tal conhecimento diferencia-se de outro conhecimento necessário, segundo esse mesmo autor, o *conhecimento didático do conteúdo* – trata-se do entrelaçamento entre os conteúdos e a pedagogia que constitui a especificidade do trabalho docente. É por essa “mistura” de conteúdo e didática que é possível a compreensão de como determinados temas e problemas se organizam, representam e se adaptam aos diversos interesses e capacidades dos alunos.

Como já referimos anteriormente, a socialização secundária, em Berger e Luckman (1996), caracteriza-se pela incorporação dos saberes especializados a partir das relações

com as instituições e com o grupo. O caráter dessa socialização depende do *status* do corpo de conhecimentos em questão, no interior do universo simbólico em sua totalidade, e existe uma grande variabilidade sócio-histórica nas representações implicadas na socialização secundária.

Para Cunha (2010a), historicamente, espera-se dos docentes universitários um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado na ciência, em um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática e tendo, como pressuposto para a docência, o paradigma tradicional de transmissão de conhecimento – ou seja, a preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos tem sido insignificante.

Quando se retoma o processo de constituição dos cursos de formação de professores no Brasil, o que se vislumbra são ideários que podem ter concorrido para a constituição desses sentidos. A partir da década de 1920, os ideários escalanovistas fizeram entender a demanda por professores que não apenas dominassem saberes sobre o que ensinar, mas também sobre o como ensinar.

A literatura pedagógica – que até então abordava de forma ampla e de uma perspectiva social e política os problemas educacionais – passa a tratar os problemas educacionais de um ponto de vista técnico, “científico”, contemplando desde questões teóricas e práticas do âmbito intra-escolar, até abordagens pedagógicas mais amplas. Essa abordagem estritamente técnica tem sido responsabilizada por uma visão ingênua e tecnicista da educação, isolada de seu contexto histórico-social, e tem feito carreira na educação brasileira a partir de então. (Cf. TANURI, 2001).

A defesa da importância maior dos conteúdos, em alguns casos explicitada e, em outros, reiterada em várias oportunidades, emerge nas entrelinhas do dito e do não dito e carrega a raiz conteudista que perpassou toda trajetória da formação de professores no Brasil, para além de todas tentativas de se impor a importância dos conteúdos pedagógico-didáticos, especialmente a partir da década de 1930.

Outro aspecto que parece imprimir peso à defesa do conteúdo, quase que em detrimento da forma, é uma suposta especificidade da docência na educação superior. Na fala de alguns formadores, a aprendizagem, na educação superior, parece não depender de preocupações pedagógico-didáticas. Tal ideia pode se aproximar do pressuposto que norteia, de forma geral, a docência na educação superior: “*quem sabe fazer, sabe ensinar*”, amplamente discutida por Cunha (2000, 2006, 2007 e 2009).

Quando agrupados os dados, segundo o interveniente *Disciplinas* (conforme anexo 27), percebe-se um número maior de professores que defendem a maior importância do conteúdo nas disciplinas específicas. Agrupados os dados, segundo as *Áreas do conhecimento* (anexo 26), três, dos cinco professores dos cursos de Matemática, defendem uma maior importância do conteúdo.

QUADRO 19 – Conteúdo/Didática – INSTITUIÇÕES

FACULDADE	UNIVERSIDADE PARTICULAR	UNIVERSIDADE PÚBLICA
<p>CONTEÚDO/ DIDÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> * Completam-se; conteúdo mais fácil de adquirir; didática depende mais de formação; variação metodológica;(S1) * A princípio pensava que era só dominar o conteúdo para conseguir dar aula, mas é mais complicado que se possa imaginar; as duas coisas estão em pé de igualdade; metodologia; clareza; objetividade; observar quais as dificuldades e dúvidas dos alunos, se estão entendendo; dificuldade nas duas coisas; trabalhar bem o conteúdo para que os alunos aprendam; (S2) * Importância dos dois elementos; 50% cada um; (S3) * Os dois são importantes; (S4) * Uma coisa leva à outra; os dois não conseguem ficar distanciados; não tem como não se preocupar muito com o conteúdo uma vez que se pretende formar professores em três anos, no período noturno; dar conta das duas coisas, nessas condições, é um desafio;(S5) * Sabedoria para mediar as duas coisas; conteúdo e didática são imprescindíveis; (S6) * Um não anda sem o outro; não podemos colocar um em grau de importância maior que o outro.(S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * A didática é mais importante que o conteúdo, “o conteúdo você busca, a didática se você não tem você não se sustenta como professor”, a didática é fundamental; sem conteúdo também não se dá aula, mas o conteúdo é muito mais fácil de dominar; saber o que fazer com o conteúdo é fundamental; para formar bons professores é didática é a base. (S8) * Os dois devem estar aliados; conteúdo sem o domínio de metodologias não funciona.(S9) * Para o ensino superior o fundamental é o conteúdo; “se você tiver uma boa didática e não tiver o conteúdo, o que vai adiantar para o aluno? Agora, se você tiver o conteúdo e também uma boa didática pra transmitir, fica bem melhor, mas o conteúdo sem dúvida”; domínio de conteúdo, didática, domínio de classe; “Não adianta ter domínio de conteúdo e não domínio de classes, apesar de que, se o professor tiver domínio de conteúdo, automaticamente, acho que a classe respeita ele, e eu vejo numa universidade, numa graduação, se o professor tiver domínio de conteúdo não é muito difícil dos acadêmicos, dos alunos acompanharem.”(S10) * Uma coisa está relacionada a outra; “se tu tem o conteúdo já é meio caminho andado, tu vai achar uma forma de passar, primeira, segunda, terceira vez pode ser que tu tenha mais dificuldade, depois tu pega no tranco”. (S11) * São coisas inseparáveis; “se bem que eu acho que você nem tem a didática se você não tem conteúdo”(S12) * As duas coisas, é preciso saber o conteúdo e ter didática; “Tem aquele que você sabe que ele tem que aprender diferente, que você tem que usar metodologias diferentes, o conteúdo é importante, você tem que saber, mas pra ensinar você tem que descobrir formas de ensinar e isso não tem no manual didático, não tem conteúdo que diga, é o dia-a-dia que ensina.”(S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Os dois são fundamentais; “a didática é o que vai dar toda a consistência na tua disciplina”; os dois são imprescindíveis; “o que me dá maior segurança hoje que eu considero que eu tenho que saber, o domínio do conteúdo, é estar atualizado” (S14) * Não adianta muito conteúdo, muita metodologia e não conhecer o aluno; (S15) * As duas coisas são importantes, mas o conteúdo vem primeiro; “se eu tenho esse domínio acho que minha didática se torna mais tranquila.”(S16) * As duas coisas não são descoladas; “eu acredito que tudo aquilo que você faz tem que ter um objetivo claro, a didática aparece pra mim como algo dentro da pedagogia, e ta ligado aos conteúdos, eu não posso pensar em conteúdo sem pensar no tipo de pessoa que eu espero ter, debater e ajudar a constituir, ninguém constrói ninguém, mas cria condições pra que as pessoas se construam.” ; algumas pessoas reduzem a didática a apenas uma de suas dimensões – a técnica. (S17) * A didática é importante, mas o conteúdo é mais; “se você conhece bem o conteúdo que você tá tratando, você, de alguma forma, mesmo que não leccione numa turma, você tenta formas de, didaticamente falando, diferentes formas de fazer aquilo”; me preocupo com a didática.(S18) * Conteúdo/didática são indissociáveis; (S19) * Domínio de conteúdo é fundamental; domínio de conteúdo é problema; domínio de conteúdo facilita a didática; (S20)

Teoria/Prática

Analisados os dados referentes à relação teoria e prática, conforme Quadro 20, a seguir, percebe-se que, de forma geral, os professores entendem prática como “a prática da docência”. Dos vinte professores, apenas cinco, quando se referem à relação teoria/prática, a colocam como a aplicação de conteúdos específicos à prática cotidiana não docente, ou mesmo aplicação de conteúdos teóricos nas aulas, como por exemplo, na resolução de exercícios.

Agrupados os professores pelo interveniente *Áreas do Conhecimento e Disciplinas* – Anexo 26 e 27 – é possível perceber que, cinco professores não relacionam teoria com prática docente, três nas disciplinas pedagógicas e três nas específicas – considerando que um deles atua nos dois tipos de disciplinas – e dois no curso de Matemática, sendo os demais dos cursos da área de Ciências Humanas.

Embora quando se fale na relação teoria e prática, a maioria dos sujeitos aborde a questão da prática docente, são poucos os professores que estabelecem vínculos entre o trabalho que realizam e a realidade das escolas nas quais os seus alunos irão futuramente atuar. Voltando ao Quadro 14, é possível perceber que seus dados também mostram que a maioria dos professores diz conhecer a realidade das escolas da educação básica, mesmo porque alguns também trabalham nesse nível de ensino. Contudo, são poucas as indicações, no decorrer das narrativas, de relatos de trabalhos que sugiram efetiva relação com a realidade escolar da educação básica. Aparentemente, uma relação mais efetiva fica restrita aos trabalhos realizados nas disciplinas Prática de Ensino.

Tal situação sugere a retomada das contribuições de Hargreaves (1999) e a definição dos três processos que devem ser implicados na localização sociogeográfica da formação docente. A sinalização ou falta de sinalização quanto ao estabelecimento de relações mais próximas entre os cursos de formação de professores, por meio dos formadores, e as escolas de educação básica, corrobora o processo que esse autor chama de *encapsulamento simbólico*, ou seja, um relativo isolamento do sistema de formação docente, podendo resultar em uma forma de alienação.

Obviamente, a presença de propostas curriculares que propiciem a relação entre os cursos de formação e as escolas é o primeiro passo para evitar o distanciamento que, normalmente, se estabelece entre essas instituições. Na ausência, porém, dessa relação, cabe aos professores tomarem iniciativas que possibilitem aos seus alunos manterem um

contato maior com as escolas. Apesar disso, as Diretrizes Curriculares para a formação de professores para a educação básica – Resolução CNE/CP n. 9 de maio/2001 (Brasil, 2001) – são claras em relação à necessidade da articulação entre os trabalhos dos cursos de formação de professores e a educação básica, como pode ser observado no texto de seu Art. 7º, Inciso IV: “(...) as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados”. Além disso, no Art. 12, Parágrafos 1º, 2º e 3º, constam as seguintes orientações para a Prática de Ensino:

§ 1º - A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º - A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º - No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Ainda, no Art. 13, Parágrafo 3º, seguem orientações com relação às Atividades de Estágio:

O estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Percebe-se, pela orientação legal, um esforço em evitar o *encapsulamento simbólico* (Cf. HARGREAVES, 1999), embora, nem sempre as condições se deem de forma absolutamente favorável à efetivação das orientações legais, uma vez que inúmeros fatores podem interferir e que vão desde questões institucionais a características do próprio perfil dos alunos – cursos noturnos predominantemente frequentados por alunos trabalhadores – e às condições de contratação dos professores – horistas, carga horária dedicada apenas ao trabalho em sala de aula –, entre outros.

QUADRO 20 – Teoria/Prática – INSTITUIÇÕES

	FACULDADE	UNIVERSIDADE PARTICULAR	UNIVERSIDADE PÚBLICA
TEORIA/ PRÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> * Relação constante; relação com a docência; (S1) * Dificuldade; tentativa de relação dos conteúdos com a realidade dos alunos, com a realidade social.(S2) * Primeiramente, apresenta a teoria, depois trabalha com atividades práticas;(S3) * Uso de exemplos; autores; exercícios já resolvidos.(S4) * Na prática de ensino, a articulação teoria e prática é facilitada; preparação de atividades; simulação de atividades de sala de aula; no caso da disciplina mais teórica fica por conta de tentar aproximar os conteúdos à realidade dos alunos. (S5) * Construção de material didático; criação de brinquedoteca; produção de material pedagógico para a educação infantil; quando o aluno consegue relacionar um conteúdo teórico com a sua vivência nos estágios.(S6) * A busca de situações nas escolas a serem discutidas em seminários; problematização da prática vivenciada nas escolas; projetos que se constituem em pontes entre teoria e prática.(S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Professor deve conhecer a realidade onde os alunos vão atuar; <i>“quando você consegue trazer pra realidade, consegue dar exemplos práticos de vivência sua no conteúdo a aula é outra”</i>; <i>“não só teoria e não só prática, quer dizer, não adianta você ter a prática se você não tá fundamentado cientificamente, se você tiver a prática, mas não tiver a discussão teórica, essa prática, ela fica vazia, ela vira tarefa, agora se você tiver a teoria, mas não tiver o suporte da prática você também fica discutindo no vazio”</i>. (S8) * Os alunos têm dificuldade de entender que precisam da teoria também; (S9) * Procuo mostrar onde os conteúdos teóricos estão presentes na prática; <i>“aula bem sucedida é aquela que você consegue relacionar teoria com a prática”</i>; (S10) * As duas disciplinas que leciono possuem carga horária prática; nos cursos noturnos, é mais difícil fazer atividades práticas; entrevistas nas escolas; uso de projetos pedagógicos de escolas; (S11) * Indissociáveis; <i>“quando você tá trabalhando uma teoria você já tá falando da prática dela, então não tem uma parte teórica e uma parte prática, eu acho que a teoria, ela fala de uma prática, ela é o resultado de uma prática, mas quando você tá fazendo a prática, desenvolvendo a prática, você também reformula essa teoria, você não pode dizer que um momento é a teoria e um momento é a prática, eu acho que elas estão ligadas o tempo inteiro.”</i>(S12) * Articulação dos conteúdos com a prática cotidiana; estágio, visitas a instituições de ensino;(S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Disciplinas 80% práticas e 20% teóricas; <i>“você acaba trabalhando a prática em todos os momentos da aula, por mais que eu trabalhe um exercício especificamente técnico, assim que eles copiam, a gente senta e começa a discutir aquele exercício, o modo de trabalho, principalmente porque, quando se trabalha com a licenciatura, tem que aprender a trabalhar com as crianças lá na escola”</i>(S14) * Não existe dicotomia; (S15) * A disciplina tem uma carga horária de prática correspondente; (S16) * Indissociável; necessidade de uma carga horária de prática maior; <i>“Precisaria ser diferente, ter tempo maior de observação, com intervalos maiores, presença mais regular nas escolas, o aluno vai acompanhar o professor, fica com a turma, volta, aquelas questões tem que serem trazidas pra sala de aula, pra você poder discutir na área de fundamentos principalmente, mas não só de fundamentos”</i>.(S17) * Consigo articular um pouco a teoria com a prática; <i>“Eu faço atividades e primeiro eles precisam resolver, depois peço para eles explicarem para os colegas. Então é no sentido de socialização do conhecimento, porque eles pensaram.”</i>(S18) * <i>“que a prática de ensino, ela é o componente que dá a lapidação, eu não digo final, mas uma conformação final para o egresso”</i>; (S19) * Não articulo teoria e prática; (S20)

Vínculos com outras disciplinas

Para discutir os dados referentes aos vínculos que os professores estabelecem com outras disciplinas, partiu-se do pressuposto de que tal prática decorre dos saberes, denominados, por Cunha (2010a), de “*saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação*”. Nos referidos saberes, destaca-se a capacidade do trabalho coletivo, de formação entre os pares e as parcerias com outros professores ou com atores educativos locais. São saberes que rompem com a lógica da formação e atuação como atividades individuais e que decorrem de processos coletivos com referência nos contextos vivenciais.

Em relação à busca do estabelecimento de vínculos com outras disciplinas, com exceção de três professores, todos demonstram algum tipo de preocupação em estabelecer alguma interlocução. Contudo, nem todos os professores afirmam conseguir, de fato, fazer a relação – alguns justificam a impossibilidade real de realização dessa relação, pela falta de momentos coletivos para o planejamento, uma vez que seria esse o caminho para que a diálogo se efetivasse. O que é evidente é que, quando as vinculações ou tentativas acontecem, raramente são entre disciplinas específicas e pedagógicas.

Quando se faz uma leitura transversal dos dados na categoria “*Concepções e Práticas*”, não se revela que a busca da relação entre as disciplinas esteja presente nas práticas dos sujeitos. Por um lado, tal situação pode estar ligada à própria constituição da proposta curricular dos cursos, para além das orientações constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica que, em seu artigo 11, trata da organização das matrizes curriculares a partir de eixos articuladores. Por outro lado, a indicação, pelos próprios sujeitos investigados, da ausência de espaços coletivos para a articulação entre as disciplinas e planejamento conjunto, tem papel importante nessa falta de articulação entre as diversas disciplinas.

Além dos dois aspectos apontados, não se pode deixar de considerar questões históricas que perpassam as práticas dos docentes da educação superior. Entre elas, Zabalza (2004) menciona a forte tendência de os professores da educação superior construírem sua identidade profissional e desenvolver seu trabalho de forma individual, ao ponto de ser esta uma das principais características da educação superior. Para o autor, os professores vivem tão intensamente uma autonomia ideológica, científica e didática, que as tentativas de romper tal situação – e aí podemos citar as orientações das Diretrizes Curriculares – podem ser inócuas. A atuação dos professores como sujeitos únicos e

isolados gera um marco profissional no qual a conexão interna dos currículos não é tarefa fácil. Como resultado, o autor prevê um acúmulo de repetições nas diferentes disciplinas e, ao mesmo tempo, afirma ser pouco provável que algum conteúdo não trabalhado por um professor seja recuperado por outro professor.

A divisão dos conhecimentos, segundo Anastasiou (2007), reforça a disputa do *status quo* entre as disciplinas, e o aluno recebe porções de conteúdo como se elas existissem por si próprias e não como parte de um conjunto articulado de conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente. Nesse quadro de falta de coordenação entre as disciplinas, é possível pensar que ocorre um agravamento no que se refere ao afastamento, ou falta de relação entre as disciplinas específicas e pedagógicas, para além dos aspectos históricos que concorreram para a menor valorização das disciplinas pedagógicas.

Nesse sentido, Cunha (2010d) acredita que o estímulo ao diálogo epistemológico entre os campos de conhecimento é o caminho para a superação da lógica, exclusivamente disciplinar dos cursos, dimensão necessária ao processo formativo da docência na educação superior. Em relação à análise, poder-se-á exemplificar com as seguintes narrativas:

Eu não tenho contato com os outros professores pra estar fazendo essa relação. (S3)

(...)sempre que a gente encontra um conteúdo que dá pra ir relacionando com outra disciplina, na medida do possível, a gente faz sim. (S4)

(...)eu tenho essa tendência, quando eu trabalho didática, eles já sabem que, no segundo ano, eles vão trabalhar educação especial, e muitas vezes, o meu exemplo da didática é um exemplo da área da educação especial, eu não consigo fugir muito, não consigo separar. (S11)

É tranquilo, veja tem ponte com os aspectos teóricos da história, nós temos introdução ao estudo da história, tem teorias da história, tem relação com prática de pesquisa, tem relação com a história da América, então nesse sentido é tranquilo. (S16)

A disciplina de didática está sendo um desafio, a que não é fácil trabalhar isso, mas a gente também tentou, estamos tentando, na disciplina, pegar vários links com várias outras disciplinas, tô tentando fazer isso. (S18)

QUADRO 21 – Vínculo com as demais disciplinas – INSTITUIÇÕES

	FACULDADE	UNIVERSIDADE PARTICULAR	UNIVERSIDADE PÚBLICA
VÍNCULO COM AS DEMAIS DISCIPLINAS	<ul style="list-style-type: none"> * Constante busca de articular as disciplinas; (S1) * Difícil; <i>“pra entrar em medieval tive que trabalhar todo o império romano, a professora de antiga tava lá no início, pra ela chegar no conteúdo de império romano ela vai chegar só no final do semestre então eu pedi pra ela fazer uma pequena introdução sobre esse assunto porque a minha disciplina não podia perder tanto tempo com esse conteúdo, então só uma vez que a gente conseguiu estabelecer esse vínculo”.</i> (S2) * Não tenho contato com os outros professores para fazer essa relação;(S3) * Na medida do possível; (S4) * Não sabe se consegue efetivamente; pouco contato entre os professores impossibilita essa prática; (S5) * A ligação entre as disciplinas é inegável; no plano de ensino, que é apresentado para os alunos, a ligação é explicitada; na prática de ensino os alunos conseguem ver a convergência; frequência de projetos que envolvem várias disciplinas; (S6) * Consigo pela minha experiência no curso, por ter trabalhado com quase todas as disciplinas; projetos que envolvem várias disciplinas; com as disciplinas específicas é um pouco mais difícil.(S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Trabalho em todos os anos do curso, isso facilita a ligação das diferentes disciplinas; trabalho com disciplinas específicas e pedagógicas e é interessante fazer as ligações entre os dois tipos de disciplinas; <i>“no quarto ano eu trabalho ética com eles, já trabalhei estágio, já trabalhei disciplinas específicas, disciplinas pedagógicas e é muito interessante a gente fazer essa discussão, é muito produtivo.”</i> <i>“Eles terão que juntar as área biológicas com as áreas específica e as áreas pedagógicas, passei pro meu primeiro ano agora e eles ficaram apavorados, falei que pra saber dar uma aula de basquete você precisa do basquete, da metodologia, da área biológica, da área fisiológica, biomecânica, eles ficaram meio apavorados, terão que aliar tudo pra poder dar uma aula de basquete.”</i> (S9) * Depende do tipo de conteúdo, com alguns é possível, outros não.(S10) * Não consigo separar as disciplinas que dou; busco junto a outros professores o que eles estão trabalhando para fazer conexões; planos de aulas que envolvam os conteúdos das disciplinas específicas.(S11) * Não é possível separar as disciplinas; é fundamental se reportar às demais disciplinas o tempo todo.(S12) * Relações com o ano anterior; <i>“Teria uma disciplina onde esse vínculo se estabeleceria totalmente que seria a Prática de Ensino”;</i> deveriam ser trabalhados mais projetos interdisciplinares, mas isso não é possível pela dinâmica da instituição; com algumas disciplinas é possível fazer algumas coisas em conjunto.(S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * É obrigatório em algumas disciplinas; (S14) * É tranquilo, <i>“tem ponte com os aspectos teóricos da história, nós temos introdução ao estudo da história, tem teorias da história, tem relação com prática de pesquisa, tem relação com a história da América, então nesse sentido é tranquilo”.</i>(S16) * <i>“dentro das disciplinas sempre busquei interlocução, na história o fato de eu fazer parte do grupo de pesquisa, ter me integrado ali me permitiu também fazer uma leitura contextualizada de algumas questões ligadas ao fazer pedagógico em sala de aula e aquilo que eles deviam fazer fora do curso”</i>(S17) * Com alguns tópicos é possível; <i>“didática ta sendo um desafio, a que não é fácil trabalhar isso, mas a gente também tentou, estamos tentando na disciplina pegar vários links com várias outras disciplinas, to tentando fazer isso.”</i>(S18) * Tentativa de estabelecer diálogo entre as disciplinas; precisa estar evidenciado no currículo. (S19) * Não tem essa preocupação; todos sabem que a filosofia é a base de todas as outras disciplinas; (S20)

Planejamento

Pretende-se abordar o *planejamento* como um dos elementos constitutivos dos saberes que compõem a dimensão pedagógica da docência. Trata-se de identificar, nas narrativas dos entrevistados, os *saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino*, que envolvem as habilidades de delineamento de objetivos de aprendizagem, bem como os métodos e propostas de desenvolvimento da prática pedagógica. Em tais habilidades, está, ainda, em jogo, a capacidade de dimensionar o tempo disponível, relacionando-o com as condições dos alunos e com as metas de aprendizagem. Planejamento, portanto, pressupõe o domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados, sua estrutura e possibilidades de relações (Cf. CUNHA, 2010a). Os saberes que envolvem o planejamento estão estreitamente ligados aos saberes relativos aos alunos, à condução da aula, à estrutura curricular e ao trabalho coletivo.

Segundo os dados do Quadro 22, apresentado a seguir, pode-se observar que o planejamento está presente de forma, aparentemente, efetiva no trabalho docente dos sujeitos investigados. Dos vinte professores, onze se reportam às ementas de suas disciplinas e/ou aos planos de ensino anuais como norteadores dos seus planejamentos de aulas e, assim como os demais sujeitos, pormenorizam o planejar.

Estes elementos foram mencionados pelos formadores de professores como integrantes do planejamento: tempo usado para estudar; busca de atualização; consideração às especificidades dos alunos e das turmas; programação das avaliações; cuidado em promover a adaptação da linguagem científica às condições de entendimento dos alunos; preocupações com o currículo, com aspectos metodológicos e com as necessidades da turma; a busca, de maneira diferenciada, de tratar os mesmos assuntos; o estabelecimento de objetivos; atenção aos conhecimentos trazidos pelos alunos; cumprimento de prazos e sequenciação dos conteúdos.

Mais uma vez, pode-se encontrar muitos dos elementos que configuram a complexidade da docência nas narrativas dos sujeitos. Se, em determinados momentos, os professores são provocados a falar sobre a importância dos conteúdos e da didática – e a maioria coloca em lugar de centralidade os conteúdos, na medida que os mesmos vão pormenorizando suas práticas, seus saberes –, dão a entender que não limitam os mesmos à compreensão de que só o domínio dos conteúdos é, de fato, importante. Tal situação pode ser evidenciada nos seguintes depoimentos dos sujeitos:

A princípio pensava que era só dominar o conteúdo para conseguir dar aula, mas é mais complicado que se possa imaginar (S2)

Então pra planejar, primeiro eu conheço a turma, eu vejo qual é o andamento dela, qual a dificuldade, pra passar o conteúdo pra eles de forma diferenciada, pra faixa etária deles, pra turma deles. Porque se fizer tudo igual, pra mim, não dá certo. (S3)

Tem de um lado os conteúdos que estão elencados no currículo e do outro, a preocupação metodológica de como trabalhar esse assunto, de forma que o aluno, nesse caso, o acadêmico, compreenda aquele assunto de acordo com o objetivo que a gente propôs lá, então uma das coisas que norteia o trabalho da gente, isso não é fácil de fazer, viu? (S5)

(...) não podemos falar em planejamento sem termos um objetivo em si. O objetivo maior do planejamento, na minha concepção, é me sentir segura naquilo que realmente terei que dar conta, ter algo onde eu possa me apoiar, me embasar na minha prática, ter um direcionamento enquanto leitura, enquanto pesquisa, enquanto metodologia, enquanto recursos, isso permeia o meu fazer docente, da minha ação docente. (S6)

Difícilmente foi trabalhado da mesma forma com o mesmo grupo, cada grupo tem as suas características, temos que conhecer os interesses deles, cabe a nós conhecê-los e ver qual a melhor forma de nós podermos atingir. (S14)

(...) eu vou sempre buscando um elemento de atualização, de discurso nem sempre dá porque a teoria é a mesma, mas a apropriação no discurso aquilo que é a vivência do aluno. Aproveito muito aquilo que o aluno oferece, por isso que eu digo que o lado humano conta muito. Sou um pouco avesso ao encaixotamento, planejamento é essencial, mas se tornar prisioneiro do planejamento às vezes desvirtua o processo de ensino e aprendizagem, porque é um processo de mão dupla.(S17)

(...)preciso estudar pra aprender de fato, eu tenho que estudar um autor, fazer um esquema, pensar como é que posso passar aquilo, fico horas, pensando na introdução, uma história pra contar, tenho que fazer um esquema. (S20)

Os elementos relacionados ao planejamento, obviamente, não se encontram todos presentes nas narrativas dos professores. Quando agrupados os dados, segundo o interveniente *Disciplinas* (conforme anexo 27), é possível perceber as ênfases diferentes nos dois grupos. Os professores das disciplinas específicas apresentam os seguintes elementos: atualização, adaptação da linguagem científica ao entendimento do aluno, conteúdos, objetivos, avaliação, recursos, diferentes maneiras de trabalhar os conteúdos, estabelecimento de metas, sequência dos conteúdos, necessidades da turma e da disciplina, conhecimento da turma. Os professores das disciplinas pedagógicas falam de características dos alunos, características da turma, atualização, currículo, aspectos metodológicos, avaliação, compreensão do que está sendo trabalhado por parte dos alunos,

participação dos alunos, cumprimento de prazos, sequência. No caso destes últimos, o item *características dos alunos* é o que mais se repete e é, exatamente, o que está ausente nas narrativas dos professores das disciplinas específicas.

No caso dos dados sobre o planejamento, outra análise possível configura-se a partir da ausência de um tipo de dado e não propriamente pela sua presença. Trata-se da falta de referências quanto ao planejamento coletivo, quanto à existência de momentos e espaços nos quais os professores possam se reunir e planejar ações formativas em conjunto.

Para autores, como Zabalza (2004) e Marcelo (2009), tal realidade é consequência do caráter individualista presente na docência na educação superior. Embora as disciplinas e os alunos tenham papel importante na constituição identitária dos docentes, segundo Zabalza (2004), é um verdadeiro projeto formativo que possibilita a consolidação de uma identidade profissional docente – e um projeto formativo só é possível se construído e articulado coletivamente.

Para Puentes e Aquino (2009), não são poucos os prejuízos do individualismo e excessiva privacidade das práticas pedagógicas dos professores em relação aos processos de ensino-aprendizagem e a sua própria profissionalização. O desconhecimento em relação à maior parte das atividades docentes realizadas em sala de aula e a falta de socialização de práticas eficazes são exemplos dos prejuízos possíveis. Há também o isolamento das práticas que priva os docentes de aprenderem uns com os outros, de identificarem deficiências e de buscarem soluções para problemas com a ajuda dos pares. A superação de tais prejuízos pode ter sua raiz nos momentos coletivos de planejamento de ações conjuntas com objetivos comuns.

O Quadro 22, apresentado a seguir, reúne tais dados, organizados por *instituições* e permite uma visão geral do posicionamento dos professores formadores a respeito do *planejamento*.

QUADRO 22 – Planejamento – INSTITUIÇÕES

	FACULDADE	UNIVERSIDADE PARTICULAR	UNIVERSIDADE PÚBLICA
PLANEJAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> * No início do ano, os professores se reúnem e fazem o planejamento a partir da ementa; passar para os alunos no início do ano; atualização constante; (S1) * A partir do plano de ensino; conteúdos que teve na graduação; dificuldade quando não conhece o conteúdo em profundidade; cumprimento do planejamento;(S2) * Ementa; características dos alunos; pouco tempo; problemas quando não é possível cumprir o planejado; no início dedicava mais tempo para planejar;(S3) * Uso de apostila; análise da coerência entre a linguagem a ser utilizada e o nível dos alunos. (S4) * Instituição exige um planejamento anual; de acordo com as características da turma, o planejamento precisa ser alterado; preocupação com o currículo e com os aspectos metodológicos.(S5) * Planejamento anual detalhado, conteúdos, objetivos, avaliação, recursos; retomada semanal do planejamento; reorganização de acordo com os imprevistos que surgem e das características dos alunos; retomada dos conteúdos, leituras; (S6) * Fim de semana usado para rever os conteúdos, atividades, avaliações, leituras do que será trabalhado durante a semana; que os alunos compreendam o que está sendo trabalhado.(S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Muita leitura; base para estabelecer pontos chave do conteúdo e desenvolver a aula; (S8) * Planejamento diário; atualização constante; alteração dos aspectos metodológicos de acordo com as necessidades da turma e da disciplina; muito estudo, leitura; não entra em sala sem um planejamento detalhado do que vai fazer.(S9) * Finais de semana usados para rever os conteúdos a serem trabalhados durante a semana; busca de maneiras diferentes de trabalhar os conteúdos; alunos são informados, no início do ano, sobre o planejamento. (S10) * O plano de ensino é o guia; não prepara diariamente as aulas; “<i>Já tô um pouco naquele patamar de chegar e falar, de explicar, de pegar os pontos do texto</i>”. Organização geral das aulas da semana é feita no fim de semana; não faz planejamento diário, mas sabe bem quais os objetivos de cada aula.(S11) * Desmembramento diário do plano de ensino anual; não entra em sala sem ter um planejamento para aquela aula; (S12) * Linha geral de planejamento seguido todos os anos; detalhes se alteram em função das características dos alunos; nem sempre a melhor aula é aquela que acontece como o planejado; (S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Estrutura básica que se altera em função das características dos alunos; atualização permanente; objetivos claros; estabelecimento de metas; (S14) * Organização a partir das características dos alunos; processo participativo com os alunos; (S15) * “<i>O planejamento pra mim é você traçar um caminho, mas eu não me sinto escravo, se, de repente, demorou mais nisso ou mais naquilo, então eu não sinto problema em readaptar, eu acho que planejo as coisas e faço</i>”.(S16) * As aulas são pensadas diariamente; atualização; atenção ao que os alunos trazem; “<i>planejamento é essencial, mas se tornar prisioneiro do planejamento às vezes desvirtua o processo de ensino e aprendizagem, porque é um processo de mão dupla</i>”; cumprimento de prazos.(S17) * A partir do plano de ensino, faz um cronograma; cuidado com a sequência dos conteúdos; rotina sistemática; planejamento é necessário em todos os aspectos da vida; um bom planejamento e conhecer a turma são elementos fundamentais para uma boa aula.(S18) * Plano de ensino aprovado pelo colegiado; atender os objetivos da área.(S19) * Estudo; preparo das aulas; planeja pensando que as aulas devam ser momentos de vivência; (S20)

Alunos

Segundo os dados do Quadro 23, apresentado a seguir, os sujeitos das faculdades particulares são os que se referem menos às características de origem dos alunos: três professores falam da situação de seus alunos como trabalhadores, um professor fala das diferenças de idade e um fala sobre alunos que descobrem que estão no curso errado. Na universidade particular, os professores são mais detalhistas em relação aos alunos, referindo-se a problemas familiares, problemas de identificação com o curso, alunos muito jovens, “dominadores” das tecnologias, com falta de conhecimentos prévios, trabalhadores, oriundos de várias profissões, com faixas etárias diversas, com necessidades educativas especiais, ou que moram distante da universidade. Na universidade pública, os professores mencionam algumas outras características: imaturidade dos alunos, alunos jovens e ativos, “informáticos”, com “características históricas”, pouco politizados, com falta de conhecimentos sobre o curso, existência de diferenças entre alunos dos cursos noturnos e diurnos, faixas etárias variadas, alunos com pouca bagagem cultural.

Em termos de *relações com os estudos e com as disciplinas*, os professores das faculdades particulares dizem que seus alunos são pouco questionadores, participativos, alguns com dificuldades de aprender, desinteressados, não gostam de estudar, de ler e de refletir. Na universidade particular, os professores também dizem que muitos alunos possuem dificuldades de aprendizagem, são desinteressados, falta-lhes curiosidade em aprender, questionam a importância das disciplinas pedagógicas, valorizam mais as disciplinas específicas, apresentam dificuldades de leitura e escrita, de compreensão e interpretação de textos e são indisciplinados, mas, por outro lado, alguns desses professores consideram que possuem alunos comprometidos e responsáveis. Para os professores da universidade pública, muitos dos alunos são desinteressados, possuem dificuldades de leitura e escrita, não estão no curso de que gostariam, demonstram pouco interesse pelas disciplinas pedagógicas, são indisciplinados, desinteressados e pouco comprometidos, mas, por outro lado, alguns dos professores consideram que a “*maioria dos alunos são responsáveis, assíduos e interessados*”.

Entre os conhecimentos para a docência, segundo Shulman (2005), está o *conhecimento do aluno e das suas características*. Os dados do Quadro 23 mostram que, pelo menos de forma geral, os sujeitos deste estudo possuem conhecimentos sobre os alunos e suas características. As características dos alunos, citadas pelos sujeitos,

assemelham-se às que autores, como Zabalza (2004), Alarcão (2001) e Pimenta & Anastasiou (2005) apontam em seus estudos.

Zabalza (2004) entende que a educação superior já não é mais privilégio social para poucas pessoas. Embora, no Brasil, o acesso e permanência na educação ainda seja relativamente restrita, os dados estatísticos mostram aumentos significativos no número de jovens e adultos que ingressam na educação superior²³. Essa abrangência não ocorre somente no sentido horizontal – jovens de diferentes classes sociais e de diversas localizações geográficas –, mas também no sentido vertical – indivíduos de diferentes faixas etárias. Tal situação pode resultar na necessidade do atendimento de grupos maiores, na heterogeneidade dos grupos, na pouca motivação para o estudo, na contratação de novos professores – nem sempre preparados adequadamente para a docência–, na menor possibilidade de atendimento mais individualizado aos alunos.

A maior heterogeneidade dos alunos implica o fato de os mesmos terem que responder a exigências alheias aos objetivos estritamente voltados aos estudos, como no caso de pessoas casadas e obrigações familiares, de alunos que trabalham ou que moram distantes do local de estudo (ver Quadro 23). Tais situações podem interferir diretamente na dinâmica das aulas e exigem atenção especial por parte dos professores.

O aluno da educação superior, segundo análises de Alarcão (2000), apresenta problemas de ordem psicossocial – representados pelo desenraizamento familiar e social, sentimentos de emancipação e libertação, conflitualidade de valores nos diversos âmbitos da vida, situação de aluno-estudante; problemas metodológicos – faltas frequentes, aceitação da reprovação como normal, dispersão por demasiadas atividades e desajuste nos métodos de estudo. Para a autora, tais elementos impõem novas demandas à docência no nível de ensino em questão.

Nesse mesmo sentido, Pimenta & Anastasiou (2005) indicam os resultados de um estudo com 140 professores que trabalham em uma instituição de educação superior com seis cursos, predominantemente, noturnos. A descrição dos problemas percebidos pelos docentes em relação aos alunos assemelha-se aos apresentados pelos sujeitos da investigação aqui relatada. As autoras sistematizaram os resultados da seguinte forma: falta de interesse, de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem;

²³ Conforme os dados da evolução da educação superior – graduação – 1991 a 2007 (disponibilizados pelo Inep – www.inep.gov.br), em 1991, ingressaram, por meio do vestibular e outros processos seletivos, 426.558 alunos; no ano de 1995, o ingresso foi de 510.377 alunos; em 2000, foram 897.557 alunos ingressantes; em 2005, o ingresso foi de 1.397.281 alunos; e, em 2007, foram 1.481.955 alunos.

passividade, individualismo; interesse na nota e em passar de ano e/ou obter diploma; falta de disciplina e hábitos de estudo insuficientes; nível de conhecimento ou pré-requisitos insuficientes para acompanhar a graduação; dificuldade na interpretação, redação e leitura; dificuldade de raciocínio, falta de criticidade; alta heterogeneidade em cada classe e diversidade de maturidade geral; falta de tempo para estudar, com pouco contato extra classe; alunos-trabalhadores.

As mesmas autoras, para além das características encontradas nos alunos, denunciam características das instituições em relação aos alunos, especialmente no sentido da falta de acolhimento que acabam gerando parte das características negativas apresentadas pelos alunos. A organização institucional e a própria prática dos professores podem gerar posturas negativas nos alunos, como:

- * Ausência de clareza da área do conhecimento, de seu universo epistemológico e profissional e das relações com o mundo, a sociedade, a vida;
- * Falta de informações claras sobre o percurso formativo que deverão realizar e sobre as exigências que lhes são feitas;
- * Percursos formativos estritamente voltados às disciplinas e às aulas, sem perspectivas para o conhecimento das possibilidades de desenvolvimento de pesquisa, de estudo em outros espaços, como as escolas, os espaços culturais, em geral, os campos de trabalho; e sem perspectivas para o estabelecimento de relações interpessoais e de trabalho com os colegas e professores.

Nos três últimos aspectos, ligados a questões institucionais, pode-se perceber que estão implícitas muitas das concepções e práticas que podem ser observadas nos dados desta investigação. Tal situação é uma sinalização clara de como acontece o processo de perpetuação de algumas destas concepções e práticas.

No que se refere às expectativas que os professores possuem em relação aos alunos, constata-se, pelos dados do Quadro 23, que, entre os professores das faculdades particulares, estão as expectativas de que os alunos *aprendam os conteúdos ensinados*, que *manifestem vontade de aprender*, que *tenham consciência de que não existem receitas prontas*, que *aprendam os conteúdos*, mas que também *aprendam onde buscá-los*. Para os professores da universidade particular, aparecem as expectativas de que os alunos *aprendam os conteúdos*, que *tenham bom desempenho como profissionais*, que *sejam pessoas melhores*, e que *saibam, pelo menos, como funciona uma escola*. Os professores da universidade pública esperam que seus alunos *adquiram o que é fundamental da*

disciplina, que percebam que o curso escolhido é o que realmente querem para a vida, que sejam melhores que o professor.

De forma geral, podem-se perceber poucas referências em relação direta à formação profissional específica a que se referem os cursos em que atuam os formadores investigados. Nesse caso, destacam-se somente as referências às aquisições concernentes aos conteúdos. Pode-se pensar que é dessa forma que se perpetua a ideia de que a maior importância deve ser dada aos conteúdos, vistos de forma isolada, e não como um dos elementos da formação profissional docente.

O Quadro 23, a seguir, reúne esse conjunto de informações referentes às manifestações dos professores formadores a respeito dos alunos, organizadas por tipo de Instituições em que atuam os formadores.

QUADRO 23 – Alunos – INSTITUIÇÕES

	FACULDADE	UNIVERSIDADE PARTICULAR	UNIVERSIDADE PÚBLICA
ALUNO	<ul style="list-style-type: none"> * Alunos trabalhadores; classe média-baixa; dificuldades oriundas da Educação Básica; afetivos; carinhosos; passivos; pouco questionadores;(S1) * Testam os conhecimentos do professor; solicitam outros encaminhamentos; espero que aprendam o que ensino; importância de o professor conhecer o aluno e entender suas diferenças; alguns com dificuldades de compreender os conteúdos; alguns desinteressados; diferença de idades; turma grande; grande expectativa com relação ao professor; grande parte dos alunos gostam das aulas; bom relacionamento com eles; (S2) * Alguns “estragam” a noite; alguns com dificuldade de aprender; que saibam o mínimo que ensinei; medo da disciplina; alunos desinteressados, outros que realmente não conseguem acompanhar; alguns não assistem às aulas porque não sabem fazer, outros porque já sabem o que vou passar; (S3) * Bom ver que aprendem; os que têm dificuldades e os que não querem; descobrem que o curso não é o que queriam; precisam querer aprender; bom relacionamento; reclamam da exigência, mas depois ficam felizes quando aprendem; precisam se dedicar muito; (S4) * Estudantes trabalhadores; que aprenda o conteúdo e que saiba usá-lo para dar aula depois; alguns alunos com dificuldades; alguns casos de falta de interesse; são assíduos;(S5) * Bom relacionamento; respeito pelas individualidades; que tenham a consciência de que não existem receitas prontas; não existem problemas de indisciplina; aprendem de formas diferentes; não gostam de estudar, ler, refletir; alguns esperam que o professor traga receitas prontas; espero que sejam criativos para lidar com a realidade.(S6) * Que tenham alguma noção dos conteúdos científicos; que saibam onde buscar conhecimento; alguns alunos com dificuldades de aprendizagem dentro do padrão proposto; situações de desinteresse, podendo estar ligada à própria organização da aula; possuem pouco tempo para estudar; prezo pela sintonia entre professor e alunos; participativos, mais ou menos de acordo com o estágio que se encontram; que compreendam os conteúdos que são básicos para eles atuarem; entendem a importância da disciplina que ministro.(S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Muitos alunos que possuem grande dificuldade para escrever; falta-lhes base; falta a visão empreendedora; problemas familiares; alguns não sabem o que estão fazendo na instituição; ativos; falta de interesse, curiosidade; geração digital; (S8) * Não fazem ideia de como será o curso, “caem de paraquedas”; conheço-os individualmente; espero que compreendam os conteúdos; alguns possuem dificuldades, outros é desinteresse; alguns só se preocupam com o título; muito jovens; ativos; grande domínio das tecnologias; alguns estão realmente em busca de uma profissão, são comprometidos; tem mais interesse nas disciplinas específicas que nas pedagógicas; questionam a importância das disciplinas pedagógicas; falta experiência prévia com os conteúdos do curso; faltam conhecimentos básicos; (S9) * Que tenham um bom desempenho como profissionais; alguns alunos com dificuldades; a maioria dos alunos sabem o que querem do curso; trabalhadores; cansados; viajam em média 100km para assistirem às aulas; responsáveis.(S10) * Dependentes dos professores; alguns rendem mais, outros rendem menos; os alunos do curso de História são mais dispostos às discussões; os alunos do curso de Matemática são mais objetivos, possuem mais dificuldades com a leitura, mas possuem maior tolerância com a frustração; espero que tenham consciência efetiva do que significa ensinar; alunos com base acadêmica fraca; alguns alunos desinteressados especialmente porque não estão no curso que gostariam, embora isso aconteça em menor número no curso de matemática; que eles saiam pessoas melhores; pouca valorização das disciplinas pedagógicas. (S11) * Grandes dificuldades de interpretação; falta de “garra”, de vontade de estudar; dependente do professor; espero que aprendam a pensar, pesquisar; alunos com dificuldades porque estão fora da área da educação; alunos com dificuldades porque faltam às aulas; alunos que realmente possuem dificuldades de aprender apesar de se esforçarem muito; alunos muito jovens. (S12) * Exercem as mais variadas profissões; faixa etária diversa; os melhores alunos são os que não atuam nas escolas; imaturidade e falta de vontade por parte de alguns; desinteresse, “caíram num curso superior”; alunos com dificuldades de aprendizagem; alunos com necessidades educacionais especiais; que pelo menos saibam como funciona uma escola; chegam com defasagens de conteúdo básico; problemas com indisciplina.(S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Espero que aprendam pelo menos as questões fundamentais da disciplina; tranquilos; responsáveis, mas imaturos em alguns aspectos; a maioria dos alunos são assíduos; as alunas demonstram mais interesse que os alunos; a maioria leva as aulas a sério. (S14) * Muitos alunos com interesse em aprender; alunos “informáticos”; os mais jovens são mais ativos; alguns não tem responsabilidade; alunos com dificuldades com interesse em aprender alcançam os objetivos; são indivíduos que possuem uma história, características próprias que precisam ser consideradas.(S15) * Chegam com dificuldades de leitura; existem alunos desinteressados; alguns não gostam da disciplina; bom relacionamento; alunos que não estão no curso que gostariam; (S16) * Alunos pouco politizados; alguns não tem clareza dos objetivos do curso; a maioria não tem consciência de que está fazendo um curso de formação de professores; assíduos; bom relacionamento; alunos do curso noturno com mais idade e do diurno mais jovens; interessados; (S17) * Pouco interesse pela disciplina pedagógica; falta de disposição para estudar; alguns com dificuldade de aprendizagem; desinteresse é muito presente; necessário que o aluno se envolva com o professor; a escolha do curso é pelos mais variados motivos; grande variedade de idade; que eles percebam que o curso que eles escolheram é o que realmente querem para a vida; alguns só buscam o diploma; falta comprometimento.(S18) * Que sejam melhores que eu; problemas com indisciplina. (S19) * Alguns interessados, outros não; amigos; falta bagagem cultural;(S20)

Aula

Quando se solicitam aos sujeitos narrativas sobre a *aula*, é possível perceber que elas revelam um quadro geral em consonância com Veiga *et al* (2006), especificamente, no que tange à concepção de aula como um espaço onde o professor faz o que sabe, o que sente e se manifesta conforme sua concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de sua própria função docente. A aula configura-se no trabalho docente de forma concreta. É no decorrer da aula que o trabalho docente torna-se mais evidente. É o espaço físico onde professor e alunos se encontram para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem de maneira formal e sistematizada.

Para a maioria dos sujeitos entrevistados, as aulas são caracterizadas pela *participação* e *interatividade*. Uma variedade de encaminhamentos de aulas são citados pelos professores, tais como: o uso de recursos tecnológicos, leituras, debates, seminários, uso do quadro, aulas expositivas, trabalhos em grupo, entre outros. Quando solicitados a falar sobre o que consideram uma *boa aula*, o que se destaca é o relato sobre aquela aula na qual os professores, de alguma forma, conseguem detectar que ocorreu aprendizagem, independentemente dos encaminhamentos dados em sua consecução. A *participação* e o *envolvimento dos alunos* são fatos apresentados como importantes para o bom encaminhamento das aulas.

Para essas autoras, as formas de relacionamento professor-aluno constituem-se em elementos de central importância no processo de ensino-aprendizagem. Relações pedagógicas mais cooperativas e coletivas propiciam novas relações com o conhecimento, superando seu caráter solidário e não simplesmente transmitido e apropriado de forma linear.

No Quadro 24, apresentado a seguir, a indicação dos sujeitos investigados, quanto a ser uma boa aula “*aquela onde conseguem observar que ocorreu a aprendizagem dos alunos*”, pode estar ligada à concepção de uma “boa aula” que enfatiza a necessidade da administração do processo ensino-aprendizagem e não apenas o empenho em ensinar, visto como elemento isolado.

Segundo Masseto (2009), a aula é um tempo no qual os sujeitos de um processo de aprendizagem – os professores e alunos – encontram-se para, juntos, realizarem ações e interações que devem transcender o espaço corriqueiro da sala de aula. Para o autor, onde quer que haja uma *aprendizagem significativa* que busca atingir, de forma intencional, objetivos definidos, encontra-se uma aula de educação superior.

Também segundo Cunha (2010a), um dos saberes necessários à docência, na educação superior, é a condição de o professor ser o *artífice*, em parceria com os alunos, de estratégias que resultem na *aprendizagem significativa*, ou seja, que ancorem nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos alunos as novas aprendizagens. Para tanto, estão envolvidos os conhecimentos sobre técnicas e procedimentos de ensino, assim como sobre o uso de recursos adequados. Trata-se da mobilização de saberes relacionados à condução das aulas nas suas múltiplas possibilidades.

(...) chegar e conseguir explicar o conteúdo conseguir despertar a curiosidade nos alunos de buscar além daquilo que está sendo proposto. (S2)

(...) quando os alunos participam com questionamentos, com arguições, com contribuições, quando eles colaboram, quando eles conseguem fazer relações daquilo que nesse momento está dentro da tua disciplina, mas que você percebe que está presente num contexto muito maior e que você percebe que o aluno consegue fazer essa relações, daquilo que você está explanando neste momento. (S6)

(...) eu vou explicando e eles vão interagindo, vou perguntando pra eles, eles vão falando, e a aula vai fluindo dessa forma. Então que eu fale do conteúdo e que eles também participem, que possam interagir, que possam perguntar, e que a sala esteja em sintonia comigo. (S7)

Uma aula em que há diálogo, em que você consegue fazer teu aluno perguntar e ele participar da aula, acho que a aula bem sucedida é a aula que o diálogo acontece. (S8)

(...)conseguir trabalhar os conteúdos e estabelecer uma dinâmica de comunicação, de participação, aí tu sai satisfeito. (S16)

(...) os alunos terem se envolvido com o que o professor pensou em fazer. Eu acho que tem que ter um envolvimento entre professor e aluno. Porque só o professor, por mais que ele se esforce, sozinho ele não consegue fazer uma aula bem sucedida. Eu acho que tem que ter o envolvimento do aluno. (S18)

O Quadro 24, a seguir, permite uma visão do conjunto de informações sobre as referências dos formadores acerca de suas aulas nos cursos em que atuam.

QUADRO 24 – Aula – INSTITUIÇÕES

	FACULDADE	UNIVERSIDADE PARTICULAR	UNIVERSIDADE PÚBLICA
AULA	<ul style="list-style-type: none"> * Interativas; uso de recursos tecnológicos; ter um fio condutor; fazer com que a aula seja a mais importante;(S1) * Passar matéria no quadro e explicar; não dar espaço para conversas; fixação no conteúdo e no que deveria ser passado; para alguns, a aula pode ser chata; discussões teóricas sobre os conteúdos; busca de relações entre as épocas passadas e a atualidade; clareza sobre os conteúdos a serem passados; nem sempre é possível cumprir o planejamento no tempo de uma aula; uma aula que faça com que os alunos tenham vontade de voltar na próxima.(S2) * Variáveis inesperadas impedem o cumprimento do planejado; aulas muito curtas; dificuldade de conciliar os diferentes níveis de conhecimento; abertura para questionamentos; demonstração de interesse em aprender, participação.(S3) * Conteúdos complexos exigem mais tempo; receptividade, aprendizagem e participação observáveis.(S4) * Percorrer junto com os alunos o processo de construção de conhecimento; ver o ciclo teoria/prática/teoria se completar;(S5) * Cumprimento da proposta que consta na ementa; aulas são menos interessantes em comparação com o que encontram fora; falta do uso da tecnologia nas aulas; segurança nos conteúdos, tempo adequado ao planejamento; participação dos alunos; relações com outros conteúdos;(S6) * Falta tempo para desenvolver as atividades; interação entre alunos e professor; percepção do acompanhamento do raciocínio;(S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Disciplinas com conteúdos complicados; diálogo; debates; participação; questionamentos; (S8) * Aula expositiva; trabalhos; alcançar os objetivos; sem ficar pedindo atenção o tempo todo; percepção de que os alunos compreenderam o conteúdo. (S9) * Possibilidade de relacionar teoria e prática; alcançar a atenção dos alunos; percepção da compreensão dos conteúdos. (S10) * Atividades em grupo; predominância de aulas expositivas; uso de recursos adequados com o momento, conteúdo e características dos alunos; esquemas no quadro; objetivos alcançados; (S11) * Leitura de textos; atividades em grupos; debates; questionamentos; reflexões; envolvimento; interação; aula expositiva; (S12) * Participação; projetos; dinâmicas; alcançar os objetivos; observação da aprendizagem dos alunos; alunos que não participam se envolvem; querem continuar discutindo um tema mesmo quando a aula chega ao fim.(S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Domínio de conteúdo; atualização; boa didática; bom relacionamento com os alunos; detectar alunos com dificuldades; alcance dos objetivos; questionamentos; percepção de que a aprendizagem ocorreu.(S14) * Fazer com os alunos o que eles devem fazer com os alunos que terão nas escolas; planejamento participativo; diálogo; relação dialógica; compreensão das propostas.(S15) * Aulas expositivas; leituras; interpretação; seminários; cumprimento das tarefas; trabalho com conteúdos; dinâmica de comunicação; (S16) * Compreensão do que é o curso; planejamento em dia; boas relações; participação de todos os alunos; estabelecimento de angústia, de dúvida e posterior compreensão do conteúdo. (S17) * Não são as aulas que os alunos apontam como as melhores; conhecer os alunos, a turma; nem sempre um bom planejamento garante uma boa aula; preparo do professor; envolvimento dos alunos; comprometimento. (S18) * Preocupa-me; gasto tempo preparando; procura fazer com que os alunos estejam efetivamente presentes; que fixem os conteúdos e não as dinâmicas e brincadeiras; (S19)

Avaliação

Para tratar das concepções e práticas dos sujeitos acerca da avaliação – expressas no Quadro 25, apresentado a seguir –, partimos das considerações de Cunha (2010a) acerca dos *saberes relacionados à avaliação da aprendizagem*. Tais saberes referem-se à retomada da trajetória percorrida, dos objetivos previstos e à organização de estratégias avaliativas que melhor informem sobre o que os alunos aprenderam. Supõem um conhecimento técnico e, ao mesmo tempo, uma sensibilidade pedagógica que possibilitarão ao professor a identificação e a leitura interpretativa do desenvolvimento dos seus alunos.

Os professores formadores investigados, de forma geral, reconhecem a complexidade da avaliação. Três professores das faculdades particulares e três da universidade pública afirmam ser a avaliação uma das suas dificuldades. Os demais professores falam da avaliação como um *momento de aprendizagem*, de *redirecionamento de suas práticas*, do seu *caráter processual* e da necessidade de *variação de instrumentos utilizados*. Os instrumentos avaliativos também são citados pelos professores.

Conforme Nascimento (2009), os professores avaliam, conforme seus processos formativos, baseando-se, especialmente, em suas experiências docentes e concepções de ensino-aprendizagem e de sujeitos educacionais que constroem em suas carreiras. Os dados específicos desta investigação, reunidos no Quadro 25, considerando as presenças e as ausências, permitem confirmar a perspectiva apresentada por Nascimento (*idem*), de que o modo como se avalia baliza o ensino, e vice-versa, e que as interações professor-aluno, bem como a construção de conhecimentos, estão relacionados aos processos avaliativos empregados.

Nascimento (2009) entende, ainda, que os formadores de professores devem construir processos avaliativos que permitam aos alunos, futuros professores, compreenderem, por sua própria experiência com a avaliação, o modo como vêm significando a avaliação e, com isso, possam elaborar uma nova visão do processo avaliativo, pela qual reconheçam seu crescimento acadêmico nas avaliações de que participam e que o formador reconheça nelas o seu ensino. Tal processo de mútuo reconhecimento do ensino e da aprendizagem, no processo de avaliação pelos sujeitos nele envolvidos, indica que avaliação e ensino estão sendo pensados de forma complementar.

Para o mesmo autor, os formadores de professores devem, de forma planejada e intencional, provocar nos alunos, futuros professores, o exercício da análise e reflexão

sobre a experiência com avaliações escolares, buscando significados que permitam discernir e construir saberes sobre a avaliação.

Estudiosos da avaliação, como Luckesi (1998) e Hoffmann (2005), entendem que a avaliação escolar deve acontecer de maneira responsável em relação à aprendizagem do aluno, deve ser, tecnicamente, consistente e, metodologicamente, competente, deve ter a função de fazer a mediação entre sujeito e conhecimento e, finalmente, deve ter como meta principal orientar novos caminhos que visem o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem.

Tais reflexões parecem não fazer parte integrante das preocupações dos professores formadores alvos deste estudo. O que se observa nos dados reunidos, no Quadro 25, é que formadores investigados que apontam a avaliação como um problema ou uma dificuldade são sucintos em seus depoimentos e não pormenorizam tais dificuldades e problemas.

Quando agrupados os dados, segundo as áreas do conhecimento e as disciplinas (conforme anexos 26 e 27), outras reflexões não são suscitadas.

Os depoimentos que seguem são alguns dos exemplos de como os professores formadores desta investigação se colocam diante do tema *avaliação*:

Avaliação é muito difícil, é muito difícil avaliar, eu tenho assim uma dificuldade muito grande em avaliar. (S2)

Avaliação, eu acho que ainda é um dos problemas mais sérios. Não que eu não saiba avaliar, mas é uma das minhas angústias (S7)

(...)uso uma avaliação processual, quer dizer, eu avalio aula a aula. (S8)

(...)a avaliação com aluno eu não vejo ela difícil, porque na medida, por exemplo, eu trabalho com aluno a partir do segundo ano até o quarto ano, eu observo nitidamente o crescimento que eles têm. (S13)

(...) avaliação como o processo é participativo, é todo aberto, são oferecidas várias situações no planejamento inicial, como é que se poderia ser feito uma avaliação, tem a proposta de avaliação “A” e a “B”, a gente mostra pra eles... (S15)

Avaliação pra mim é dificuldade.(S18)

(...)Avaliação é meu maior problema, e é por vários motivos, é porque eu não sou pedagogo, acho que as pessoas da pedagogia tem mais facilidade com isso porque tiveram disciplinas de avaliação. (S20)

QUADRO 25 – Avaliação – INSTITUIÇÕES

	FACULDADE	UNIVERSIDADE PARTICULAR	UNIVERSIDADE PÚBLICA
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> * De acordo com a disciplina; prática; trabalhos em grupo; participação;(S1) * Difícil; complicado; não imaginava que teria tanta dificuldade; como considerar as individualidades dos alunos; (S2) * Complicado; não é possível cobrar tudo o que foi passado devido às grandes dificuldades da turma. (S3) * Os alunos reclamam; coerentes com os conteúdos trabalhados; grande exigência; resultado positivo em termos de aprendizagem.(S4) * Ponto crítico; semana de provas dificulta a avaliação processual; muito trabalho com as correções; (S5) * Necessária; contribui para a construção da aprendizagem; diagnóstica; formativa; diversidade de instrumentos; (S6) * Preparo cuidadoso; uma das questões mais sérias; problema; como avaliar de forma justa; mais tempo para dedicar à avaliação. (S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Processual; toda aula uma atividade avaliativa; diferentes estratégias; bimestral (exigência institucional); a quantificação incomoda; não tem caráter punitivo; (S8) * Trabalhos; sobrecarga com as correções;(S9) * Tranquilo; processo institucional a ser seguido;(S10) * Prova por si só não avalia; necessária; momento individual de aprendizagem;(S11) * Necessidade de instrumentos variados; dificuldade pelo grande número de alunos; trabalhos em grupo são de difícil avaliação; (S12) * Semana de provas; tradicional; turmas numerosas dificultam o processo de avaliação; a medida que se conhece o aluno melhor a processo fica mais fácil;(S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Difícil; práticas; teóricas; devem preparar o aluno; para retomar conteúdos não apreendidos; resultados positivos geram satisfação; variedade de instrumentos; serve para redirecionar minha prática; (S14) * Processo participativo dos alunos nas decisões sobre as formas de avaliar; preocupação em entender o aluno; considerar as individualidades dos alunos; (S15) * Provas escritas; orais; questões abertas; momento de aprendizagem; auto-avaliação; melhores aulas são as das avaliações orais; possibilidade do aluno argumentar diante dos resultados;(S16) * Momento fantástico; situações problema; processual; (S17) * Seleção de tópicos fundamentais; dificuldade; preocupação e cuidado ao elaborar atividades de avaliação; busca de entendimento sobre os resultados;(S18) * Maior problema; frustração em quantificar; falta de maturidade de se colocar dentro do processo de avaliação; (S20)

Para ensinar bem

Para discutir os dados desta subcategoria, vale tomar como referências os saberes e conhecimentos profissionais docentes – segundo as proposições de Cunha (2010a), Shulman (2005) e Tardif (2002) – cujos conceitos servirão de balizadores para análise dos saberes/conhecimentos apontados pelos sujeitos como necessários para “*ensinar bem*”. O Quadro 26, a seguir, sintetiza esse conjunto de informações.

Quando questionados sobre o que é necessário para que o processo ensino-aprendizagem se dê com sucesso, dez, dos vinte professores – três das faculdades particulares, quatro da universidade particular e três da universidade pública –, afirmam a necessidade de conhecer os alunos e/ou o contexto social que os origina e/ou onde atuarão como futuros profissionais. Além disso, dez professores colocam, entre suas respostas, a necessidade dos conhecimentos teóricos, ou seja, os *conteúdos*, mas não só, pois indicam também a necessidade da *didática* e do *bom relacionamento com os alunos*.

Assim, para a metade dos professores entrevistados, os saberes relacionados à ambiência da aprendizagem e relacionados ao contexto sócio-histórico dos alunos ocupam lugar de destaque na tarefa de “*ensinar bem*”. Para os outros dez professores formadores, os conhecimentos relacionados aos conteúdos e os relacionados à condução das aulas nas suas múltiplas possibilidades devem ser mais acentuados.

Quando agrupamos os dados, segundo o interveniente *Disciplinas*, não há indicação de possibilidade de análise diferenciada da anterior (ver anexo 27). No entanto, quando agrupados por *Área do Conhecimento* (anexo 26), percebe-se que todos os professores de Matemática, por exemplo, apontam, como necessidade primeira para *ensinar bem*, o *domínio do conteúdo* – essa é a condição, segundo esses professores, para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra com sucesso.

A ênfase presente no domínio dos conteúdos, em específico, nas narrativas dos professores formadores do curso de Matemática, retoma uma das questões que permearam nossas buscas, no decorrer deste trabalho – uma possível diferenciação na constituição identitária dos professores formadores a partir das *Áreas do Conhecimento*. Durante o processo de análise dos dados, até o momento, eram poucas e sutis as diferenciações no referido interveniente. Entretanto, a pergunta “O que é preciso para ensinar bem?”, que visou buscar nos sujeitos uma síntese dos saberes/conhecimentos necessários à docência, trouxe à tona, por parte dos professores da *Área de Exatas*, a centralidade do domínio dos conteúdos, conforme pode ser observado nos depoimentos que seguem:

(...) conteúdo você precisa saber, transmitir o conhecimento, não vai ser só da sua vontade, os alunos tem que estar preparados pra receber, então tem que ser uma troca, porque, se não, você não consegue transmitir conteúdo de acordo.(S4)

(...) conhecer o conteúdo e conhecer o grupo de estudantes que você vai trabalhar. (S5)

(...) o professor tem que ter, primeira coisa, domínio de conteúdo. (S10)

(...)acho que tu tem que ter domínio do conteúdo, ou pelo menos, conhecimento daquilo que tu estás trabalhando. Quando a gente inicia, não necessariamente, a gente tem um domínio, mas tem que ter consciência, mais ou menos daquilo que tu quer trabalhar naquela aula, então tem que estudar, se não tem domínio tem que estudar. (S11)

QUADRO 26 – Para ensinar bem – INSTITUIÇÕES

	FACULDADE	UNIVERSIDADE PARTICULAR	UNIVERSIDADE PÚBLICA
PARA ENSINAR BEM	<ul style="list-style-type: none"> * Primeira coisa é ter uma concepção de homem; ter sensibilidade e percepção apurada;(S1) * Habilidade na comunicação; domínio de conteúdo; didática; bom relacionamento com os alunos.(S3) * Conhecer o conteúdo; transmitir o conteúdo; os alunos estarem preparados para receber.(S4) * Conteúdo; conhecer os alunos; flexibilidade na proposta metodológica; (S5) * Sabedoria, que está acima do conhecimento; diplomacia, ética, responsabilidade, comprometimento, assiduidade, conhecimento; formação continuada; metodologias variadas; reflexão sobre a prática; (S6) * Conhecer o contexto social acima de tudo; <i>“não adianta você dominar o conteúdo na tua disciplina se você não tem uma noção de sociedade, de realidade, porque daí você vai trabalhar o seu conteúdo desvinculado dessa realidade”</i>;(S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Didática; saber onde buscar os conteúdos; experiência de realidade; (S8) * Muito estudo; conteúdo; técnicas; conhecer o aluno; dedicação; planejamento; formação continuada. (S9) * Domínio de conteúdo; didática; domínio de classe; (S10) * Domínio de conteúdo; estudo; conhecer a realidade dos alunos; clareza dos objetivos; formação continuada. (S11) * Conhecimento da realidade com a qual vai trabalhar; conhecer os objetivos do curso; conhecer os alunos; conhecimento teórico e metodológico. (S12) 	<ul style="list-style-type: none"> * Conhecer um pouco de todos os conteúdos do curso; conteúdo atualizado; didática; bom relacionamento com os alunos; conhecer os alunos. (S14) * Conhecer o aluno, suas características, a forma como aprende;(S15) * Conhecimento acumulado; uma concepção do que é o conhecimento; consciência de que sabemos pouco; (S16) * Saber que todas as pessoas são diferentes umas das outras e as implicações disso no processo de ensino.(S17) * Saber o que vai fazer; conteúdo; didática; compromisso. (S18) * Estudar muito para estar bem preparado; (S20)

Pesquisa/investigação

Os dados do Quadro 27, a seguir apresentado, reúnem as informações acerca das concepções e práticas dos professores formadores em relação à pesquisa. Tais dados revelam que, dentre os professores que atuam nas faculdades particulares, todos afirmam a ausência da pesquisa na sua formação inicial, ou seja, no curso de graduação.

Dos professores da universidade particular, apenas uma professora indica participação intensa em programas de iniciação científica; os demais professores afirmam o ingresso na pesquisa por meio dos programas de pós-graduação. Apenas dois professores da universidade pública dizem ter iniciado suas atividades com a pesquisa nos cursos de graduação; os demais também afirmam que seus primeiros contatos com a pesquisa ocorreram nos programas de pós-graduação.

Entre os vinte professores entrevistados, apenas um entende que a produção científica, por meio das pesquisas, dá respaldo para a prática docente. O mesmo professor afirma que faz pesquisa “(...) *mesmo que a universidade não disponibilize tempo e espaço para isso*” (S8).

Entre os professores da universidade pública, dois afirmam que a burocracia na instituição impede maiores avanços em direção ao desenvolvimento da pesquisa.

(...) a iniciação científica fez muita falta e é uma dificuldade que eu tenho no mestrado agora. (S2)

(...) na graduação, a gente não tinha iniciação científica, nós não chegamos a trabalhar com nenhum projeto de pesquisa ou apresentação de trabalhos, seminários ou congressos, (...). A graduação se restringiu nesse aspecto às aulas em salas de aula relativo aos conteúdos curriculares. (S5)

(...) a parte de pesquisa que na época não era incentivado, nós não tínhamos nem a disciplina de metodologia de pesquisa (S9)

(...) não se falava em pesquisa na época. (S12)

A ideia de pesquisa de hoje não, era basicamente o muito estudo. (S16)

É importante perceber que, no caso do grupo de sujeitos envolvidos nesta investigação, independentemente do tipo de instituição em que atuam, a pesquisa não é o encaminhamento central da sua atuação na educação superior. Isso permite constatar que o simples fato de uma instituição de educação superior ser uma universidade, por si só, não confirma os estudos que afirmam a predominância das atividades de pesquisa sobre a

docência nessas instituições. Pode-se, então, inferir que tal situação relacione-se, mais especificamente, com o processo de formação inicial nos cursos de graduação feitos pelos sujeitos, que em sua maioria, não ofereciam atividades ligadas à pesquisa.

Para Chizzotti (2009), ao ensino agrega-se novo significado quando proporciona o prazer da descoberta e da importância do conhecer, quando desenvolve a observação, mobiliza a curiosidade, move a busca de informações, esclarece dúvidas e orienta as ações – em suma, é uma forma de ensino que envolve a pesquisa.

Nesse mesmo sentido, Balzan (2006), de forma mais incisiva, afirma que é possível obter sucesso no ensino sem o envolvimento da pesquisa; porém, tal situação é muito difícil e demanda altas habilidades do professor, tais como ter habilidades extraordinárias de comunicação com os alunos, ser um leitor assíduo de jornais e revistas, estar sempre atualizado ao limite com os conhecimentos de sua área de atuação, relacionar conceitos e fatos, fazer muitas perguntas e responder à maioria, estimular a curiosidade científica, recorrer à história para motivar os alunos. A articulação ensino-pesquisa é, portanto, necessária para que se alcance um ensino de alta qualidade. O autor entende, ainda, que não é necessário ser um pesquisador para aliar ensino e pesquisa; basta ser *um consumidor criterioso e crítico de pesquisa*. Caso essa qualidade não esteja presente, o professor da educação superior será um mero “*dador*” de aulas, um *repetidor de informações*.

Shulman (2005), por sua vez, vê a utilização das pesquisas e investigações científicas, quer nos campos específicos do conhecimento, quer no campo educacional, como uma das fontes de formação para a docência da educação superior. Assim, docência na educação superior e pesquisa são indissociáveis.

Tais reflexões não estão presentes nas narrativas dos professores sujeitos deste estudo. Os dados organizados, no Quadro 27, indicam a ausência da relação entre ensino e pesquisa na prática dos docentes em questão.

QUADRO 27 – Pesquisa/Investigação – INSTITUIÇÕES

	FACULDADE	UNIVERSIDADE PARTICULAR	UNIVERSIDADE PÚBLICA
<p>PESQUISA/ INVESTIGA- ÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Na graduação teve pouco contato com a pesquisa; coordena um grupo de pesquisa que envolve alunos; (S1) * Não participou de programas de iniciação científica na graduação; sente falta dos recursos da pesquisa; a pesquisa do mestrado não acrescenta na atividade da docência; o curso que atua como docente não encaminha para a pesquisa, é voltado para a formação de professores; a dificuldade do mestrado está na falta de base para a pesquisa. (S2) * Na graduação não existiam projetos de iniciação científica; (S3) * Não havia oferta de iniciação científica na graduação; (S4) * Graduação restrita às atividades em sala de aula; na especialização, abriram-se os caminhos da pesquisa; (S5) * Não havia oferta de iniciação científica na graduação; (S6) * Na graduação, faltou incentivo à pesquisa; a pesquisa científica foi desenvolvida apenas no mestrado; (S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Produção científica dá respaldo para a prática; não tem carga horária para pesquisa, mas desenvolve independente disso; as atividades de extensão tornam-se dados de pesquisa; tendência de buscar no futuro um ambiente institucional que possibilite o desenvolvimento da pesquisa; (S8) * Na graduação não havia incentivo à pesquisa; especialização e mestrado abriram o caminho para a pesquisa; há uma lacuna no desenvolvimento da pesquisa pela falta de tempo; (S9) * Não havia iniciação científica; no mestrado é que realmente fiz pesquisa; (S10) * Desde o início da graduação, me envolvi com pesquisa, fui bolsista CNPq; participo ativamente de grupos de pesquisa; desde pequena convivia com pessoas que falavam de pesquisa; a preocupação com o currículo estava presente desde o início da graduação; participou da criação de manutenção de grupo de pesquisa no início da graduação. (S11) * Não se falava em pesquisa na época da graduação; ingressou na pesquisa com a pós-graduação; no mestrado a pesquisa foi intensa.(S12) * Pouco envolvimento com a pesquisa na graduação; na especialização o envolvimento com a pesquisa foi intenso; no mestrado, a pesquisa não foi o ponto forte; a universidade privada não incentiva a pesquisa; (S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Os professores não investiam em pesquisa; havia muitos projetos de extensão que se transformavam em pesquisas; um dos fatores de escolha do mestrado foi o grupo de pesquisa atuante; no mestrado a maior aprendizagem foi a aprendizagem da pesquisa;(S14) * Não havia iniciação científica; na universidade que atuo a burocracia toma o tempo que poderia ser dedicado à pesquisa; (S15) * Não havia uma concepção de pesquisa como há hoje; o mestrado foi a base para o desenvolvimento da pesquisa; o doutorado a consolidação da produção científica; (S16) * Não me predo à produção científica por obrigação; (S17) * Participei de projeto de iniciação científica na minha graduação; gostaria de fazer mais pesquisa, orientar alunos de iniciação científica, mas os entraves burocráticos impedem o desenvolvimento de pesquisa no momento; (S18) * Participou de projeto de iniciação científica na graduação; (S19) * Na graduação não teve a experiência da pesquisa; (S20)

Formação de professores

Esta dimensão tem especial importância neste estudo, uma vez que remete à hipótese anunciada no início deste trabalho. Buscou-se identificar a existência de uma identidade profissional de *formador de professores* nos sujeitos investigados. Foram analisadas, então, todas as narrativas dos sujeitos, em busca de indícios de uma auto-percepção como formadores de professores.

Os dados organizados no Quadro 28 mostram inicialmente que, exceto três professores – dois que atuam nas faculdades particulares e um que atua na universidade pública –, todos os demais, em algum momento, demonstram ter ciência do seu papel como formadores de professores.

As indicações de que os professores têm clareza de seu papel são de ordens diferentes. Alguns professores mostram-se preocupados com questões relacionadas ao domínio de conteúdo de seus alunos, conteúdos estes a serem ensinados nas escolas onde irão atuar. Outros professores preocupam-se em preparar seus alunos para os contextos escolares que encontrarão em seu futuro como profissionais, com informações sobre a escola e sobre os alunos. Para isso, dois professores realizam atividades de formação em parceria com escolas da educação básica, de forma a inserir seus alunos, durante a formação, nos contextos em que irão futuramente atuar. Outros professores demonstram a preocupação com o desenvolvimento dos conteúdos a serem ensinados, com metodologias e com o contexto.

Quando os dados são agrupados pelo interveniente *Disciplinas* (ver anexo 27), dois professores, que atuam nas disciplinas específicas, e dois, nas disciplinas pedagógicas, enfatizam a preocupação com os conteúdos a serem ensinados na educação básica. Quanto aos dois professores que atuam juntamente com seus alunos nos contextos escolares, um trabalha com disciplinas específicas e outro, com disciplinas pedagógicas, ambos no curso de Pedagogia. A preocupação com o contexto está presente, igualmente, entre os dois tipos de disciplinas. No interveniente *Áreas do Conhecimento* (anexo 26), porém, os dados não suscitam uma análise diferenciada.

Para Mizukami (2005,2006), apesar dos crescentes esforços dos professores formadores em superar o paradigma da racionalidade técnica, o redimensionamento da docência nos cursos de formação de professores é uma necessidade urgente. Para a autora, quatro são os pontos que devem estar em evidência quando se trata dos conhecimentos necessários à docência dos formadores: base de conhecimento – sólida e flexível que

possibilite situações que levem o futuro professor a aprender a ensinar de formas diferentes para diferentes clientelas e contextos; estratégias de desenvolvimento profissional; comunidades de aprendizagem – construídas nas e a partir das escolas, das instituições de educação superior e da comunidade; atitude investigativa – o formador deverá criar situações formativas que possibilitem a investigação dos processos educacionais gerais e específicos. Para a autora, os pontos citados devem fazer parte das políticas públicas educacionais voltadas a processos formativos dos formadores de professores.

São apresentados, na sequência, alguns exemplos de referências sobre o papel de formadores de professores, encontradas nas narrativas dos sujeitos:

(...) na Fisiologia, eles aprendem todos os fundamentos fisiológicos dos órgãos, e aí o que fazem com essa fisiologia lá na escola? Como se mostra isso pro aluno? Você vai ensinar do modo que está sendo ensinado aqui? (S1)

(...) eu sempre falo: vocês têm que prestar mais atenção, tem que fazer isso, porque daqui a pouco é vocês que vão ser professores. (S2)

(...) a gente espera que o estudante apreenda não só o conteúdo teórico, mas como utilizar aquele assunto pra dar aulas depois, não se tornando apenas um "dador" de aulas apenas, mas que, na prática dele como docente depois em sala de aula, que ele possa ter uma referência. (S5)

(...) que eles tenham conhecimento e discernimento para poderem lidar com todas essas diversidades, essa dificuldade toda que permeia numa sala de aula. (S6)

(...) pensando nos nossos professores de Pedagogia, que eles sairão dali, serão professores do curso de formação de docentes, que esse é bem o foco da gente, ou serão pedagogos ali, que tenham bem claro isso: O domínio do conhecimento é essencial, a didática também. (S7)

(...) que tipo de professor você quer ser quando se formar? Então isso a gente trabalha muito com os alunos. (S8)

Argumento isso com meus alunos que eles vão trabalhar com criança em fase de desenvolvimento, um trabalho mal feito pode trazer prejuízos, muitas vezes, irreversíveis pro aluno deles. (S9)

(...) como a gente trabalha com curso de licenciatura, que eles tenham condições, já que o objetivo é ser professor, que eles consigam transmitir, desempenhar um bom papel quando eles assumirem sala de aula, que saibam mostrar pra os seus alunos, além dos conceitos, aonde eles podem aplicar na vida prática também. (S10)

(...) procuro trabalhar com eles a importância deles dentro da sala de aula, a postura deles enquanto professor no sentido de educador. (S11)

(...) que eles aprendam a pensar, a pesquisar, que eles consigam ir em busca, que eles tenham os diferenciais necessários pra ir em busca da resolução dos problemas que eles vão encontrar enquanto educadores. (S12)

(...) saia do curso de pedagogia sabendo como funciona uma escola. (S13)

(...) ensinar como tem que ser feito, afinal eles vão ser professores. (S14)

(...) eu tento fazer com os alunos aqui, o que eles fariam com os alunos deles lá na escola.(S15)

Vão ser professores, uma boa parte de vocês. E eles começam a entender isso, eles não têm essa clareza. (S17)

(...) eles tem que pensar que o curso é um curso de licenciatura, que eles vão sair daqui professores. (S18)

Esses fragmentos das narrativas sobre o papel de formador de professores dos sujeitos não podem ser vistos de forma isolada das narrativas como um todo, ou seja, os professores localizam-se de forma específica como docentes de cursos de licenciatura, contudo, ao tratarem da sua formação e das suas concepções e práticas, manifestam – explícita e implicitamente – identidades de formadores forjadas ao longo de suas trajetórias formativas e de trabalho que, segundo os dados, não estão ligadas a um projeto claro de formação de novos professores.

Os professores sabem que estão formando professores, mas os dados indicam que não possuem clareza de que tipo de professores estão formando. O que se evidencia sobre suas concepções e práticas, de forma geral, é uma reprodução dos modelos formativos que tiveram nos seus cursos de formação inicial, a relativa ausência de conhecimentos tanto sobre os futuros professores, sob sua responsabilidade formativa, quanto sobre o que necessitam saber para se tornarem professores da educação básica.

A predominância do paradigma da racionalidade técnica fica evidenciada sempre que os professores colocam, como elemento central da docência, o domínio dos conteúdos e das técnicas. De forma circular, os professores reafirmam que, para ser professor, o domínio dos conteúdos é o fundamental. Eles, pode-se dizer, estão cientes que formam novos professores, mas aparentemente não possuem ciência de que o fazem, sob a égide de modelos de formação que já deveriam ter sido superados.

Entende-se que, para além do papel da socialização secundária (Berger & Luckman, 1996) – que, no caso dos sujeitos, não se dá em termos de ruptura com a socialização primária –, o que imprime força ao processo de socialização, em sua

totalidade, e de constituição identitária, é a ausência de vínculos entre os contextos institucionais de formação de professores e os contextos da sua futura atuação – as escolas de educação básica. Esse é um dos fatores mais significativos para que ocorra uma ruptura identitária.

Mas, e o que dizer sobre os dados que emergem da narrativas dos professores que atuam, concomitantemente nos cursos de licenciatura e na educação básica e que não se diferenciam, significativamente, dos demais? Por que, nesses casos, não existem indicações da presença de saberes mais aproximados com os saberes necessários aos novos professores?

Faz-se necessário, então, retomar o perfil desses professores: atuam, em sua maioria, nas faculdades e universidades particulares, são professores horistas, nas instituições de educação superior, e concursados, na rede estadual, possuem carga horária entre os diferentes níveis de ensino que variam de 31 a 60 horas semanais. A ausência de uma concepção de formadores de professores mais próxima da realidade na qual estão inseridos os novos professores, ou dos saberes necessários à formação desses professores, pode estar justificada em aspecto já anteriormente discutido – a intensificação do trabalho docente, ou seja, a carga horária de trabalho elevada impossibilita o estabelecimento de espaços e momentos de reflexão.

Marcelo (2009, p. 115) organizou um conjunto de “sinais de identidades” que caracterizam a docência, denominadas de “constantes” nas identidades profissionais docentes, dentre os quais apresentamos alguns que vêm ao encontro dos dados analisados até o momento. O autor sintetiza suas reflexões em títulos, que, em relação às discussões já apresentadas até o momento, a partir dos dados, são auto-explicativos: Milhares de horas com alunos não são gratuitas: a socialização prévia; As crenças sobre o ensino dirigem a prática profissional; O conhecimento que se ensina constrói identidade; Fragmentação do conhecimento docente: alguns conhecimentos valem mais que outros; Aprende-se ensinar ensinado: o valor do conhecimento prático; O isolamento: cada qual é senhor em sua sala; Os alunos e a motivação profissional. Se tais sinais são vistos pelo autor como constantes, ao mesmo tempo, são vistos como um desafio – o de transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento, capaz de aproveitar as oportunidades sociais para desenvolver o respeito a um de seus direitos fundamentais, o direito de todos à educação.

A leitura dos dados, no que se refere à identidade de formadores, suscita outra reflexão. Trata-se do fato de que as constatações, nesse âmbito, não se diferenciam

segundo os três diferentes intervenientes. A ausência de indícios sobre o domínio dos conhecimentos necessários aos novos professores e sobre que tipo de professores estão formando, é observada na grande maioria dos professores sujeitos deste estudo. Se, na maioria dos aspectos, até o momento tratados, destaca-se o papel da instituição, quer de formação quer do contexto de trabalho, o mesmo não acontece no aspecto aqui analisado.

Nessas últimas proposições, pode estar a origem de novas questões a serem tratadas e aprofundadas em estudos posteriores.

QUADRO 28 – Formação de Professores – INSTITUIÇÕES

FACULDADE	UNIVERSIDADE PARTICULAR	UNIVERSIDADE PÚBLICA
<p>FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p> <ul style="list-style-type: none"> * A experiência com a educação básica é fundamental para atuar numa Licenciatura; preocupação constante em como os alunos irão trabalhar os conteúdos ensinados na graduação;(S1) * Diz que logo serão professores; preocupa-se com os conteúdos considerando que devem dominá-los porque serão professores, farão concursos públicos, seleções para o mestrado.(S2) * Preocupação com os conteúdos, considerando ser um curso de formação de professores, com duração de três anos e noturno; simulações de situações que os alunos viverão em sala de aula quando forem professores; que o aluno não aprenda apenas o conteúdo teórico, mas que saiba como usá-lo na sua prática como professor; <i>“gosto de chamá-los de professores mesmo estando em formação, eu espero que eles não cometam os mesmos erros.”</i>; que aprendam metodologias diferentes para serem usadas na sua prática como professores, fazendo um ensino de qualidade. (S5) * Projetos em parceria com as prefeituras, secretarias de educação; que os alunos aprendam a lidar com as diversidades da sala de aula; momentos de criação de práticas a serem usadas na educação infantil; desenvolver a criatividade para a intervenção na sala de aula; (S6) * Contribuir para a formação de professores; conteúdo e didática é essencial porque atuarão em cursos de formação de professores, serão pedagogos; oficinas práticas a serem desenvolvidas com as crianças; que eles conheçam os conteúdos que são básicos para eles atuarem.(S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * <i>“que tipo de professor você quer ser quando se formar, então isso a gente trabalha muito com os alunos.”</i> Participou da organização do curso, discutiu as questões pedagógicas; mestrado foi repleto de discussões acerca da formação de professores; <i>“você vai variando as estratégias até com o intuito de mostrar pra eles que existem gama diferenciada de opções pra desenvolver atividade”</i>; projetos desenvolvidos na educação básica; papel de formar bons professores. (S8) * A realidade que irão atuar não é simples, <i>“dar aula com todos os materiais é ótimo, agora o duro é você dar aula num lugar que não tem material nenhum”</i>; vão trabalhar com crianças em desenvolvimento. (S9) * Que os alunos consigam desempenhar um bom papel como professores; <i>“que saibam mostrar pra os seus alunos, além dos conceitos, aonde eles podem aplicar na vida prática também.”</i>(S10) * Que os alunos tenham consciência efetiva do que é ensinar; percebam a sua importância na formação dos seus alunos; as disciplinas pedagógicas são desvalorizadas pelos alunos; <i>“sempre friso muito pros alunos do ensino superior é que quando eles entrarem na educação básica o aluno que tá dentro da escola é obrigado, ele ali se não tá gostando da minha aula ele levanta e sai, o aluno lá na escola não pode fazer isso, então ele tem que ser muito mais tolerante do que eu, ele vai ter que tentar fazer com que essa aula seja interessante de alguma maneira, porque o aluno não pode ir embora.”</i>(S11) * Tenho como vantagem em trabalhar com formação de professores o fato de já ter atuado na educação básica; <i>“refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, pra eles perceberem como é que o aluno lá vai aprender também, que dificuldades eles têm, e vivência, tem que propor vivência mesmo de situação porque se você ficar só explicando, demonstrando eles não conseguem transpor isso pra prática da sala de aula.”</i>; minhas outras experiências de docência me ajudaram a saber o que esses professores em formação precisam saber; que eles saibam solucionar os problemas que encontrarão como educadores; no decorrer do curso percebemos quais são os alunos que se identificam com o ensinar; (S12) * Que os alunos saibam como funciona uma escola, como são as políticas educacionais, como funciona um currículo;(S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Percepção da importância dos conhecimentos sobre como as crianças aprendem; treinamento voltado para alunos das escolas; é preciso aprender a trabalhar com as crianças das escolas; <i>“ensinar como tem que ser feito, afinal eles vão ser professores”</i>; precisam aprender técnicas adequadas ao trabalho com cada série da educação básica; (S14) * Ainda hoje é difícil ver o curso como uma licenciatura; o que eles precisam saber para serem professores; como serão professores reforçamos os modelos pedagógicos que respeitam o ser humano; fazer aqui com os alunos o que eles devem fazer com os seus futuros alunos nas escolas; saber como as crianças aprendem; saber que em cada idade a criança aprende de uma forma; mudança de comportamento com relação ao trabalho que irão executar nas escolas; conheçam as características das pessoas com quem vão trabalhar nas escolas. (S15) * <i>“eu não faço uma experiência específica de aplicação na escola na educação básica”</i>; <i>“a pessoa que se torna habilitada na área de história”</i>; alguns professores na graduação querem formar pesquisadores e outros professores, é uma disputa interna no curso; <i>“se tem alguém do curso de história que não se torna historiador o tempo dele é válido também como uma experiência de vida”</i>(S16) * <i>“a grande maioria mal tinha ideia de que estariam fazendo um curso que forma para a docência”</i>; orientação para que entendam que terão formação para ser professores. (S17) * Discutimos muito sobre como ensinar determinados conteúdos; tenho preocupação em conhecer as escolas onde os alunos irão atuar; alguns querem ser professores mesmo; os alunos precisam saber que irão sair do curso como professores; <i>“você vai ficar na sala de aula e lembrar que a professora falou que você deveria ter feito essas atividades”</i>; me preocupo em desenvolver neles o comprometimento em se tratando de serem futuros professores; (S18) * É fundamental que um professor da graduação esteja familiarizado com a escola onde seus alunos irão atuar como futuros professores. (S19)

4.2.4. A importância de ser professor na educação superior

Para que a construção de uma identidade profissional ocorra, é imprescindível o ingresso nas relações de trabalho, a participação nas atividades coletivas de organizações, “intervir de uma forma ou de outra no jogo de actores” (DUBAR, 1997, p. 115) – é o que Sainsaulieu, (*apud* DUBAR, 1997) define por forma pela qual os diferentes grupos no trabalho se identificam com os pares, chefes, com outros grupos. Assim, a identidade, no trabalho, está baseada em representações coletivas diferentes que constroem os atores no sistema social de uma organização. Sob essa perspectiva, as relações do trabalho constituem o lugar onde são experimentados os confrontos dos desejos de reconhecimento num contexto complexo, instável e desigual. Sainsaulieu (*idem*) acredita que as identidades, para além de um processo biográfico de construção do eu, são um processo de *investimento do eu*, um investimento essencial em relações duráveis que colocam em causa a reciprocidade do reconhecimento dos parceiros.

Segundo Dubar (1997), está em causa o reconhecimento da identidade para os e nos investimentos relacionais do indivíduo. Os parceiros dessa transação podem ser múltiplos e, trazidos para o campo da docência, podem ser os colegas professores, os coordenadores, a direção da instituição, os alunos, o cônjuge e o universo familiar, entre outros.

Dubar (1997), citando Sainsaulieu, reconhece a hipótese de que o investimento privilegiado num espaço de reconhecimento identitário depende da natureza das relações de poder nesse espaço, do lugar ocupado pelo indivíduo e do seu grupo de pertença. Assim, a instituição, ou o trabalho, não pode ser considerado como o espaço privilegiado de reconhecimento da identidade social, pois tal reconhecimento depende da legitimidade das categorias utilizadas na identificação dos indivíduos.

Segundo Berger & Luckman (1996), no processo social de conservação da realidade figuram os *outros significativos* e os *outros menos importantes*. A maioria dos *outros* encontrados pelo indivíduo, no seu cotidiano, contribui para a reafirmação da sua realidade subjetiva. Embora os *outros significativos* tenham papel central na conservação da realidade, os *outros menos importantes* também servem para a manutenção da realidade subjetiva. Os *outros significativos* são importantes para a progressiva confirmação de elementos cruciais da realidade chamada identidade. Para manter a confiança de que é verdadeiramente a pessoa que pensa que é o indivíduo, necessita da confirmação implícita e explícita dessa identidade por parte dos outros significantes para ele. Assim, os *outros*

significativos na vida do indivíduo são os principais agentes de conservação de sua realidade subjetiva, e os *outros menos significativos* funcionam como uma espécie de coro.

Os *outros significativos* e o “coro” relacionam-se, dialeticamente, na conservação da realidade. Uma identificação solidamente negativa por parte do ambiente mais amplo pode afetar a identificação fornecida pelos *outros significativos* e, inversamente, estes podem ter um efeito sobre o meio mais amplo. Assim, a conservação e a confirmação da realidade implicam uma totalidade da situação social do indivíduo, apesar de os *outros significativos* ocuparem uma posição privilegiada nesse processo (Cf. BERGER & LUCKMAN, 1996).

Para os mesmos autores, a conversa é o veículo mais importante da conservação da realidade. A vida cotidiana de um indivíduo pode ser considerada em termos do funcionamento de um aparelho de conversa, que, continuamente, mantém, modifica e reconstrói sua realidade subjetiva. Ao mesmo tempo em que o aparelho de conversa mantém continuamente uma dada realidade, também a modifica. Alguns pontos são acrescentados e outros abandonados, enfraquecendo alguns setores daquilo que ainda é considerado evidente e reforçando outros. Para que a realidade subjetiva seja mantida, o aparelho de conversa deve ser contínuo e coerente. Assim, a realidade subjetiva depende sempre de estruturas específicas de plausibilidade, ou seja, da base social específica e dos processos sociais exigidos para sua conservação. O indivíduo só mantém sua auto-identidade como pessoa de importância em um meio que confirma essa identidade. Os autores, porém, destacam que a maior parte da realidade na conversa é implícita e não explícita, em outras palavras, a maior parte da conversa ocorre tendo, como pano de fundo, um mundo tacitamente aceito como verdadeiro e não detalhado por palavras.

Sob essa perspectiva, são apresentados, a seguir, os dados que permitem discutir as referências dos professores formadores, presentes em suas respostas à entrevista, sobre a *importância de ser professor na educação superior*. A partir das narrativas dos sujeitos, os dados reunidos em quadros-síntese – Quadros 29 e 30 – são analisados, considerando-se, especialmente, a noção de *outro significativo* como elemento de conservação da realidade subjetiva dos sujeitos.

Para isso, a categoria “*A importância de ser professor na educação superior*” está dividida em sete subcategorias: *A opção pela docência da educação superior* – reunindo os dados que indicam como os sujeitos se tornaram professores da educação superior (casualidade, opção pessoal); *Auto-imagens* – organiza os dados que contêm a visão que os

sujeitos possuem de si próprios como profissionais; *Relações e práticas sociais* – reúne os dados sobre a composição do círculo de amigos e das práticas sociais fora do ambiente de trabalho; *O que pensam/manifestam os colegas* – organiza os dados referentes à forma como os sujeitos pensam ser vistos profissionalmente pelos colegas de trabalho; *O que pensam/manifestam alunos* – agrupa os dados referentes ao que os alunos pensam dos sujeitos como docentes, segundo os próprios formadores; *O que pensam/manifestam familiares* – traz os dados sobre como os sujeitos são vistos pelos familiares no que se refere ao seu trabalho na educação superior; e, *Expectativas sociais* – trata do que os sujeitos indicam ser as expectativas da sociedade em relação ao seu trabalho.

A opção pela docência na educação superior

Organizados os dados, segundo o tipo de instituição, pode-se perceber, por meio do Quadro 29, que, basicamente, existem três eixos que nortearam o início da carreira docente desses formadores na educação superior. A metade dos sujeitos afirma que a docência, na educação superior, foi uma *escolha intencional*, uma meta – três que atuam nas faculdades particulares, três na universidade particular e quatro na universidade pública. Para cinco professores, a docência na educação superior, resultou do encaminhamento dos estudos, de *oportunidades* que se colocaram a partir do mestrado – dois das faculdades particulares, dois da universidade particular e um da universidade pública. Cinco professores ingressaram como docentes na educação superior *casualmente*, por meio de convites – dois das faculdades particulares, um da universidade particular e dois da universidade pública.

A partir do referencial teórico-metodológico aqui adotado, quando se percorrem os dados concernentes à trajetória biográfica dos dez sujeitos que assumem a docência na educação superior como uma opção, uma meta, alguns fatores localizados na socialização primária dos mesmos destacam-se. A maioria desses sujeitos relata uma experiência de muito envolvimento com a escola no início da sua escolarização, quer por alguma ligação de algum familiar com o contexto escolar, quer por alguma motivação significativa por parte dos pais. Duas das professoras são de famílias nas quais mãe, irmãs e tias eram professoras no momento do seu ingresso na vida escolar. Cinco dos sujeitos relatam um esforço deliberado dos pais em motivar e mostrar a importância do estudo. Dois professores apontam os exemplos de professores que marcaram suas trajetórias escolares.

(...) desde a minha adolescência, desde que eu via um certo professor dando aula, eu dizia pra mim mesmo: eu não vou dar aula pra molequinho! (S17)

(...) desde cedo eu achava que podia ser um bom professor quando via alguns professores atuado (S20)

Sempre quis ser pedagoga, eu não sabia que era pedagoga, mas eu queria ser professora de professor. Isso desde quinta à oitava. (...)Eu queria dar aula na Pedagogia, pra continuar sendo professora de professor. (S7)

Tenho uma foto na minha casa de quando eu tinha sete anos eu escrevendo num quadro, e do lado do quadro de giz estava escrito "professora", com sete anos eu não sabia o que eu iria me tornar, talvez alguma coisa já me dissesse. (...) quando eu terminei a graduação, eu acreditava que eu conseguisse me relacionar melhor com os alunos do ensino superior. (S18)

Nesses casos, ficam evidentes as marcas da socialização primária na definição da escolha da docência como profissão. Mesmo que, dos dez professores, alguns tenham atuado em outros níveis de ensino – considerando esse fato como porta de ingresso na docência –, por meio da atuação nos outros níveis também foram se constituindo professores da educação superior.

Os cinco dos professores que afirmam terem se encaminhado para a docência na educação superior por meio da sua formação, também tiveram, na sua trajetória biográfica, experiências que podem ter possibilitado um vínculo com a educação que os encaminhou à docência. O simples fato de terem entrado em um programa de pós-graduação, mesmo que a docência tenha surgido como uma oportunidade daí decorrente, essa foi uma “oportunidade prevista”.

No caso da organização dos dados, segundo os outros dois intervenientes (anexos 28 e 29), não se verifica uma análise diferente da já apresentada.

Auto-imagens

A pergunta “*Quais suas características como professor?*” e “*Você se considera um bom professor?*” deram origem aos dados reunidos nesta subcategoria.

No que se refere à forma como os sujeitos se veem como professores, oito professores colocam-se como *exigentes* – três das faculdades particulares, dois da universidade particular e três da universidade pública. Uma auto-imagem de *bom professor* é tida também por oito professores. Características definidas com expressões, como

empenho e esforço são apontadas por quatorze professores. Vale ressaltar que os professores se auto-atribuíram mais de uma característica.

Destacam-se três respostas – de um sujeito de cada tipo de instituição: a) a de uma professora iniciante que, apesar da ansiedade, revela *preocupação extrema com a aprendizagem dos alunos e com a sua própria aprendizagem* no processo de constituição como professora, bem como diz se sentir “*importante*” como professora da educação superior; b) a de um professor que diz ter *dificuldade de se assumir como professor*, que acredita que não é um bom professor, embora ambicione chegar a ser o melhor; e c) a de um terceiro professor, que afirma *não saber se é um bom ou um mau professor*.

Como já dito anteriormente, a noção de identidade, em Dubar (1997), assume a perspectiva de que a identidade social resulta da articulação de duas transações: uma interna ao indivíduo e outra externa, estabelecida entre o indivíduo e as instituições com as quais interage. Essa divisão intrínseca – *identidade para si e identidade para o outro* – é simultaneamente inseparável e, ao mesmo tempo, problemática. Inseparável pela correlatividade da identidade para si à do outro e de seu reconhecimento, ou seja, *eu só sei quem eu sou através do olhar do outro*; e problemática, porque podemos apenas confiar na nossa comunicação para saber sobre a identidade que o outro nos atribui e assim forjar nossa identidade. Como a comunicação com os outros é marcada pela incerteza, não é possível garantir que a minha identidade, para mim, coincide com a minha identidade para o Outro. Logo, a identidade nunca é pré-definida, ela está em constante construção e reconstrução, em um movimento de incerteza, maior, ou menor, e mais, ou menos, durável.

As representações e auto-imagens são elementos das formas de se compreender e ser compreendido pelos outros do grupo profissional. Para Gohier (*apud* NUÑES & RAMALHO, 2004), a identidade profissional dos professores consiste nas representações que elaboram de si mesmos como docentes e que se situam na interseção engendrada pela dinâmica das interações entre as representações de si e as que têm dos outros docentes e da profissão. Quando os professores se auto-definem como *exigentes*, é uma representação clara situada na relação entre o *eu* e o *outro*, nesse caso o *outro* em questão é o aluno. As auto-imagens de *bom professor* e de *empenhado, esforçado*, por sua vez, podem estar ligadas a *outros significativos* distintos, como os colegas professores e mesmo aos familiares, que, normalmente, *acompanham* mais de perto o esforço e o empenho, além dos alunos que também estão presentes.

Seguem alguns exemplos dos depoimentos dos professores:

(...) me considero uma boa professora, toda minha organização de estudo e a retribuição que os alunos me dão contribuem para isso. (S1)

(...) me dedico, eu me esforço, eu faço de tudo para que os alunos fiquem atentos em minhas aulas, eu me considero sim(uma boa professora), por que eu me dedico bastante. (S4)

(...)eu não sei se eu acho que eu sou...os outros que dizem, eu não acho...os outros dizem, meus alunos...que eu sou muito exigente.(S7)

(...) sou um professor exigente, não sou um professor que deixa a coisa meio solta não.(S8)

Eu acho que eu sou exigente em relação à aprendizagem deles, isso eles dizem também, eu acho que eu sou flexível, eles também concordam com isso. (S12)

(...) eu sou chato... quando a gente quer a atenção deles, a gente exige sim, mas mostrando pra eles o porquê. (S15)

(...) me considero uma boa professora sim.(...) Minha dedicação. (S18)

Relações e práticas sociais

Por meio do Quadro 30, pode-se observar que, no caso das faculdades particulares, a maioria dos formadores tem como amigos pessoas das suas relações de trabalho. Tanto na universidade particular, quanto na universidade pública, também existe uma predominância do círculo de amizades ser composto pelos pares profissionais.

No que se refere às *práticas sociais*, existe uma aproximação maior entre as características dos formadores das faculdades e da universidade particular, onde as atividades realizadas são voltadas ao ambiente familiar e a atividades mais individualizadas. Na universidade pública, de forma geral, os formadores indicam um envolvimento maior com atividades coletivas.

Parece existir uma coerência entre a composição do círculo de amizades e as atividades ou práticas sociais, ou seja, os sujeitos que apontam os colegas professores, enfaticamente, como quem compõe o círculo de amizades, são os que ocupam o tempo livre com atividades mais individuais, ou mais voltadas ao convívio familiar. Já os que indicam amigos de outros meios parecem se relacionar ativamente com os mesmos no tempo livre e nas outras práticas sociais fora do contexto profissional. Isso faz pensar que as relações com os colegas de trabalho, indicados como amigos, restringem-se ao ambiente do trabalho.

Pode-se, então, pensar que os professores das faculdades particulares e da universidade particular têm uma rotina de trabalho dedicada a funções que não permitem espaços de construção de vínculos de amizades que se estendam para além do trabalho; ou que o tempo é, integralmente, ocupado com atividades relativas ao trabalho, não restando tempo para a realização de atividades voltadas a relações extensivas para fora do trabalho. Há, talvez, algumas pistas nessa direção, nos depoimentos dos professores formadores:

(...) meu único tempo fora, é domingo (S3)

O pouco tempo livre que sobra (S5)

(...) o tempo livre que me sobra é nos domingos (S6)

(...) fico em casa com a família, e aí a gente ou faz programa juntos ou eu estudo, uso o lazer, o tempo de ócio pra ler, pra assistir a filmes, então a gente vai ao cinema. (S8)

Dissertação de mestrado e academia três vezes por semana. (S9)

(...) o tempo livre na verdade é só sábado e domingo, geralmente o mercado. Vou com meu filho pra igreja, às vezes, e em casa daí, às vezes casa da mãe, casa de irmão, mais ou menos seria esse o pouco tempo livre que a gente tem, com a família. (S10)

Mesmo que os professores das instituições particulares tenham carga horária relativamente baixa nas respectivas instituições, todos desempenham outras funções e atividades em outros níveis de ensino, conforme Quadro 11. Apenas um sujeito não tem outra função de trabalho, mas faz mestrado, e outro tem 20h/semanais; os demais cumprem carga horária de 40h/semanais, na maioria de docência na educação básica, para além das atividades de docência na educação superior.

Fidalgo & Fidalgo (2009) chamam a atenção para a necessidade da investigação sobre a utilização dos tempos e espaços dos professores no seu cotidiano, uma vez que estes tempos e espaços extralaborais podem interferir em suas relações com o trabalho, assim como podem atingir outros domínios da vida social. O espaço-tempo do trabalho docente sofre uma grande otimização que se manifesta no espaço doméstico, onde o tempo é dividido com os outros membros da família e com aparatos tecnológicos, como o computador e o telefone celular. Assim, novas formas e instrumentos de trabalho invadem o espaço doméstico do professor, transformando-o num trabalhador, praticamente, 24

horas. É a laborização do espaço-tempo doméstico e familiar (Cf. FIDALGO & FIDALGO, 2009).

Quando são agrupadas as *Áreas de Conhecimento e Disciplinas*, os dados não indicam nenhuma leitura diferenciada, conforme anexos 30 e 31.

O que pensam/manifestam os colegas

A pergunta “*Como você acredita ser visto profissionalmente pelos colegas?*” deu origem aos dados agrupados nesta subcategoria.

Com exceção de um único sujeito, que diz não ter ideia do que os colegas pensam, os demais pensam ser vistos de forma positiva, ou seja, acreditam que os colegas os respeitam, valorizam e reconhecem suas competências como bons profissionais.

Embora os dados indiquem que as relações entre os professores sujeitos e colegas são positivas, de forma geral, percebe-se que não são relações que facultam um trabalho conjunto, troca de experiências. São relações mais sociais do que com caráter profissional, e, mesmo consideradas sociais sem grandes aprofundamentos, restringindo-se aos contatos pelos corredores das instituições, nas salas dos professores. Pode-se, então, pensar que o respeito que os colegas têm por seu trabalho decorre mais pelas informações que são obtidas por outros sujeitos do contexto, como coordenação, ou pelos próprios alunos.

De qualquer forma, é possível identificar os colegas de trabalho que, segundo os sujeitos, de forma geral, respeitam e valorizam seu trabalho, como *outros significativos*, conforme a acepção de Berger & Luckmann (1996). É possível também que, no caso dos professores que indicam que não sabem o que os colegas pensam, sejam eles *outros menos significativos*, embora a importância do grupo profissional não possa ser negada. Tal grupo, entretanto, pode se encontrar em outro lugar, como por exemplo, em outro nível de ensino onde tal professor atua. O reconhecimento dá sentido, prazer à apropriação, nas relações de trabalho; assim, o reconhecimento exige um coletivo, uma equipe, uma comunidade de pertença. Seguem exemplos de depoimentos:

Eu sinto que sou bem respeitada, eles param pra me ouvir. (S1)

(...) acho que eles me vêem como uma pessoa que busca bastante, pesquisa bastante, corre atrás das coisas que de repente não estão muito claras assim, e que luta pelo curso, por uma graduação, pelo curso de matemática mesmo. (S4)

(...) me sinto respeitado, e percebo que eles sempre me acham uma pessoa responsável naquilo que eu faço.(S10)

Eu sei que muitos têm respeito por mim, gostam de mim, até porque eu fui aluno de alguns deles na graduação (S14)

Eu gozo de muito respeito dos meus colegas.(S17)

(...) tenho boas lembranças de reconhecimento. (S20)

O que pensam/manifestam os alunos

Se o espaço de reconhecimento das identidades é inseparável dos espaços de legitimação dos saberes e competências associados às identidades, a transação objetiva entre indivíduos e instituições está organizada em torno do reconhecimento e não reconhecimento das competências.

Para Dubar (1997), o processo de busca de reconhecimento implica possíveis transações conflituais entre os indivíduos – que possuem desejos de identificação e de reconhecimento – e as instituições – que oferecem estatutos, categoria e formas diferenciadas de reconhecimento. São postos, em jogo, espaços de identificação prioritários onde os indivíduos se consideram suficientemente reconhecidos e valorizados. A possibilidade de poder jogar com diferentes espaços e de poder negociar os investimentos e gerir as pertencas é elemento essencial na transação objetiva. A possibilidade da multiplicidade de parceiros na busca do reconhecimento pode colocar o espaço da sala de aula e os alunos em lugar de destaque.

Obviamente, ver o aluno como *outro significativo* revela as próprias concepções de aluno e docência que o professor possui. Se o aluno é visto como elemento central no processo, como sujeito atuante que possui papel definidor na docência, então, é possível que ele seja visto como *outro significativo* e, assim, ocupe papel de centralidade na conservação da realidade social dos sujeitos. De qualquer forma, é possível supor que o reconhecimento dos colegas é mais visível e seguro do que o reconhecimento dos alunos.

Em relação ao que os alunos pensam dos professores formadores sujeitos deste estudo, segundo os próprios formadores, os dados do Quadro 29 mostram referências predominantemente positivas. Um único sujeito diz ser visto de forma negativa pelos alunos, mas que não é o que eles dizem; outro sujeito indica que uma visão mais positiva, ou mais negativa, por parte dos alunos *depende da disciplina*, ou seja, pode ser visto

positivamente numa disciplina e ao contrário em outra, conforme os exemplos de depoimentos:

(...) o primeiro semestre que eu dei aula, os alunos já fizeram homenagem, no dia do meu aniversário, foram na minha casa, me levaram num restaurante, tinham reservado uma sala do restaurante, eu sempre fui muito aceita. (S1)

Eles me veem, como alguém, igual comentado, como alguém com muita paciência, tem que ter muita paciência e dedicação com cada um deles.(S3)

Eu acho que eles até me veem como uma boa professora, mas muito exigente, acho que isso é uma marca. (S7)

(...) os alunos dizem que eu sou chata, “caxias”, que eu cobro, que eu reprovo, mas eu não sou nada disso. (S13)

(...) eu acho que os alunos me veem como um bom professor, apesar de exigente como eu te disse, usaria a mesma expressão que usei antes, sou exigente, porém amigo.(S14)

(...) há uma receptividade por parte dos alunos da minha forma de lidar. (S16)

O que pensam/manifestam os familiares

Em se tratando do que a família pensa, de forma geral, orgulho, valorização, respeito, admiração são os adjetivos que os sujeitos usam. Apenas um sujeito acredita que a valorização não decorre do fato de ser docente na educação superior, mas sim por ser um trabalho como outro qualquer.

Quatro professores – um de uma faculdade particular, um da universidade particular e dois da universidade pública – citam os filhos como referência e um professor, também da universidade pública, cita a esposa e filhos como referência, conforme os exemplos:

(...) tanto por parte dos filhos quanto por parte da família como um todo. (S6)

(...) elas(as filhas) participam, elas gostam, elas me ajudam quando vai corrigir prova, às vezes questões objetivas, eu deixo elas fazerem.(S8)

A minha esposa diz que ela tem muito orgulho do que eu sou, não sei se é exagero dela ou não, mas ela diz ter muito orgulho sim.(S14)

As minhas filhas têm orgulho que o pai dá aula na universidade. Elas tem orgulho disto, se envaidecem um pouquinho disto.(S17)

Os demais, quando falam da família, referem-se aos pais e irmãos e, quando é o caso, incluem os familiares do cônjuge:

Valorizam, valorizam muito, principalmente, meu pai e minha mãe, acham assim que eu sou super importante, acham assim o meu trabalho é o máximo, que eu sou uma pessoa que venceu na vida. (S2)

(...) não sei se talvez pela pouca instrução que tem, no caso eu tô dizendo do meu pai, da minha mãe, do meu sogro, a minha sogra, eu vejo que eles valorizam essa questão. (S5)

(...) há um certo respeito, não só da minha família de 1º grau, há um certo respeito por ser professora de faculdade. (...) Eles manifestam isso, meus pais já são pais corujas, eles têm o maior orgulho, mas até as tias, avós, eles expressam isso, até a forma de tratamento a gente vê que é um pouquinho diferente dos outros primos. (S9)

(...) eles(pais) respeitam, acham o máximo, tem orgulho. (S20)

Conforme as colocações dos autores já citados, os *outros significativos* também podem estar no ambiente familiar, ou seja, serem os familiares a reconhecerem o valor e garantirem a conservação da identidade social dos indivíduos.

Se considerarmos o entusiasmo que a maioria dos sujeitos utilizaram para expressar o apoio, reconhecimento e valorização dos familiares – quer pais, filhos, cônjuges –, facilmente percebemos o papel mais importante dessas pessoas na manutenção da realidade social dos professores. Sem dúvida, os familiares são *outros significativos* de grande visibilidade nas narrativas dos sujeitos envolvidos nesta investigação.

Expectativas da sociedade

Com relação ao que os sujeitos pensam ser as expectativas da sociedade sobre a docência na educação superior, os dados dividem-se entre os que acreditam que a educação superior e seus docentes gozam de um *status positivo*, de reconhecimento – quatro professores: três das faculdades particulares e um da universidade particular – e, os que pensam que a educação superior não é uma *preocupação da sociedade*, de forma geral – quatro professores: dois da universidade particular e dois da pública. Seis professores acreditam que a sociedade deposita *grandes expectativas* quanto ao poder de formação da educação superior – três professores das faculdades particulares e três da universidade

particular. Na universidade pública, dois professores acreditam que existe uma *falta de aproximação entre universidade e comunidade*.

Seguem exemplos de depoimentos:

(...) ainda existe um bom status, pelo menos aqui que é uma cidade menor, tem um outro respaldo na sociedade. (S1)

(...) a sociedade deve sim exigir do professor mas não assim depositar toda responsabilidade sobre ele. (S2)

(...) vejo uma pequena parcela da sociedade que tá envolvida, ou que pensa em relação ao ensino superior. (S10)

Penso que nós precisamos retomar com urgência o contato com a sociedade. (S17)

Análises históricas e sociológicas que buscam compreender a reprodução das identidades profissionais, segundo Dubar (1997), insistem no papel de extrema importância que desempenha o reconhecimento pelos poderes públicos e clientes do grupo profissional portador de uma identidade coletiva e considerado como um verdadeiro ator. Contudo, para que esse reconhecimento seja produtor de identidades, é necessário que exista um espaço social que legitime os grupos profissionais em face aos empregadores, ao Estado e aos consumidores.

Em termos da importância de ser professor na educação superior, quando organizados, segundo os outros intervenientes – Áreas do Conhecimento e Disciplinas (conforme anexos 28 e 29) –, os dados não suscitam discussões diferenciadas das já realizadas.

QUADRO 29 – Importância de ser Professor na Educação Superior – INSTITUIÇÕES

	FACULDADE	UNIVERSIDADE PARTICULAR	UNIVERSIDADE PÚBLICA
OPÇÃO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	<ul style="list-style-type: none"> * Era uma meta dar aula no Ensino Superior (S1) * Com a Licenciatura em História, o objetivo era a docência na educação básica, o que não aconteceu; a decisão pelo mestrado traz a ideia da docência no ensino superior. (S2) * Foi um convite, uma oportunidade; nunca havia pensado em ser docente no ensino superior. (S3) * Iniciativa do pai pedir uma oportunidade ao dono da faculdade.(S4) * Foi a partir do mestrado que surgiu a possibilidade.(S5) * Foi resultado de uma caminhada, foi intencional; (S6) * Desde a educação básica, sabia que queria ser professora de professores.(S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Existia uma intenção; (S8) * Uma oportunidade a partir de uma especialização; não foi nada programado; <i>“eu cai de páraquedas”</i>. (S9) * A Instituição precisava de um profissional com formação na minha área; (S10) * No mestrado, visualizei a possibilidade. (S11) * A minha trajetória profissional, o gosto em trabalhar com formação de professores me levou ao ensino superior.(S12) * Nunca se conformou em ser professora apenas da educação básica.(S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Uma oportunidade que surgiu no final da graduação; (S14) * Foi chamado a partir dos trabalhos com treinamentos para participar do curso desde o início.(S15) * Não havia um caminho traçado; <i>“não me lembro de ter pensado ‘eu vou me tornar professor’</i>”; as oportunidades foram surgindo.(S16) * Sempre foi uma meta; <i>“desde a minha adolescência, desde que eu vi o Bertolini dando aula, eu dizia pra mim mesmo: eu não vou dar aula pra molequinho!”</i>(S17) * <i>“Não pensava em ser professora, me tornei professora”</i>; acreditava que conseguiria se relacionar melhor com alunos do ensino superior. (S18) * Por questões financeiras; pela possibilidade de flexibilidade de horários; possibilitar mais tempo para os estudos.(S19) * Desde cedo pensava que podia ser um bom professor quando eu via alguns professores atuando;(S20)
AUTO-IMAGEM	<ul style="list-style-type: none"> * Positiva; intuitiva; exijo disciplina; seriedade; se considera uma boa professora; (S1) * Sente-se importante; ansiedade; insegurança; tenta explicar o conteúdo da melhor forma; preocupada com a aprendizagem dos alunos; responsabilidade com a aprendizagem dos alunos e sua própria; (S2) * Faz o possível para se relacionar bem com os alunos; se prepara ao máximo para ser uma boa professora; não quer que ninguém diga que não ensinou.(S3) * Transmite o conhecimento; cumpre as regras; é sincera; se considera uma boa profissional; dedicação, esforço; (S4) * Exigente; flexível; esforço para ser um bom professor.s5) * Preocupação em dar boas aulas; comprometimento; responsabilidade; respeito às diferenças; dá conta do que lhe compete; (S6) * Exigente; se considera uma boa profissional; dedicação; muito estudo.(S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Muito falante; exigente.(S8) * Perfeccionista; disciplinada; boa professora, senso de auto-crítica desenvolvido;(S9) * <i>“é difícil falar da gente”</i>; equilibrado; busca fazer o melhor sempre;(S10) * Boa professora, mas tem muito a melhorar; flexível; coerente; cumpre seu papel.(S11) * Exigente; flexível; esforço; seriedade; tem muito a aprender.(S12) * Preocupada com a aprendizagem dos alunos; cumpridora das regras; diálogo; boa profissional; pode melhorar mais.(S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Exigente; cumpridor das regras; amigo; disponível para ajudar; compreensivo; bom profissional; muito a aprender; (S14) * Exigente; apaziguador; diálogo; busca de soluções.(S15) * <i>“Sou meio sócrático, quer dizer quando eu descubro que eu não sei...”</i>; sociável; <i>“eu diria eu sou um historiador não sei se é bom ou ruim”</i>.(S16) * Exigente; cumpridor das regras; respeito ao ser humano; <i>“me considero um bom profissional, se não já teria abandonado a profissão”</i>(S17) * Sistemática; responsável; preocupada com os alunos; não se comunica bem; dedicada; boa professora; <i>“as minhas aulas também não aquelas em que o aluno diria: ‘a professora Simone é a melhor professora’</i>. Tanto didaticamente quanto...eu sou meio termo”.(S18) * Rigoroso com a aprendizagem dos alunos.(S19) * Dificuldade de se assumir como professor; ainda não é um bom professor, mas quer ser; problemas com exposição pública; timidez; quer ser o melhor professor de Filosofia; (S20)
O QUE PENSAM / MANIFESTAM OS COLEGAS	<ul style="list-style-type: none"> * Bem respeitada; (S1) * Como insegura, mas que tem potencial; (S2) * Com igualdade; reconhecimento; (S3) * Que luta pelo curso; que busca; envolvida com o curso;(S4) * Não vêem diferente por ser professor no ensino superior; (S5) * Como responsável; valorização (S6) * Não faz ideia do que os colegas pensam; os amigos respeitam(S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Tem o currículo mais forte; respeitado; (S8) * Como exigente; os amigos valorizam mais minha posição de bailarina do que de professora do ensino superior, mas isso também.(S9) * Respeito especialmente pela responsabilidade;(S10) * Uma boa visão; algum receio pela área de formação(educação especial); desvalorizam o fato de ser docente da educação básica.(S11) * Consideração e valorização; (S12) * Respeito; (S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Respeito; carinho; a pessoas fora da universidade respeitam como professor;(S14) * Respeito; (S15) * Alguns como referência; alguns como alguém que tem posturas inadequadas; como pesquisador; (S16) * Respeito; reconhecimento; (S17) * Como uma boa professora; (S18) * Reconhecimento; (S20)

Continua...

... continuação

	FACULDADE	UNIVERSIDADE PARTICULAR	UNIVERSIDADE PÚBLICA
O QUE PENSAM MANIFESTAM OS ALUNOS	<ul style="list-style-type: none"> * Gostam muito; fazem homenagens; festas; dão presentes; (S1) * Que fala muito depressa; exigente;(S2) * Paciente; dedicada; reconhecimento positivo;(S3) * Brava; exigente; (S4) * Exigente; flexível; com bons olhos; (S5) * Responsável; compreensiva; a professora que coordena a produção de material didático; (S6) * Exigente; boa professora; (S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * Bom retorno em termos de avaliação; preocupado com a aprendizagem deles; (S8) * Inicialmente como “carrasca”, depois como melhor professora; depende da disciplina ser visto como melhor ou pior; (S9) * Como quem tenta passar a importância da escola; rígida e ao mesmo tempo flexível; (S10) * Exigente e flexível; (S12) * <i>“os alunos dizem que eu sou chata, caxias, que eu cobro, que eu reprovoo”, mas não é nada disso”</i>; (S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Respeito; bom professor; exigente; amigo; sempre à disposição para ajudar; (S14) * Como um coordenador; mais humano; (S15) * Aceito; (S16) * Rígido; boa aceitação; (S17) * Como quem pode ajudar na formação deles; <i>“uma coisa que me intriga, eu não ouço comentários sobre minha aula, não diz assim que é ruim, que a professora fala algumas coisas que às vezes ofende, ou fala mal, ou faz graça, ou dá uma aula que todo mundo gosta ou que é aula ruim, não, nada assim nesse sentido”</i>.(S18)
O QUE PENSAM MANIFESTAM OS FAMILIARES	<ul style="list-style-type: none"> * Muito orgulho; (S1) * Valorizam muito, principalmente pai e mãe; acham o “máximo”; elogiam; (S2) * Mãe gosta de contar para as amigas; os demais parentes valorizam como sendo um outro trabalho qualquer; (S3) * O pai tinha muito orgulho; a mãe tem orgulho.(S4) * Pais e sogros valorizam; esporadicamente fazem comentários específicos com relação ao trabalho no ensino superior. (S5) * Família próxima se resume aos filhos e eles valorizam, compreendem as ausências; (S6) * Familiares valorizam muito; mãe elogia com frequência; (S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * As filhas valorizam, gostam, ajudam; (S8) * Os familiares de forma geral respeitam, admiram; os pais tem orgulho; exemplo para os familiares mais novos;(S9) * Reconhecem o esforço; admiram mas não necessariamente por ser professor no ensino superior; (S10) * Bastante orgulho; não pensavam que chegaria a dar aula no ensino superior fazendo a graduação em Educação Especial; (S11) * Acham importante; (S12) * Admiração; incentivo; ajuda; família do marido não valoriza.(S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Esposa admira muito, filhos gostam de dizer que o pai trabalha na universidade; (S14) * Valorizam sim; (S15) * Os filhos o vêem como profissional sério, pensam que poderia trabalhar menos; (S16) * Orgulho; as filhas se envaidecem em dizer que o pai trabalha na universidade; referência para a família; (S17) * Como uma pessoa que trabalha demais, mas aceitam por ser o trabalho da universidade; (S18) * Respeito; orgulho de ter um filho que era sapateiro e virou doutor; (S20)
EXPECTATIVAS DA SOCIEDADE	<ul style="list-style-type: none"> * O ensino superior ainda conta com um bom status; tem respaldo;(S1) * Deposita no professor excessiva responsabilidade;(S2) * Da formação de profissionais melhores; (S3) * Que sejam formados profissionais capaz de lidar com as necessidades da atualidade; (S4) * Vê os professores do ensino superior como quem sabem muito, atribuem um status diferenciado; (S6) * Que tenham um maior conhecimento; de comprometimento; em função da maior titulação ele é mais valorizado que os demais professores; (S7) 	<ul style="list-style-type: none"> * A sociedade tem boa imagem do curso; (S8) * Formar profissionais capacitados; grande responsabilidade em formar profissionais para trabalhar com crianças;(S9) * A maioria das pessoas da sociedade nem pensam nisso, considerando a pequena parcela da sociedade que tem acesso ao ensino superior; (S10) * Que o papel de formar bons professores seja cumprido; (S11) * Grande expectativa; muitos setores da sociedade buscam na universidade apoio para realizar trabalhos; (S12) * A educação não é valorizada; os professores são sempre responsabilizados pelos insucessos; (S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Nunca parou para pensar nisso, no que espera dos professores; do curso a integração com a comunidade está cada vez maior; (S14) * O curso se envolve pouco com a comunidade; (S16) * Falta aproximação entre universidade e comunidade; (S17) * A sociedade se preocupa pouco com a educação; (S18) * De forma geral não se importa com o ensino superior; (S20)

QUADRO 30 – Relações e Práticas sociais – INSTITUIÇÕES

FACULDADES		UNIVERSIDADE PARTICULAR		UNIVERSIDADE PÚBLICA	
Círculo de amizades	Práticas sociais	Círculo de amizades	Práticas sociais	Círculo de amizades	Práticas sociais
* Professores; (S1)	* Academia; (S1)	* Colegas da universidade; colegas e professores do grupo de estudos; pessoas da Igreja frequentada; colegas da maçonaria; (S8)	* Afazeres domésticos; visitas familiares, igreja; (S10)	* Professores da universidade; colegas do Judô; amigos de infância; pessoas da comunidade; (S14)	* Atividades recreativas; igreja; trabalho voluntário; (S14)
* Colegas da graduação; professores da graduação; colegas do mestrado; pessoas da Igreja; (S2)	* Televisão; passeios; namoro; trabalhos voluntários; (S2)	* Professores da universidade; pessoas da comunidade; (S9)	* Afazeres domésticos; visitas à amigas; (S12)	* Professores da universidade; pessoas da comunidade; (S15)	* Atividades recreativas; clube; associação de professores; (S15)
* Colegas de trabalho; (S3)	* Visitas a familiares; descanso; (S3)	* Professores da universidade; professores da Educação Básica; amigos de infância; pessoas da comunidade; familiares; (S10)	* Afazeres domésticos; cuidar da mãe doente; (S13)	* Professores da universidade; pessoas da comunidade (grupo de cantoria; de futebol); (S16)	* Futebol; militância política; grupos de canto; grupo de baralho, viagens; hobbies (produção artesanal de vinhos); (S16)
* Colegas de trabalho da Faculdade; colegas de trabalho da Educação Básica; colegas da graduação; (S4)	* Visitas familiares; bailes; religião; (S4)	* Amigos da graduação; professores da Educação Básica; amigos de familiares; (S11)	* Programas familiares; atividades da loja maçônica; (S8)	* Colegas e professores da graduação; professores da Universidade; pessoas da comunidade; (S17)	* Atenção integral à filha; (S18)
* Colegas de trabalho da Faculdade; colegas de trabalho da Educação Básica; vizinhos; outras pessoas da comunidade; (S5)	* Pouco tempo; jantares com família; (S5)	* Professores; funcionários públicos; vizinhas; (S12)	* Academia; (S9)	* Professores da universidade; vizinhos; (S18)	* Ver filmes; encontros com amigos; futebol; religião; (S19)
* Colegas de trabalho; pessoas do campo educacional; (S6)	* Programas com os filhos; cinema; bailes; descanso; clube; (S6)	* Familiares e colegas de trabalho; (S13)	* Afazeres domésticos; visitas familiares; (S11)	* Pessoas da universidade; (S19)	* Trabalhos voluntários; igreja; (S17)
* Familiares; pessoas da comunidade; (S7)	* Visitas a familiares; academia; (S7)			* Pessoas de todos os lugares e idades; professores; alunos; (S20)	* Processo de reintegração às atividades sociais; militância em movimentos sociais, acadêmicos; (S20)

CONCLUSÃO

AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOS FORMADORES DE PROFESSORES: QUANDO A CRISE IDENTITÁRIA É DESEJÁVEL E NECESSÁRIA.

As considerações que a partir de agora serão feitas – buscando algumas conclusões para o percurso da pesquisa aqui relatada, mas com a consciência de que não são as únicas possíveis – têm em vista o desenvolvimento do trabalho, seus objetivos, hipótese e questões anunciadas, o referencial teórico-metodológico adotado e os principais achados da pesquisa.

A análise dos dados levada a efeito, no Capítulo 4, permite afirmar, neste momento, que o objetivo de conhecer e analisar as identidades profissionais de formadores de professores de diferentes tipos de instituições de educação superior, que atuam em diferentes cursos de licenciatura e que ministram disciplinas específicas e pedagógicas foi alcançado.

Contudo, para chegar a algumas conclusões em relação à constituição das identidades profissionais dos professores formadores envolvidos neste estudo, é preciso reafirmar, com base nas considerações de Dubar (2006, p. 178), que a determinação de certa configuração identitária, por meio das narrativas de uma pessoa, não significa defini-la enquanto sujeito, ou impor-lhe uma etiqueta, seja ela qual for. É preciso ter claro que uma “situação vivida” ou uma “história típica” gera, a um determinado momento, uma maneira de se definir e de definir os outros, que não pode ser considerada inalterável.

As questões das identidades são, fundamentalmente, questões de linguagem. Assim, identificar-se e ser identificado é “dizer-se pelas palavras” (DUBAR, 2006, p.172). É preciso, porém, ter em conta que, em se tratando de analisar narrativas, não foram os professores formadores que foram classificados, mas as suas declarações, as suas respostas sobre dimensões específicas de suas vidas, em momento específico – a atividade profissional.

Outro pressuposto, presente em todo processo de trabalho com os dados, implicou a aceitação das pessoas como sujeitos *em aprendizagem*, bem como implicou o entendimento das identidades como narrativas construídas, *em situação*, resultantes de um “*agenciamento das experiências significativas*” (DUBAR, 2006, p. 175) pelos sujeitos.

Os três elementos considerados, ao longo da pesquisa – tipo de *instituição*; *área de conhecimento* do curso e *disciplina* ministrada pelo docente (específica ou pedagógica) nos quais os formadores de professores atuam – denominados “*intervenientes*” e vistos como elementos de importância central, porém não exclusiva, na constituição das identidades profissionais docentes, articulam-se no ambiente institucional onde se dá, de maneira privilegiada, o processo relacional – uma das categorias do processo de constituição identitária. Contudo, o desvelamento das identidades profissionais não prescinde da necessidade de considerar o processo biográfico, uma vez que a constituição identitária é marcada pela dualidade entre as dimensões relacional e biográfica.

Vale lembrar que o processo de interiorização que acontece na socialização primária, segundo Berger e Luckman (1996), é responsável pela sedimentação do mundo interiorizado na consciência, de forma mais intensa do que os mundos incorporados na socialização secundária.

Os professores formadores, sujeitos desta investigação, construíram sua socialização primeira junto aos pais e irmãos, que se deu de forma muito semelhante. A maioria dos professores tem história familiar de dificuldades financeiras, de trabalho intenso dos pais para dar condições, especialmente de estudo, para os filhos. Esse *dar condições* apresenta-se de diferentes formas nas narrativas. Destaca-se, porém, o esforço dos pais em fazer os filhos entenderem a importância dos estudos como forma de superar as condições de dificuldades dos pais. Assim, na socialização primária dos sujeitos, foi interiorizado o mundo de baixa escolaridade, de dificuldades econômicas, culturais e sociais dos pais, no qual a escola e o estudo eram afirmados como portadores de possibilidades de melhoria de vida. Pais e professores – os *outros significativos* da socialização primária – no desempenho de seus papéis, participaram, de forma uníssona, da construção desse primeiro mundo dos sujeitos.

Para Dubar (1997, p. 95), os saberes de base apreendidos na socialização primária dependem das relações estabelecidas entre o mundo social da família e o universo institucional da escola e são, de forma simultânea, “campos semânticos” e “programas de iniciação formalizados” que permitem a construção e antecipação de condutas sociais. Os *saberes de base* incorporados pelas crianças nesta etapa de seu aprendizado social dependem não só da relação entre família e escola, como também da sua própria relação com os adultos socializadores. Assim, a chave da compreensão dos mecanismos e dos resultados da socialização primária é a valorização que é feita dos diferentes saberes

possuídos pelos adultos socializadores e das relações que estabelecem com os diversos socializados.

No caso dos sujeitos desta investigação, a significativa participação dos pais, nas relações escolares, bem como a valorização dos saberes escolares e a própria predominância das lembranças positivas com relação à escola e aos professores pode ser um indicativo de processos de socialização bem sucedidos, entendidos como portadores de alto grau de simetria entre a realidade objetiva e a subjetiva (Cf. BERGER & LUCKMAN, 1996).

A capacidade de abstração progressiva dos papéis e atitudes dos outros particulares para os papéis e atitudes em geral – consciência do *outro generalizado* – marca o término da socialização primária. O indivíduo constitui-se como membro efetivo da sociedade, interioriza subjetivamente uma personalidade e um mundo, mas essa interiorização não se dá de forma definitiva, uma vez que a socialização nunca é total e acabada. A aquisição de conhecimentos relativos a funções específicas, direta ou indiretamente, ligadas à divisão social do trabalho caracteriza a socialização secundária (BERGER E LUCKMANN, 1996). Trata-se da aquisição dos “saberes profissionais” (DUBAR, 1997, p. 96) que constituem saberes de um novo gênero.

Os saberes profissionais adquiridos pela maioria dos sujeitos aqui investigados foram, em tese, *saberes da docência*, uma vez que fizeram cursos de licenciaturas. Contudo, considerando o núcleo da identidade desses cursos – como aqueles que promovem uma maior valorização dos saberes relacionados aos conteúdos em detrimento dos saberes didático-pedagógicos – no *agenciamento das experiências significativas* por parte dos sujeitos, destacaram-se, essencialmente, as aprendizagens dos conteúdos. Assim, as identidades atribuídas/propostas pelos cursos de licenciaturas frequentados pelos sujeitos desta investigação na sua formação inicial e assumidas/incorporadas por eles mostram-se, predominantemente, voltadas para o domínio dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento dos cursos, secundarizando os conteúdos pedagógicos necessários a essa formação e com poucas experiências ligadas à pesquisa.

A busca do aprimoramento da formação desses formadores de professores passa pelos programas e cursos de pós-graduação (*stricto e lato sensu*) – sistemas de ação portadores de propostas de *identidades virtuais*. Fica evidente, nas narrativas dos sujeitos investigados, a ênfase dada à pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado dos quais participaram, sem que, entretanto, se tornassem elementos integrantes da docência. Logo,

tais programas, predominantemente, são portadores de propostas identitárias voltadas à pesquisa. Aparentemente, porém, tais propostas não são suficientemente fortes para que promovam uma ruptura com as *identidades reais* constituídas com base nas identidades herdadas das gerações precedentes – professores encontrados na trajetória de aluno; na formação inicial – cursos de licenciaturas com ênfase nos conteúdos e pouco envolvimento com a pesquisa; e, nos contextos de trabalho – organização administrativa e acadêmica das instituições; uma vez que poucos são os indícios de que a pesquisa esteja presente na prática desses docentes.

Tal constatação induz a algumas reflexões: se, por um lado, é necessário reconhecer as fortes marcas da formação inicial nos cursos de graduação, das identidades herdadas das gerações precedentes e dos contextos de trabalho na constituição das identidades dos professores formadores, por outro lado, há que se pensar sobre o papel da formação que se dá nos programas e cursos de pós-graduação. Os professores formadores que participaram desta investigação e que fizeram pós-graduação *stricto sensu* são unânimes em afirmar a aprendizagem da prática da pesquisa como ponto central dessa etapa de formação. Assim, os programas e cursos de pós-graduação têm seu papel formativo reconhecido, embora não se trate de uma formação voltada para a docência, nem mesmo para o desenvolvimento de saberes que envolvem a utilização da pesquisa como elemento constitutivo da docência. Portanto, são construídas identidades profissionais de formadores de professores, nas quais permanece ausente o reconhecimento da pesquisa como elemento importante no desenvolvimento da docência.

Os contextos de trabalho, também portadores de *identidades virtuais*, conforme os objetivos desta investigação, foram considerados dentro de suas especificidades institucionais. Assim, o destaque se coloca no forte *sentimento de pertença* que os sujeitos indicam em relação ao seu ambiente de trabalho. Os sujeitos, conforme cada tipo de instituição em que atuam, reconhecem, cooperam e reproduzem as condições vigentes, o que não significa que não empreendam movimentos de resistência e alteração da realidade.

Nas faculdades particulares, é possível perceber um processo de reconhecimento e cooperação maior, o que pode ser explicado pelo contato mais prolongado com esse tipo de ambiente institucional, uma vez que todos os formadores que atuam nesse tipo de instituição também foram formados em contexto idêntico, ou seja, tiveram sua trajetória de formação na educação superior, predominantemente, em instituições particulares. Trata-se

da consonância entre *self* substancial e *self* situacional, conforme Pollard (*apud* Lopes, 2001).

Na universidade particular, onde a cooperação também é presente, as narrativas indicam influências da formação inicial, feita pela metade dos sujeitos em instituições públicas e metade em particulares.

Os sujeitos da universidade pública, por sua vez – que, em sua maioria, se formaram em instituições públicas, embora também reconheçam e cooperem com a proposta institucional –, trazem presentes reivindicações em relação a aspectos que entendem não estarem de acordo com as demandas de uma universidade pública.

Quanto à articulação entre os *processos biográfico e relacional*, em termos da trajetória profissional, pode-se percebê-la como um dos elementos-chave da formação inicial dos sujeitos. As identidades atribuídas pela formação inicial – saberes/conhecimentos profissionais de base e características institucionais – são incorporadas e, no que se refere à continuidade, são reproduzidas nos contextos de trabalho, especialmente quando são consoantes com os contextos de formação inicial.

No caso dos sujeitos que realizaram sua formação inicial em instituições com organização acadêmica e administrativa diferente da instituição em que atuam, pode-se dizer que eles possuem uma *identidade situada*, conforme os contextos de trabalho e as identidades que esses contextos propõem. Contudo, a identidade forjada na formação inicial continua presente e se, eventualmente, passarem a atuar em contextos idênticos ao da formação inicial, provavelmente esta se destacará.

Algumas especificidades do contexto de trabalho, relativas ao tipo da instituição, ocupam lugar de centralidade na constituição/manutenção das identidades profissionais, em especial, a forma de contratação, que pode representar maior, ou menor, estabilidade, o que, por sua vez, pode implicar maior, ou menor, cooperação com a proposta institucional.

A esse respeito, o que se constata é que, se, por um lado, tem-se nas universidades públicas a possibilidade de ingresso por meio de concurso público (o que resulta em estabilidade no emprego), por outro lado, nas instituições particulares, o ingresso se dá por meio de contrato de trabalho que não garante estabilidade. A ausência de estabilidade pode gerar *estratégias de assimilação* às propostas institucionais em busca da manutenção do emprego. Ainda relacionado à contratação, o tipo de vínculo institucional que se estabelece é fator significativo, ou seja, ser *professor horista* traz implicações identitárias distintas das de ser um *professor efetivo / com dedicação exclusiva*.

No caso dos sujeitos que atuam nas instituições particulares, outro fator a ser considerado, em seu processo de constituição identitária, é a existência de atividades paralelas de docência em outros níveis de ensino²⁴. A maioria dos professores que atua como formadores, na educação superior nas instituições particulares, também atuam em atividades técnicas ligadas à docência ou à docência propriamente dita na educação básica. Tal situação, em tese, possibilitaria aos formadores estabelecerem relações diretas entre o seu campo de trabalho na educação superior e o campo de trabalho posterior de seus alunos como futuros professores da educação básica. Porém, o fato, por si só, não garante que essa relação ocorra – a falta de carga horária e de espaços específicos e intencionais para desenvolver processos reflexivos sobre seus trabalhos, pode ser a causa da falta de articulação entre esses diferentes espaços. Outro motivo pode ter sua origem no histórico distanciamento entre as instituições de educação superior e as escolas de educação básica, e mesmo na clássica dicotomização teoria e prática. De qualquer forma, não deixa de ser preocupante o fato de as instituições – tanto da educação superior quanto da educação básica e dos professores formadores – não aproveitarem tal realidade que é fornecedora direta de dados para a construção de um projeto consistente de formação para os novos professores.

Os professores formadores da universidade pública, por seu turno, possuem um envolvimento restrito com a realidade da educação básica, mas sua participação, na construção e discussão dos projetos pedagógicos dos seus respectivos cursos, parece ser muito mais acentuada do que nas instituições particulares. Aparentemente, existe uma dimensão política e participativa mais acentuada. Os sujeitos desta instituição, em função do próprio tempo disponível para isso, por força do contrato de trabalho, também são os que participam mais intensamente de eventos científicos, especialmente na área de sua formação específica e com objetivo central de aprimorar o currículo. Nesse caso pode-se perceber uma assimilação dos *atos de atribuição* do *ethos* universitário, do qual a produção científica é tributária.

Mas, se é possível perceber diferenças identitárias originadas na formação acadêmica e no contexto institucional, o mesmo não ocorre quanto à indicação do espaço central de formação para a docência. Independentemente do tipo de instituição e formação

²⁴ Nesse caso entende-se que fica aberta uma questão a ser tratada em outro estudo específico / futuro: *como se articulam as identidades que se constituem em paralelo, a partir de diferentes contextos de trabalho?*

acadêmica que os formadores tiveram, todos indicam a prática como *locus* mais significativo da formação docente, o que, mais uma vez, confirma o que já foi exaustivamente indicado em outras pesquisas.

Com base nessa constatação, porém, há que se problematizar esse espaço de formação, segundo a reflexão feita até o momento, acerca do papel do contexto de trabalho como *um dos* elementos de constituição identitária. Assim, tomados os professores formadores como sujeitos *em aprendizagem*, e essa aprendizagem, *em situação*, voltamos às especificidades dos diferentes tipos de instituições – nos termos de Pollard (*apud* LOPES, 2001), ao *viés institucional*, ou seja, ao produto sócio-histórico resultante da negociação entre as pessoas que participam de um dado contexto escolar. Em outras palavras, as condições institucionais e as relações que se dão no seu interior entre os diferentes atores formam e conformam a aprendizagem da docência. Implica, ainda, importante papel, nessa *aprendizagem da docência na prática*, a experiência de formação anterior, quer acadêmica em termos de conteúdos, quer como alunos. Assim, esse “aprender a ser professor na prática” pelos formadores investigados não está isento de todas as experiências anteriores como professores e como alunos, bem como não está isento também das dinâmicas e implicações institucionais.

A articulação entre os atos de atribuição, por meio da transação objetiva e os atos de pertença, por meio da transação subjetiva, origina a construção dos saberes profissionais de base. O percurso seguido para buscar, nas narrativas dos sujeitos, elementos voltados aos saberes profissionais de base indicou que esses elementos estão em relativa consonância com as atribuições propostas pelas Ciências da Educação e seus constructos sobre a docência, que vão em direção à superação do paradigma da racionalidade técnica.

Contudo, nas idas e vindas das narrativas dos formadores investigados, evidenciam-se algumas práticas mais voltadas às identidades herdadas em suas trajetórias como alunos e mesmo em sua formação inicial, na qual o paradigma da racionalidade técnica era o vigente. Temas como “*conteúdo/didática, teoria/prática, avaliação, vínculo com outras disciplinas e o que é necessário para ensinar bem*” mostram-se mais fortemente ligados ao paradigma da racionalidade técnica. Quando são tratados temas como “*aluno, aula, planejamento*”, os professores demonstram uma clara consciência da complexidade da docência, que ultrapassa os saberes propostos pelo paradigma da racionalidade técnica. Esses últimos três itens envolvem, essencialmente, a figura do aluno; assim, pode-se

pensar que os alunos, suas novas características e demandas são portadores de novas propostas identitárias aos formadores de professores.

O contexto de trabalho é o lugar onde os sujeitos confrontam os desejos de reconhecimento, porém o investimento, em dado espaço de reconhecimento, dá-se a partir das relações de poder nesse espaço. Assim, nem sempre o contexto de trabalho é o espaço privilegiado de reconhecimento da identidade social. Para os sujeitos deste estudo, os colegas de trabalho, os alunos, os familiares e a sociedade foram apresentados como possíveis *outros significativos*, ou seja, aqueles que são responsáveis pela conservação da realidade social do indivíduo. As narrativas colhidas por meio de entrevistas indicam a possibilidade de uma espécie de hierarquização desses *outros significativos* apresentados. Assim, independentemente do tipo de instituição, os formadores colocam em lugar de destaque como *outros significativos* os familiares e, na sequência, os colegas de trabalho, os alunos e, por último, a sociedade – que pode ser vista como um “*coro ouvido ao longe*”.

Dentre as questões que nortearam as entrevistas com os sujeitos deste estudo, algumas foram elaboradas com o objetivo de provocar nos sujeitos a explicitação da *identidade para si*, considerando-se sua correlatividade à do *outro* e o seu reconhecimento. Assim, os professores possuem *identidades para si* voltadas, de forma específica, ao “ser exigente”, “empenhado” e “esforçado”. O “ser exigente” está diretamente ligado ao *outro* identificado como o aluno. Empenho e esforço estão ligados aos *outros* familiares e colegas. A identidade para si de “bom professor” também está presente e ligada aos *outros* alunos, colegas e familiares.

Conforme anunciado anteriormente, a hipótese central deste trabalho consistia na ideia de que existem identidades profissionais docentes distintas, construídas a partir de alguns intervenientes, tais como a organização acadêmica e administrativa das instituições, as disciplinas ministradas – específicas e pedagógicas – e os dois campos do conhecimento – Exatas e Humanas.

Os dados indicam a existência de *identidades de formadores de professores* que possuem elementos comuns e também elementos que se diferenciam, especialmente de acordo com o tipo de instituição em que atuam. Em termos institucionais, fica evidente a ausência de projetos que indiquem que tipo de formadores de professores as instituições necessitam, tendo em vista as demandas da educação básica, uma vez que é para esse contexto que seus formadores preparam novos professores.

Os sujeitos, portanto, possuem, por um lado, uma identidade de formadores de professores constituída com base na sua formação inicial em cursos de licenciaturas e nos seus formadores; nas dinâmicas institucionais e suas especificidades, segundo os diferentes tipos; nos saberes profissionais, em grande parte baseados no paradigma da racionalidade técnica, adquiridos nos cursos de formação inicial e reproduzidos na prática – vista como espaço privilegiado de aprendizado da docência, e também a partir da experiência com a docência em outros níveis de ensino; e, finalmente, nas relações de reconhecimento por parte dos familiares, colegas, alunos e sociedade, nessa ordem de significância. Por outro lado são identidades nas quais estão ausentes saberes fundamentais: saberes sobre que tipo de professor estão formando, sobre as necessidades formativas dos novos professores, assim como sobre a pesquisa como elemento constitutivo da docência.

Evidentemente, os projetos pedagógicos dos cursos nos quais os sujeitos atuam trazem o perfil dos profissionais a serem formados²⁵, em campo específico, denominado *perfil dos egressos*; contudo, nas narrativas dos sujeitos, tais elementos não se evidenciaram. No que se refere à pesquisa, mesmo nas universidades que possuem como prerrogativa a oferta do ensino, pesquisa e extensão, a pesquisa também não é apontada como elemento presente nas práticas docentes, nem mesmo como atividade paralela. As atividades de extensão, por sua vez, já são mais evidentes.

Na formação inicial e nos contextos de trabalho, sem deixar de considerar as influências da socialização primária, encontram-se os fatores decisivos da constituição profissional dos formadores de professores. Entende-se ser fundamental que os professores formadores tenham consciência desse processo a fim de que, a partir da reflexão, tenham condições de questionar e problematizar o processo de formação de professores no qual ocupam lugar de centralidade como formadores.

Assim, quando se retoma o conjunto dos saberes/conhecimentos necessários à docência na educação superior, organizados pelos diferentes autores e apresentados no decorrer deste trabalho, pode-se acrescentar a necessidade do desenvolvimento de conhecimentos sobre os fatores que concorreram/concorrem para a própria constituição identitária dos formadores de professores, entendendo esse autoconhecimento como um

²⁵ Tais documentos foram consultados, porém não trazidos à discussão no trabalho em função da complexidade e da necessidade de aprofundamentos em outros campos teóricos o que demandaria em tempo não disponível.

mecanismo de superação de práticas docentes que já não atendem às demandas da formação de professores.

Embora não seja o objetivo desse trabalho discutir fatores que podem ser entendidos como portadores de ofertas de novas identidades aos professores formadores, parece importante tratar de dois aspectos dessa natureza, para os quais os dados apontam. O primeiro, por sua presença constante nas narrativas, diz respeito ao papel dos alunos, que aparecem como *atores* portadores de novas exigências aos professores. O segundo, por sua ausência, diz respeito à utilização da pesquisa como recurso para a docência. Independentemente de a pesquisa ser prerrogativa das universidades, embora nem sempre o seja, como foi possível perceber nos dados desta investigação, a utilização da pesquisa como recurso que promove a aprendizagem, assim como a utilização nas salas de aulas na graduação, em cursos de licenciatura, dos resultados das pesquisas do campo educacional, é de fundamental importância para a constituição de uma identidade de formador de professores consoante com as necessidades formativas dos futuros professores.

A identificação de fatores importantes que marcaram a construção das identidades dos sujeitos e a identificação das identidades propriamente ditas resultam em questionamentos, especialmente, sobre duas teses²⁶, quais sejam: primeira – a tese da “diluição das identidades” (Cf. BAUMAN, 2001), segundo a qual os indivíduos assumem diferentes posições de acordo com o papel representado. Tais identidades são volúveis e rapidamente alteradas de acordo com necessidades de uma realidade que se altera também rapidamente, resultando em constantes conflitos entre diferentes identidades assumidas de forma simultânea pelo indivíduo – são as denominadas *identidades líquidas*.

Não se trata de negar as alterações pelas quais as estruturas sociais estão passando ou a sua menor solidez e maior propensão à mudança, nem a influência das mesmas na constituição das identidades sociais. Nas atribuições de sentido que o indivíduo lhes confere, está interposto um processo de construção do sujeito pelo qual se relacionam os contextos familiares, formativos, laborais, de relações sociais, que são a chave da construção das identidades e que lhe confere, simultaneamente, estabilidade e provisoriedade (DUBAR, 1997, p. 105).

A segunda tese diz respeito à noção de *crise das identidades*. Nesse caso, não se trata de questionar a ideia de crise das identidades no contexto geral ou em contextos

²⁶ Tais questionamentos serão tratados, de forma germinal, nesta conclusão e merecem ser aprofundados em estudos posteriores.

específicos nos quais a crise é tratada por diferentes autores, mas de considerar essa ideia no contexto específico deste trabalho e dos resultados aqui apresentados.

Para Dubar (2006), a crise identitária estabelece-se quando a antiga configuração não é suficiente para o indivíduo se definir, nem para definir os outros, quando já não serve como orientação e para a compreensão do mundo e, sobretudo, para projetar-se no futuro. A esse respeito, Lopes (2001), em estudo realizado sobre a construção das identidades profissionais docentes, identifica a crise profissional docente como o resultado do embate entre a persistência de um exercício profissional marcado pela tradição e os desejos pessoais de mudanças.

As referências sobre crise identitária dos dois autores citados – o primeiro de forma mais conceitual, o segundo mais específico, baseado em dados empíricos – não apresentam consonância com os resultados deste estudo, ou seja, os dados do estudo aqui apresentado não dão indícios da existência de uma crise presente nas identidades dos formadores de professores. Podem ser detectadas algumas ambivalências e até ambiguidades; contudo, indícios de que exista de fato uma crise identitária não são evidentes.

Há que se reconhecer a existência de uma crise, embora não necessariamente uma “crise de identidade”. Trata-se de uma crise resultante da incoerência entre as identidades profissionais de formadores existentes e a necessidade de uma nova identidade mais adequada às necessidades formativas dos novos professores – uma nova identidade, contudo, ainda não percebida, assumida, reivindicada pelos formadores de professores sujeitos desta investigação. Assim, fica evidente a existência de uma identidade fortemente conformada por uma trajetória formativa e profissional, já detalhada anteriormente, que é assumida pelos formadores de professores como orientadora eficaz da sua compreensão de mundo e, suficientemente, satisfatória para sua autodefinição e definição dos outros. Tal *acomodação* se dá pela ausência ou pela fragilidade dos saberes sobre que tipo de professor eles devem formar.

Diante das constatações, é possível pensar que a instalação de uma mudança identitária somente se dará no momento em que os professores entrarem em processo de crise identitária, ou seja, quando forem capazes de identificar um novo modelo formativo necessário aos professores em formação e, assim, as antigas configurações se tornarem incapazes de dar conta das novas necessidades, o que colocaria um novo questionamento: qual será a fonte de busca dos saberes necessários à constituição da nova identidade?

Em síntese, ao alcançar o objetivo deste estudo, foi possível perceber a força do papel da socialização primária e da socialização secundária, especialmente por meio da formação inicial e dos contextos de trabalho, na constituição identitária profissional dos formadores de professores, que nem sempre resulta em identidades coerentes com as necessidades formativas presentes nos novos professores em formação. Tal constatação leva a pensar na necessidade de investimentos em programas institucionais de formação que considerem um projeto de formação de professores bem definido. Programas que tenham como ponto de partida as reais necessidades docentes, assegurando assim, o reconhecimento de sua legitimidade e resultando em processos de rupturas com as antigas identidades de formadores, a caminho de novas identidades que possam atender às necessidades educacionais da atualidade. Nesse caso, trata-se de pensar aqui em uma crise identitária de formadores de professores, desejável e necessária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. 2001. Para um conceptualização dos fenômenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In.: TAVARES, J.; SANTIAGO, R. A.(Org). (2001). *Ensino superior: (In)sucesso acadêmico*. Porto: Porto Editora.
- ANASTASIOU, L. G. C. 2006. Docência na educação superior. In.: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs). 2006. *Docência na Educação Brasileira*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- _____. 2007. Propostas curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. In.: CUNHA, M.I. (Org). 2007. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. São Paulo: Papirus.
- ANDRE, M. 2001. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In.: CASTRO, A. D. de & CARVALHO, A. M. P. de. (Orgs.). *Ensinar a Ensinar*. São Paulo: Papirus.
- ANDRÉ, M. E. D. A. & LUDKE, M. 1986. *Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- ANDRÉ, M. *et al.* 1999. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XX, n° 68, pp. 301-309.
- ANFOPE. 2002. Documento final do XI Encontro Nacional. <http://www.anped.org.br/memoria/2004/200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.doc>
- APPLE, M. 1995. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero*. Porto Alegre: Artes Médicas Editora.
- ARAÚJO, J.C.S. 2008. Concepções de universidade e de educação superior no Inquérito de 1926 de Fernando de Azevedo. *Revista Brasileira de História da Educação*. n.17, maio/agosto de 2008. *Versão on-line/version online*: <http://www.sbhe.org.br/>
- BAGNATO, M. H. S. 1994. *Licenciatura em enfermagem: para quê?* Campinas: Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP.
- BALZAN, N.C. 2006. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M. E. (org.). 2006. *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 4ed. Campinas - SP: Papirus.
- BARDIN, L. 2002. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- BARREYRO, G. B. 2008 *Mapa do Ensino Superior Privado*. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- BATISTA, S. H. S. S.; BATISTA, N. A. 2002. *A formação do professor universitário: desafios e possibilidades*. São Paulo: Papirus.
- BAZZO, V. L. 2006. Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a educação superior. In.: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P.(orgs.). 2006. *Docência na Educação Brasileira*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- BEHRENS, M. A. 1996. *A formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat.
- _____. 2003. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In.:
- MASSETO, M. (org.). 2003. *Docência na universidade*. 6ed. São Paulo: Papirus.

- BELLONI, I. 1992. Função da universidade: notas para reflexão. *Coletânea CBE Universidade e Educação*. Campinas, São Paulo: Papirus: CEDES.
- BERGER, P., L. & LUCKMANN, T. 1996. *A construção social da realidade*. 26.ed. Petrópolis: Vozes.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. 1994. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Portugal: ed. Porto.
- BORDAS, M.C. 2005. Formação de Professores no ensino superior: aprendizagens da experiência. 28º ANPED. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt11/gt111432int.rtf> consultado em 20/08/2009
- BOURDIEU, Pierre (coord.) *et al.* 2005. *A miséria do mundo*. 5ed. Petrópolis: Vozes.
- BRASIL. Ministério da Educação. 2003. *Censo da Educação Superior*. Brasília.
- _____. Ministério da Educação. 2005. *Censo da Educação Superior*. Brasília.
- BRITTO, L.P.L. *et al.* 2008. Conhecimento e Formação nas IES Periféricas perfil do aluno “novo” da Educação Superior. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3. nov/2008.
- BROILO, C. L. 2006. (Con)formando o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade. <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-1665--Int.pdf>, consultado em 26/04/2010.
- CAMPOS, C.J.G. 2004. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*. Brasília (DF).
- CANDAU, V.M. F. 1987. *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP/PUC/RJ.
- _____. 1998. *Novos rumos da licenciatura*. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro. PUC/Rio de Janeiro.
- CARILHO, M.F.P. 2007. *Tornar-se professore formador pela experiência formadora: vivências e escritas de si*. Tese de doutorado. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- CARLOS, L.C. *et al.* 2010. Um lugar na formação de professores do ensino superior: estágio docência . In.: CUNHA, M. I.(org.). 2010. *Trajatória e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. São Paulo: Junqueira&Marin, Brasília: CAPES:CNPq.
- CARVALHO, A. M. P. de. 1992. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que mudança curricular. *Em Aberto*. Brasília, ano 12, nº 54, pp. 51-63.
- CASTRO, A. D. de *et al.* 1999. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*. Ano XX, nº68, dezembro/1999.
- CASTRO, A. D. de. 2000. A pesquisa sobre a formação de professores no Brasil – 1990-1998. *ANAIS do X ENDIPE*. Rio de Janeiro. pp.92-93.
- _____. 2006. Dez anos de pesquisa sobre formação de professores. In.: BARBOSA, R. L. L.(org) *Formação de professores: artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo: Editora Unesp. pp 605-616.
- CHARLE, C.; VERGER, J. 1996. *História das universidades*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista – Unesp.
- CHAUÍ, M. 2003. *Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social*. <http://www.inep.gov.br/> acessado em fev. de 2009.

CHIZZOTTI, A. 2009. Metodologia do ensino superior: o ensino como pesquisa. In.: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. (org.). 2009. *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 6.ed. São Paulo: Papirus.

COELHO, I. M. 2005. A universidade, o saber e o ensino em questão. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. de P. (org.). 2005. *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira&Marin-JM.

CORREIA, J. A. 1988. *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.

CUNHA, L. A. 1980. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CUNHA, M. I. 2007. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: _____. (org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus.

_____ (2010a) A docência como ação complexa. In.: CUNHA, M. I. (Org.) (2010). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq.

_____ (2010b) Percursos investigativos. In.: CUNHA, M. I. (Org.) (2010). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq.

_____ (2010c) Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In.: CUNHA, M. I. (Org.) (2010). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq.

_____ (2010d) A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In.: CUNHA, M. I. (Org.) (2010). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq.

_____. 2001. *O bom professor e sua prática*. 12ed. Campinas, SP: Papirus.

_____. 2007. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In.: _____. (org.). 2007. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. São Paulo: Papirus.

_____ et al. 2005. As políticas públicas de avaliação e docência: impactos e repercussões. In: CUNHA, M. I. (org.). 2005. *Formatos avaliativos e concepção de docência*. São Paulo: Autores Associados.

CUNHA, M.I.; LEITE, D. 1996. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus.

CUNHA, M.V. 2008. O “Manifesto dos Pioneiros” de 1932 e a cultura universitária brasileira: razões e paixões. *Revista Brasileira de História da Educação*. n.17, maio/agosto de 2008. *Versão on-line*: <http://www.sbhe.org.br/>

DEL PINO, M. A. B.; VIEIRA, J. S; HYPOLITO, A. M. 2009. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, F. et al. 2009. *A intensificação do trabalho docente*. São Paulo: Papirus.

DIAS SOBRINHO, J. 2004. Educação Superior sem fronteiras. Cenários da Globalização: bem público, bem público global, comércio transnacional?. *Avaliação (Campinas)*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 9-29.

DOTTA, L. T. 2006. *Representações Sociais do Ser Professor*. Campinas, São Paulo: Alínea.

- DOTTA, L. T. 2007. *A investigação das identidades docentes no Brasil: um estudo exploratório*. Trabalho apresentado no Colóquio Internacional – Formação de profissionais da formação: contextos e práticas profissionais de formadores. Porto.
- DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. 2003. Transformações recentes e debates atuais no campo da Educação Superior no Brasil. In.: _____.(orgs.). 2003. *Políticas e gestão da educação superior – transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa.
- DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F. 2005. Educação Superior: o público e o privado na produção do trabalho e da vida acadêmica. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs.). *O público e o privado na Educação: interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã.
- DUBAR, C. 1998. *Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos*. Campinas, Educação e Sociedade, vol 19, n. 62.
- _____. 2003. Formação, trabalho e identidades sociais. In.: CANARIO, R. (org.). 2003. *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- _____. 1997. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- _____. 2006. *A crise das Identidades : interpretação de uma mutação*. Porto: Afrontamentos.
- FERENC, A.V.F. 2008. O trabalho docente no ensino superior: condições, relações e embates na prática. *VII Seminário Redestrado – nuevas regulaciones en América Latina*
- FIDALGO, N.L.R.; FIDALGO, F. 2009. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, F. *et al.* 2009. *A intensificação do trabalho docente*. São Paulo: Papyrus.
- FONSECA, M. T. L.S.P. 2006. *Identidade docente e trabalhos para casa no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Docência, Identidade e Formação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto.
- FORGRAD - Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. 1999. *Plano Nacional de Graduação*. Ilhéus.
- FORGRAD. 2004. *Resgatando espaços e construindo ideias*. 3. ed. ampl. Uberlândia: EdUFU.
- FREITAS, H. C. L. de. 1999. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 20, n.68.
- _____. 2002. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*. Campinas, V.23, n.80.
- _____. 2003. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 24, n.85.
- FREITAS, J. de. 1985. *Universidade 2000*. Belo Horizonte: Litera-Maciel.
- GARCIA. C. M. 2005. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GATTI, B. A. (1992). A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81
- GIOLO, J. 2006. Os Docentes da Educação Superior Brasileira. In.: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). 2006. *Docência na Educação Brasileira*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

GIOVANNI, L. M. 2005. Práticas de recrutamento de formadores e de seleção de alunos em cursos de formação inicial de professores alfabetizadores no Brasil. *ANAIS Congresso Internacional Educação e Trabalho "Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais"*. Aveiro-Pt: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

HARGREAVES, A. (1999). Hacia una geografía social de la formación docente. In.: PÉRES GOMES, et al. 1999. *Desarrollo profesional del docente*. Política, Investigación y práctica. Madrid: Akal.

_____. 1999. Hacia una geografía social de la formación docente. In.: ANGULO RASCO, J. F.; BARQUÍN RUIZ, J.; PÉREZ GOMES, A. I. 1999. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

HIPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L.C.V. 2009. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem fronteiras*. v. 9, n. 2, pp.100-112. jul/dez.2009

HOFFMANN, J. 1998. *Pontos e contrapontos*. Do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação.

HUBERMAN, M. 1992. O ciclo de vida profissional dos professores. In.: NOVOA, A. 1992. *Vidas de Professores*. Porto: Porto editora.

ISAIA, S. M. A. 2006. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In.: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). 2006. *Docência na Educação Brasileira*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

JANOTTI, A. 1992. *Origens da Universidade*. 2 ed. São Paulo: EDUSP.

JAPIASSU, H. 1996. *A crise da razão e do saber objetivo: as ondas do irracional*. São Paulo: Letras & Letras.

_____. 1975. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago.

_____. 1981. *Questões epistemológicas*. Rio de Janeiro: Imago.

KUENZER, A. & CALDAS, A. 2009. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In:

FIDALGO, F. et al. 2009. *A intensificação do trabalho docente*. São Paulo: Papirus.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. 1999. *A Construção do Saber*. Porto Alegre: ARTMED; Belo Horizonte: Editora UFMG.

LEITE, C.; RAMOS, K. 2007. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na universidade do Porto. In.: CUNHA, M. I. (org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus.

LEITE, I. 2006. *A reconfiguração dos sistemas educativos e a formação docente: demandas e alternativas*. <http://www.cienciahoje.pt/index.php?oid=4225&op=all>

LIMA, K. 2007. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã.

LOPES, A. 2001. *Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção das identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

_____. 2001. *Professoras e identidade*. Porto: Asa Editores.

_____. 2004. Estudo exploratório sobre currículo e formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. *Revista portuguesa de Educação*. 17(1), pp 63-95

_____. 2006. *Uma revolução na formação inicial de professores*. Porto: Profedições.

_____. 2007. *Fazer da formação um projeto: formação inicial e identidades profissionais docentes*. Porto: Livpsic.

- LOPES, A. *et al.* 2007. *Fazer da formação um projecto: formação inicial e identidades profissionais docentes*. Porto: Livpsic.
- LOPES, A. & RIBEIRO, A. 2000. A construção de identidades profissionais docentes: identidade situada e mudança identitária em docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Inovação*. n. 13. p. 39-55.
- LUCKESI, C. C. 2000. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 10ed. São Paulo: Cortez.
- LUCKESI, C. C. *et al.* 1991. *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. 6ed. São Paulo: Cortez.
- LÜDKE, M. 1994. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio(as licenciaturas). Série: Cadernos CRUB, v.1,n.4, Brasília.
- MACHADO, M.C.G. 2008. Carneiro Leão e a questão da educação superior. *Revista Brasileira de História da Educação*. n.17, maio/agosto de 2008. *Versão on-line/version online*: <http://www.sbhe.org.br/>
- MACIEL, A. M. R. *et. al.* 2009. Trajetórias formativas de professores universitários: Repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional Docente. <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5457--Int.pdf> consultado em 03/05/2010.
- MAGALHÃES, A. M. 2006. A identidade do Ensino Superior: a educação superior e a universidade. *Revista Lusófana de Educação*. Lisboa, nº 7, pp. 13 – 40.
- MAIDANA, M. A. 2008. Trabajo y aspectos identitarios de la profesión docente En la universidad: los profesores de matemáticas de la FACEYT, U.N.T. *VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina - Buenos Aires*.
- MARCELO, C. 2009. A identidade docente: constantes e desafios. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
- MASSETO, M. 2009. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In.: CASTANHO, S. & CASTANHO, M.E. (org.). 2009. *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 6ed. São Paulo: Papirus.
- MASSETO, M. T. 2003. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus.
- _____. (org.).1998. *Docência na Universidade*. 6ed. Campinas: Papirus.
- MAUÉS, O. C. 2003. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Caderno de Pesquisas*. São Paulo, n. 118.
- MEC. 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília. <http://www.mec.org.br>
- _____. 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais, Brasília. <http://www.mec.org.br>
- _____. Parecer CNE/CP 27, Brasília, 10/2001. <http://www.mec.org.br>
- _____. Parecer CNE/CP 28, Brasília, 10/2001. <http://www.mec.org.br>
- _____. Parecer CNE/CP 9, Brasília, 05/2001. <http://www.mec.org.br>
- _____. Resolução CNE/CP 1, Brasília, 02/2002. <http://www.mec.org.br>
- _____. Resolução CNE/CP 109, Brasília, 03/2002. <http://www.mec.org.br>
- _____. Resolução CNE/CP 2, Brasília, 02/2002. <http://www.mec.org.br>
- _____. Resolução CNE/CP 3, Brasília, 03/1999. <http://www.mec.org.br>

- MENDONÇA, A. W. P. C. 2000. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n° 14, Mai/Jun/Jul/Ago. pp. 131-150.
- MIALARET, G. 1977. *Introdução à pedagogia*. São Paulo: Atlas.
- MORENO, C. P. 2005. La universidad, institución social. *Revista estudios sobre educación*. Pamplona – Espanha, n° 9, pp. 145-165.
- MORIN, E. 1999. *Ciência com consciência*. 3ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MOROSINI, M. C. 2001. Professor universitário no contexto das suas trajetórias como pessoa e profissional. In.: _____.(org.). 2001. *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2.ed. Brasília: Editora Plano.
- _____. 2000. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In.: _____.(org.). 2000. *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- MOROSINI, M. C. & MOROSINI, L. 2006. Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário. In.: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P.(orgs.). 2006. *Docência na Educação Brasileira*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- NASCIMENTO, R. O. 2009. Avaliação escolar como aliada na formação docente: um olhar para as licenciaturas. In.: NETO, A.Q. & ORRÚ, S. E.(org.). 2009. *Docência e formação de professores da educação superior*. Curitiba: Editora CRV.
- NOGUEIRA, J. F. F. 2008. Dissertação de Mestrado. *Reforma da educação superior no governo Lula: debate sobre ampliação e a democratização do acesso*. Universidade de Brasília. Mestrado em educação. Defendida em 28/03/08
- NÓVOA, A. 2006. As Ciências da Educação e os processos de mudança. In.: PIMENTA, S.G. (coord.). 2006. *Pedagogia, Ciência da Educação?* 5ed. São Paulo: Cortez.
- OLIVEIRA, J. F. & DOURADO, L. F. Educação Superior: O público e o privado na produção do trabalho e da vida acadêmica. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V.(orgs.). 2005. *O público e o privado na educação – Interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã.
- PACHANE, G. G. 2000. Da origem das universidades. *Revista Educação E Ensino-USF*. Brasília: v. 5, n. 1, p. 13-24, jan./jun., 2000.
- _____.2003. Formação Pedagógica do Professor Universitário. In: VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2003, Águas de Lindóia. *ANAIS do VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*.
- _____. 2006. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In.: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P.(orgs.). 2006. *Docência na Educação Brasileira*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- PAGOTTO, M. D. 1998. A organização das licenciaturas: práticas atuais e perspectivas de mudança. *ANAIS do IX ENDIPE*. Águas de Lindóia, pp. 376-385.
- PEREIRA, J. E. D. 2000. *Formação de Professores: Pesquisas, Representações e Poder*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____. 1999. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 68.
- PEREIRA, O. J. 1990. *Aristóteles: o equilíbrio do ser*. São Paulo: FTD.
- PÉREZ GOMES, A.I. 1992. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In.: NÓVOA, A. 1992. *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote.

- PIMENTA, S. G. 1999. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In.: _____ (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. G. C. 2005. *Docência no Ensino Superior*. 2ed. São Paulo: Cortez.
- PLANO NACIONAL DE GRADUAÇÃO. www.procad.ufpe.br/forgrad, acessado em fev. 2009.
- PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F. 2009. Desafios na profissionalização da docência universitária: entre a privacidade das práticas, a autonomia exagerada e a fragilidade dos mecanismos institucionais. In.: NETO, A.Q. & ORRÚ, S. E. (org.). 2009. *Docência e formação de professores da educação superior*. Curitiba: Editora CRV.
- RAMALHO, B. L. & NUÑEZ, I. B.(s/d). *A formação, a profissionalização e a construção de novas identidades para a docência: desafios e perspectivas*. <http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/mesbet.pdf>
- RAMALHO, B. L. et al. 2002 *A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação: o caso do ano 2000*. Trabalho encomendado – 25ª Reunião Anual da ANPED.
- RAMOS, K. M.C. 2008. *Pedagogia universitária: um olhar sobre um movimento de institucionalização de ações de actualização pedagógico-didáctica como espaço de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária*. Tese de Doutorado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto.
- RICHARDSON, R. B. 1999. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3ed. São Paulo: Atlas.
- RISTOFF, D. 2008. A mulher da educação superior brasileira. *Simpósio Gênero e Indicadores da Educação Superior Brasileira*, Brasília-DF, 6 e 7 de _____ . 2003. Avaliação da educação superior: flexibilização e regulação. In.: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.(orgs.). 2003. *Políticas e gestão da educação superior – transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa.
- ROTHEN, J.C.(2008) A universidade brasileira na reforma Francisco Campos de 1931. *Revista Brasileira de História da Educação*. n.17, maio/agosto de 2008. *Versão on-line/version online*: <http://www.sbhe.org.br/>
- RUZ, J. R. 1998. Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In.: BARBOSA, R. L. L. et al. (orgs.). *Formação de Professores*. São Paulo: Unesp. pp. 85-101.
- SANTOS, B. de. S. (2005). *Um discurso sobre as ciências*. 3ed. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, W. T. P. s/d. *Licenciaturas: diferentes olhares na construção de trajetórias de formação*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP.
- SAVIANI, D. 2005. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista Educação*. Vol.30, nº 02. Santa Maria – RS.
- SCHNEIDER, M. P. 2007. *Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Doutorado em Educação. Defendida em nov. 2007.
- _____. s/d. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação dos Profissionais da educação básica: o currículo integrado em questão*. <http://www.iseure.com.br/anpae/313.pdf>. Acessado em mar. 2009.
- SCOLARI, D. de F. R.; GIORDANI, E. M. (2004) A prática pedagógica no ensino superior de professores de faculdades da região sudoeste do Paraná. *XII ENDIPE*.

- SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, 2005.
- SHULMAN, L.S. 2005.. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>
- SOBRINHO, J. D. 2003. Educação Superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In.: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M. & OLIVEIRA, J. F.(orgs.). 2003. *Políticas e gestão da educação superior – transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa.
- SPONCHIADO, J. I. *et al.* 2004. Docência e professores do ensino superior – saber especializado, regulações e implicações para o campo pedagógico. 27^a ANPED.
- TANURI, L. M. A expansão do ensino superior. *Jornal da Unesp*, São Paulo, p. 02, 2001.
- TARDIF, M. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. 2ed. Petrópolis: Vozes.
- TRALDI JUNIOR, A. 2006. *Formação de formadores de professores de matemática: identificação de possibilidades e limites da estratégia de grupos colaborativos*. Tese doutorado. PUC-SP
- TRÓPIA, P. V. 2007. A política para o Ensino Superior do Governo Lula: uma análise crítica . *Cadernos da Pedagogia – Ano I – Vol. 2- agosto a dezembro de 2007*
- ULLMANN, R. & BOHNEN, A. 1994. *Universidade: das origens à renascença*. São Leopoldo: Ed. Unisinos.
- VEIGA. I. P. A. 2006. Docência universitária na educação superior. In.: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P.(orgs.). 2006. *Docência na Educação Brasileira*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- VEIGA, I. P. A. *et al.* 2006. Aula Universitária e inovação. In: VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M. E.. (org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 4ed. Campinas - SP: Papyrus, 2006.
- VELOSO, M.L.M.F. 2004. *Aprendizagens e processos de identificação no espaço social do trabalho*. Estudo de caso num grupo empresarial do sector electromecânico. Dissertação de doutoramento em sociologia. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto. Portugal.
- WEBER, S. 2000. Como e onde formar professores: espaços de confronto. *Educação e Sociedade*. v. 21, n.70. Campinas. <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a08v2170.pdf> Acessado em ago. 2006
- ZABALZA, M. A. 2004. *O ensino universitário – seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: ARTMED.
- ZAVAGLIA, T. 2008. Critérios de validade científica nas ciências humanas. *Revista Educação*. V. 33. n° 3. set/dez. 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>
- ZEICHNER, Kenneth M. 1997. *Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos*. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu.
- ZEICHNER, Kenneth M. 1998. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, N° 9, pp. 76-87.

ANEXOS

ANEXO 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS FORMADORES

INTRODUÇÃO:

Sou aluna do Doutorado do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política e Sociedade, da PUC-SP e estou em processo de elaboração de minha tese, com o objetivo de conhecer e analisar as identidades profissionais docentes de formadores de professores. Para tanto, estou entrando em contato com professores que atuam em cursos de licenciaturas em diferentes instituições. Gostaria de contar com sua colaboração, que será de grande importância na construção de conhecimentos sobre o campo da formação de professores, em específico, sobre os formadores de professores.

Considerando os objetivos do estudo, as perguntas que farei estão divididas em seis blocos: dados pessoais; perfil sócio-econômico; trajetória de formação; atuação profissional; visão sobre a profissão; e, uma questão de encerramento. Os dados alcançados por meio das entrevistas vão possibilitar a aproximação das identidades de um grupo profissional e não dos profissionais de forma individualizada; assim, fica garantido o anonimato dos entrevistados. Comprometo-me também em colocar à sua disposição, após a conclusão dos trabalhos, os resultados da pesquisa.

Para facilitar nossa conversa e garantir um registro fiel da mesma, farei uso do gravador. Gostaria que eu fizesse mais algum esclarecimento? Podemos começar?

Data:

Local:

Horário de início:

PARTE 1: DADOS PESSOAIS

- 1.1 Nome
- 1.2 Sexo
- 1.3 Idade
- 1.4 Estado Civil
- 1.5 Cidade em que reside
- 1.6 Tem filhos? Quantos? Que idade eles têm?
- 1.7 Eles estudam? Em Instituição pública ou privada?
- 1.8 Profissão e escolaridade do pai
- 1.9 Profissão e escolaridade da mãe
- 1.10 Tem irmãos? Qual a profissão e escolaridade deles?
- 1.11 Profissão e escolaridade do cônjuge

PARTE 2: PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL

- 2.1. Em relação à sua casa atual:
 - Ela é própria ou alugada?
 - Quem mora com você?
 - Quantas pessoas no total?
- 2.2. Em relação à renda familiar,
 - Quantas pessoas da sua casa contribuem para a renda familiar?
 - Quem é o principal provedor da família?
- 2.3. Fale um pouco sobre sua vida e rotina fora da escola. Como desfruta do seu tempo livre?
- 2.4. Você participa de alguma das seguintes associações ou instituições? (indicar)

Clube esportivo
 Grupo religioso
 Associação de bairro
 Sindicato da categoria
 Partido político
 Associação ecológica ou de direitos humanos
 Associação de consumidores
 Cooperativa
 Entidade filantrópica

2. 5 Quem compõe seu círculo de amizades?

PARTE 3: FORMAÇÃO/TITULAÇÃO

3.1. Trajetória na educação básica

- Conte-me como foi sua trajetória escolar até o término do ensino médio: começou a estudar com quantos anos? Passou por quantas escolas? Públicas ou privadas?
- Como era a participação dos seus pais na sua vida escolar? iam com frequência à escola? acompanhavam seus estudos em casa? A participação foi sempre a mesma em toda a educação básica?
- Gostava de estudar? Gostava dos professores(as) e de seus colegas?
- Há algum professor(a) de quem você guarda boas recordações? Quais? Por quê?
- E más recordações, você as tem? Quais?

3.2. Descreva seu percurso de formação desde o ensino médio.

Ensino médio:

Curso
 Local
 Ano Conclusão
 Escola Pública ou Particular

Educação superior:

- Curso
 Local
 Ano de conclusão
 Instituição
- Em que período da sua vida fez a graduação? Logo depois que terminou o ensino médio? Casada(o), solteiro, filhos, idade.
 - Qual a fama/reputação dessa instituição? O que diziam/dizem sobre ela, sobre o curso, sobre os professores, alunos?
 - De forma geral, como eram as aulas? O comportamento dos alunos, dos professores?
 - E as disciplinas, quais eram? Com as quais você se envolveu mais? Porque?
 - Como foi o seu envolvimento com o curso? Gostava de estudar, gostava do ambiente da instituição, participava ativamente de todas as atividades(projetos de extensão, palestras, conferências)?
 - Havia atividades de iniciação científica? Participou de alguma? Como foi a experiência?
 - Na sua opinião, qual foi a aprendizagem mais valiosa que obteve na sua graduação? E qual foi a principal lacuna no seu curso(o que você acha que deixou de aprender que era importante ser aprendido na época)?

Mestrado em

Dissertação
 Programa/ Instituição:

Ano de conclusão:

- Qual a fama/reputação dessa instituição? O que diziam/dizem sobre ela, sobre o curso, sobre os professores, alunos?
- Descreva, em linhas gerais, como foi seu mestrado, envolvimento pessoal, relação com os docentes, com a instituição, disciplinas que mais se destacaram, elaboração da dissertação.
- Na sua opinião, qual foi a aprendizagem mais valiosa que obteve no Mestrado?

Doutorado em:

Tese:

Programa/ Instituição:

Ano de conclusão:

- Qual a fama/reputação dessa instituição? O que diziam/dizem sobre ela, sobre o curso, sobre os professores, alunos?
- Descreva, em linhas gerais, como foi seu mestrado, envolvimento pessoal, relação com os docentes, disciplinas que mais se destacaram, elaboração da tese.
- Na sua opinião, qual foi a aprendizagem mais valiosa que obteve no Doutorado?

3.2. Com que frequência você participa de cursos de aperfeiçoamento? Qual a importância e efeitos desses cursos?

3.3. Como escolhe os cursos de aperfeiçoamento que faz e porque? Como eles se revertem na sua atuação?

3.4. Quais foram os últimos dois cursos de aperfeiçoamento?

PARTE 4: ATUAÇÃO PROFISSIONAL

4.1 Situação atual:

Instituição(s) em que atua / há quanto tempo:

Curso(s) em que atua:

Carga Horária:

Vínculo empregatício na(s) Instituição(ões):

Forma de contratação na(s) Instituição(ões):

Disciplina(s) que ministra na(s) Instituição(ões):

Regime de trabalho na(s) Instituição(ões):

Como é o processo de distribuição de aulas no início do ano? (no caso da instituição de ensino superior)

Como você se sente trabalhando nessa(s) instituição(ões)?

4.2. Experiência profissional:

Tempo de magistério:

- no Ensino fundamental – Ciclo I/ Ciclo II:
- no Ensino médio:
- na Educação superior:

4.3. Outras experiências profissionais (descrever):

4.4. Como as outras experiências profissionais que não a docência na educação superior refletem na sua atuação na formação de professores?

PARTE 5: VISÃO DA PROFISSÃO - a partir daqui as questões se referem apenas à sua atuação nos cursos de licenciaturas.

5.1 Por que se tornou professor/a da educação superior? Descreva como essa oportunidade aconteceu em sua trajetória profissional.

- 5.2 Como e onde você se formou professor da Educação Superior?
- 5.3 Descreva o início da sua atuação na formação de professores(educação superior).
- 5.4 Teve alguma formação pedagógica para a docência na educação superior? Descreva o processo que viveu. Como essa formação refletiu no sua atuação docente?
- 5.5 Além desse processo formal vivido, como e onde você considera que aprendeu, de fato, a ser professor/a da educação superior?
- 5.6 Que relação você estabelece entre sua formação acadêmica e sua atuação profissional docente na educação superior?
- 5.7 Tendo em vista sua experiência e formação, o que você considera mais importante para poder ensinar: o domínio de conteúdo ou o domínio didático?
- 5.8 Então, qual seria o eixo central do seu trabalho como professor/a: o conteúdo ou a didática? Por quê?
- 5.9 Ministra sua disciplina estabelecendo vínculos com as demais? Quais vínculos? De que forma os efetiva? Explique. Dê exemplos.
- 5.10 Como planeja suas aulas?
- 5.11 Qual o principal objetivo que tem em vista no momento do planejamento de suas aulas?
- 5.12 Como articula teoria e prática na sua disciplina?
- 5.13 O que espera dos seus alunos ao final da disciplina?
- 5.14 Você conhece a realidade na qual vão atuar seus alunos profissionalmente? De que forma? Como faz para se manter atualizado em relação a ela?
- 5.15 Quais as maiores dificuldades que você tem encontrado na sua atuação como docente? Vou citar alguns pontos e você diz se são ou não dificuldades, justificando.
- Quais situações representam problemas em seu trabalho?
- SIM:** explique/ justifique/ dê exemplos **NÃO:** explique/ justifique
- Manter a disciplina
- Relação com coordenação
- Trabalho com os colegas
- Domínio de novos conteúdos
- Falta de definição e de objetivos claros
- Planejamento
- Organização do trabalho em sala de aula
- Avaliação
- Tempo disponível para o desenvolvimento das tarefas com os alunos
- Alunos que não aprendem
- Desinteresse dos alunos
- Disponibilidade de material(livros, textos, biblioteca, laboratório)
- Outros:
- 5.14 Conhece a Grade Curricular e o Projeto Político Pedagógico do/s curso/s em que atua? Os docentes formadores desse/s curso/s têm tido oportunidade de conversar sobre ambos? O corpo docente ajudou na sua elaboração?
- 5.15 Quais são as disciplinas do curso?
- 5.16 Qual o objetivo principal do curso?
- 5.17 O que você considera que é preciso saber para conseguir ensinar bem?
- 5.18 Quais são, para você, os estímulos que mais contribuem para o êxito profissional de professores na educação superior? Diante de cada item citado diga se contribui **MUITO** ou **POUCO**
- () Salário
- () Tempo disponível para estudos e pesquisa

- () Titulação
 - () Promoção na carreira docente
 - () Produção acadêmica (artigos/livros/comunicações)/participação em eventos da área
- Outros:

5.19 Descreva a sua relação com seus colegas docentes.

5.20 Qual(s) você considera ser a(s) principal(s) expectativa(s) da sociedade com relação ao seu trabalho como docente?

5.21 Quais suas principais características como docente? Quais são os indicativos(comportamento dos alunos, dos colegas, coordenação, auto-avaliação)

5.22 Como você acredita ser visto profissionalmente pelos seus colegas de trabalho?Quais são os indicativos que eles dão(elogios, comentários...)

5.23 Seus familiares o valorizam profissionalmente? De que forma se manifestam com relação a isso?

5.24 No seu círculo de amizades sente-se valorizado profissionalmente? Que manifestações?

5.25 Você se considera um bom profissional? Sim, o que contribui para isso; não, o que o impede de ser melhor? Baseado em que você faz essa auto-definição?

5.26 A(s) Instituição(s) em que trabalha oferece condições adequadas para que você realize um trabalho de boa qualidade? Justifique.

5.27 Como você pensa que os acadêmicos o vêem como professor?porque?que indicativos eles dão?

5.28 Descreva uma aula bem sucedida. Aquela aula que dá certo, da qual você sai satisfeito(a).

5.29 Fale um pouco dos alunos, como são, o que você espera deles, o que pensa que eles esperam de você, o que pensam da(s) disciplina(s) que você ministra, dos conteúdos que você trabalha(quais indicativos, falam abertamente, se mostram desinteressados, faltam as aulas ou o contrários em caso positivo)?

5.30 Como você relaciona o seu curso de formação inicial e o curso em que você atua como docente?

PARTE 6: ENCERRAMENTO:

Qual a sua principal aspiração profissional para os próximos anos?

- () Permanecer na função atual, na mesma instituição
- () Ocupar cargos de direção e administração
- () Permanecer na função atual, mas em outra Instituição
- () Realizar outra atividade profissional na área educacional
- () Dedicar-se a outra profissão

Tem algo que não perguntei, mas que você considera importante falar/comentar a sobre o que conversamos?

Agradeço novamente sua participação e colaboração em me conceder esta entrevista.

Horário de término:

Observações:

ANEXO 02 – Perfil dos sujeitos quanto ao gênero, idade, estado civil e número de filhos - DISCIPLINAS

		DISCIPLINAS ESPECÍFICAS	DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS
Gênero	Masculino	05	04
	Feminino	07	07
Idade	De 20 a 30 anos	01	01
	De 31 a 35 anos	01	01
	De 36 a 40 anos	04	04
	De 41 a 45 anos	02	03
	De 46 a 50 anos	02	-
	Mais de 50 anos	02	02
Estado civil	Solteiro	02	02
	Casado	07	07
	Separado	02	02
	Viúvo	01	-
Número de filhos	Nenhum	03	05
	Um	03	03
	Dois	03	02
	Três	02	01
	Quatro	01	-

ANEXO 03 – Perfil dos sujeitos quanto ao gênero, idade, estado civil e número de filhos
– ÁREAS DO CONHECIMENTO

		EXATAS	HUMANAS
Gênero	Masculino	02	07
	Feminino	03	09
Idade	De 20 a 30 anos	–	02
	De 31 a 35 anos	–	01
	De 36 a 40 anos	04	03
	De 41 a 45 anos	-	05
	De 46 a 50 anos	01	01
	Mais de 50 anos	-	04
Estado civil	Solteiro	04	03
	Casado	01	02
	Separado	-	01
	Viúvo	-	-
Número de filhos	Nenhum	01	06
	Um	02	03
	Dois	02	03
	Três	-	03
	Quatro	-	01

ANEXO 04 – Perfil dos sujeitos quanto ao principal provedor, moradia, tipo de escola em que os filhos estudam – ÁREAS DO CONHECIMENTO.

		EXATAS	HUMANAS
Moradia	Própria	05	10
	Alugada	–	05
Principal provedor	Sujeito	04	12
	Cônjuge	–	02
	Sujeito e cônjuge	01	02
Tipo de escola em que os filhos estudam	Não tem filhos	01	06
	Os filhos não estão em idade escolar	02	–
	Educação básica pública	01	02
	Educação básica particular	01	02
	Educ. superior pública	–	01
	Educ. superior particular	–	01
	Educação básica particular e educ. superior público	–	03

ANEXO 05 – Perfil dos sujeitos quanto ao principal provedor, moradia, tipo de escola em que os filhos estudam – DISCIPLINAS

		DISCIPLINA ESPECÍFICA	DISCIPLINA PEDAGÓGICA
Moradia	Própria	08	08
	Alugada	04	03
Principal provedor	Sujeito	10	06
	Cônjuge	-	02
	Sujeito e cônjuge	02	03
Tipo de escola em que os filhos estudam	Não tem filhos	03	-
	Os filhos não estão em idade escolar	02	01
	Educação básica pública	-	03
	Educação básica particular	03	-
	Educ. superior pública	01	-
	Educ. superior particular	01	-
	Educação básica particular e Educ. superior público	02	01

ANEXO 06 – Escolaridade dos familiares – ÁREAS DO CONHECIMENTO

	EXATAS	HUMANAS	
Pai	Sem escolarização	01	–
	Fundamental incompleto	03	09
	Fundamental completo	01	03
	Ensino médio	–	01
	Superior	–	–
	Pós-graduação	–	01
	Sem resposta	–	01
Mãe	Sem escolarização	01	–
	Fundamental incompleto	03	08
	Fundamental completo	01	01
	Ensino médio	–	04
	Superior	–	02
	Pós-graduação	–	–
	Sem resposta	–	–
Irmãos	Fundamental incompleto	–	02
	Fundamental completo	01	05
	Ensino médio	10	23
	Superior incompleto	–	05
	Superior	04	13
	Pós-graduação	07	05
	Sem resposta	–	–
Cônjuge	Sem escolarização	–	–
	Fundamental incompleto	–	–
	Fundamental completo	–	–
	Ensino médio	01	02
	Superior incompleto	–	–
	Superior	01	02
	Pós-graduação	02	06
	Solteiro/separado/viúvo	01	05

Observação:

- * A nomenclatura utilizada para definir os diferentes níveis de ensino é a vigente a partir da LDB 9394/96. A opção pela conversão dos termos utilizados pelos sujeitos foi por causa da grande variação de termos, considerando os diferentes períodos históricos que seus familiares frequentaram a escola.
- * Fundamental completo integra o ensino fundamental I e II; Fundamental incompleto corresponde apenas ao fundamental I.

ANEXO 07 – Escolaridade dos familiares – DISCIPLINAS

	ESPECÍFICAS	PEDAGÓGICAS	
Pai	Sem escolarização	01	–
	Fundamental incompleto	06	08
	Fundamental completo	03	02
	Ensino médio	–	01
	Superior	–	–
	Pós-graduação	01	–
	Sem resposta	01	–
Mãe	Sem escolarização	01	-
	Fundamental incompleto	05	07
	Fundamental completo	01	01
	Ensino médio	03	02
	Superior	02	01
	Pós-graduação	–	–
	Sem resposta	–	–
Irmãos	Fundamental incompleto	01	–
	Fundamental completo	06	01
	Ensino médio	17	14
	Superior incompleto	03	03
	Superior	11	08
	Pós-graduação	10	03
	Sem resposta	01	02
Cônjuge	Sem escolarização	–	–
	Fundamental incompleto	–	–
	Fundamental completo	–	–
	Ensino médio	–	03
	Superior incompleto	–	–
	Superior	03	–
	Pós-graduação	05	05
	Solteiros/viúvos/separados	04	03

Observação:

- * A nomenclatura utilizada para definir os diferentes níveis de ensino é a vigente a partir da LDB 9394/96. A opção pela conversão dos termos utilizados pelos sujeitos foi por causa da grande variação de termos, considerando os diferentes períodos históricos que seus familiares frequentaram a escola.
- * Fundamental completo integra o ensino fundamental I e II; Fundamental incompleto corresponde apenas ao fundamental I.

ANEXO 08 – Trajetória como aluno na educação básica – ÁREAS DO CONHECIMENTO

		EXATAS	HUMANAS	
EDUCAÇÃO BÁSICA	Envolvimento com os estudos	Satisfação	<ul style="list-style-type: none"> * Muita vontade de estudar; (S4) * Atividades extracurriculares; amigos; bom desempenho; Magistério; (S5) * Escola organizada; de referência; atividades extracurriculares; boas recordações;(S11) * Interrupções nos estudos; (S10) * Boa aluna; gosto pelo estudo; nunca reclamava de ter que ir à escola; (S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Somente lembranças positivas; processo disciplinar positivo; magistério equivaleu a uma graduação; (S1) * Trabalhos em equipe; sem dificuldades na maioria das disciplinas; gosto pelos estudos; elogios; amizades;(S2) * Gosto pela escola; bom desempenho; envolvimento; grêmio estudantil; (S6) * Sempre gostou muito da escola; (S7) *Bolsa de estudos por ser atleta; bom aluno; boas notas; independente; bom ambiente; avaliação por conceitos; muito envolvimento com os estudos, muita curiosidade; (S8) * Boas escolas públicas; gosto pelo estudo; hábito de estudos; aluna destaque; ;(S9) * Escola organizada; de referência; atividades extracurriculares; boas recordações; ;(S11) * Muito estudo; exigência; (S12) * Boa aluna; entre os três melhores alunos; (S13) * Bom aluno; ótimas notas; nenhuma reprovação; bons relacionamentos; (S14) * Colégio que incentivava os esportes; (S15) * Ir para a escola era uma conquista; gostar da escola; gostar de estudar; amizades; (S16) * Querer ir para a escola; gosto pelo estudo; aluno exemplar; independência; (S17) * Aluno destaque; gosto pelo estudo; liderança; participação;(S19) * Gosto pelo ambiente da escola noturna; escola pública; boas lembranças; amizades; escola de qualidade; (S20)
		Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> * Estudo e trabalho; financeira; vergonha; (S4) * Falta de transporte; dificuldade de aprendizagem; financeira; exclusão “semana da normalista”; (S5) * Falta de tempo para estudar em função de trabalho; (S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Matemática; (S2) * Episódio de falta de confiança; (S3) * Exclusão por ser obesa; (S6) * Tabuada; castigo; (S7) * Primeiro dia de aula traumático; (S8) * Matemática; transporte escolar; (S12) * Mudança de cidade e escola;(S13) * Primeiro dia de aula; (S14) * Pegou exame; (S16) * Abandonar os estudos; (S19)
		Ambivalências	<ul style="list-style-type: none"> * Gostava de estudar apesar das dificuldades; o ensino profissionalizante era a opção possível; magistério pela necessidade de trabalhar; (S5) * Dupla jornada de estudos; rigorosidade com a disciplina; indecisão na escolha do curso do Ensino Médio; estágio obrigatório; (S11) * Bom desempenho só era resultado de muito estudo e esforço; (S18) 	<ul style="list-style-type: none"> *Se adaptou a realidade; não era ruim, mas não era bom; cada um sabia o grupo do qual pertencia; (S3) *Adaptação à uma escola particular; frustração no primeiro dia de aula por querer aprender a ler, escrever, só cantaram;(S9) *Dupla jornada de estudos; rigorosidade com a disciplina; indecisão na escolha do curso do Ensino Médio; estágio obrigatório; (S11) *Estudo e início do trabalho como professora; (S12) *Escolha do curso do Ensino Médio pelo pai; (S13) *Estudar e trabalhar; (S19) *Durante o trabalho pensar nas aulas; estudava pouco; reprovou o ano que estudou com a irmã; (S20)

Continua...

...continuação.

		EXATAS	HUMANAS
EDUCAÇÃO BÁSICA	Influência familiar	Atitudes <ul style="list-style-type: none"> * Acompanhamento das tarefas;(S5) * Praticamente não houve acompanhamento; (S10) * Incentivo a leitura; presença na escola; organização do material; mãe comprava discos de histórias; pai explicava com detalhes as viagens que fazia; ouvir e assistir ao jornal, noticiários; (S11) * Ajudava nas tarefas;(S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Exigência nos estudos; presença na escola; (S2) * Presença nas reuniões; financeira; (S3) * Autoritarismo; cobrança nos estudos; presença na escola; (S6) * Cobrança; ajuda nas tarefas; (S7) * Exigência nas tarefas; cobrança de estudo; leituras semanais; (S1) * Pai levava para a escola; não iam à escola; estímulo para a leitura; compra de livros; (S8) * Presença efetiva; cobrança das tarefas; acompanhamento das notas; (S9) * Incentivo a leitura; presença na escola; organização do material; mãe comprava discos de histórias; pai explicava com detalhes as viagens que fazia; ouvir e assistir ao jornal, noticiários; (S11) * Ajuda nas tarefas; contato com os professores; (S12) * Decisão da escolha do curso de Ensino Médio; (S13) * Presença em reuniões; pegar boletins; (S14) * mudança de casa para ficar próximo de escola; (S16) * Alfabetizado pela mãe antes de ingressar na escola; (S17) * Exigência de respeito para com os professores; exigiam presença, assiduidade na escola; (S19) * Acordava-o para ir à escola; cuidava do uniforme; (S20)
		Motivações <ul style="list-style-type: none"> * Ascensão social; desejo da mãe de ter estudado; (S4) * Ascensão social; (S5) * Sofrimento perceptível do pai por ser analfabeto; (S10) * Histórico familiar de preocupação com os estudos; pais leitores; preocupação com aquisição de conhecimentos gerais; (S11) * Demonstrações de apoio; (S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Ascensão social; (S2) * Familiares atuando na área da educação; (S6) * Volta aos estudos do pai; (S7) * Leitura; confiança; (S8) * Histórico familiar de preocupação com os estudos; pais leitores; preocupação com aquisição de conhecimentos gerais; (S11) * Mãe professora; (S12) * Demonstração da importância da escola; visão da educação como um bem; (S15) * Demonstração de preocupação com que os filhos tivessem estudo; (S16) * Possibilidade de ascensão social; pai leitor; (S17) * Valorização da educação; desgosto com o abandono dos estudos; (S19)

Continua...

EDUCAÇÃO BÁSICA	Professores	Positivo	<ul style="list-style-type: none"> * Bom relacionamento; presentes; maior afinidade com os de matemática; elogios do professor de Educação Física; respeito; admiração; (S4) * Dedicção e preocupação com a aprendizagem dos alunos; bons professores; história, metodologia diferenciada; matemática, comprometimento e variação metodológica; inglês, amizade; (S5) * Competência; amizade; (S10) * Boas lembranças de todos os professores; elegância e sorriso da primeira professora; (S11) * Os de matemática; o jeito de dar aulas de um professor de geografia; incentivo à continuidade dos estudos; (S18) * 	<ul style="list-style-type: none"> * Boa relação; diálogo; português; história(desenvolveu o gosto pela disciplina); incentivos; (S2) * Professora da 1ª série; (S6) * Alfabetizadora; matemática(5ª à 8ª); carinho; forma de explicar; (S7) * Bons professores; (S1) * Carinho; acolhimento; relações positivas; boas lembranças; (S8) * Boas recordações; educação física; (S9) * Boas lembranças de todos os professores; sorriso da primeira professora; (S11) * Tranquilas; (S12) * Elogios; carinho demonstrado; destaque para uma professora de matemática; (S19) * Incentivo à dar sequência aos estudos; (S14)
		Negativo	<ul style="list-style-type: none"> * Suspenso injustamente; (S10) * Professora de desenho muito brava; (S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Matemática, episódio de falta de confiança; (S2) * Discriminação por questões financeiras; (S3) * Castigo por não saber a tabuada; (S7) * Situação de ridicularização por parte da professora de inglês; (S1) * Falta de domínio de conteúdo e desequilíbrio emocional (inglês); (S9) * Alfabetizadora agressiva, violenta; (S12) * Afastamento da professora por licença; (S15) * Arrogância de alguns; (S17)
		Ambivalências	<ul style="list-style-type: none"> * Grande dificuldade de lidar com as dificuldades provenientes da condição financeira dos alunos; (S5) 	<ul style="list-style-type: none"> * Boa relação apesar de não aprender; (S2) * Alguns se destacaram por serem muito bons, outros muito ruins; muito ruim, tratava mal os alunos, mas ensinava bem; (S3) * Seriedade; (S15) * Primeira professora boa recepção; vários professores importantes; professor de português preocupado com problema na voz; Frances, fineza e cultura; (S17) * Elogios do desempenho pela primeira professora; incentivo da professora de geografia; gostava de alguns professores; (S20) * Professor disse que estava dando aula porque queria e não porque precisava; (S19) * Professores do ensino médio eram profissionais liberais e não professores; (S20)

ANEXO 09 - Trajetória como aluno na educação básica - DISCIPLINAS

		ESPECÍFICAS	PEDAGÓGICAS
EDUCAÇÃO BÁSICA	Envolvimento com os estudos	<p>Satisfação</p> <ul style="list-style-type: none"> * Somente lembranças positivas; processo disciplinar positivo; magistério equivaleu a uma graduação; (S1) *Trabalhos em equipe; sem dificuldades na maioria das disciplinas; gosto pelos estudos; elogios; amizades;(S2) * Muita vontade de estudar; (S4) * Gosto pela escola; bom desempenho; envolvimento; grêmio estudantil; (S6) *Bolsa de estudos por ser atleta; bom aluno; boas notas; independente; bom ambiente; avaliação por conceitos; muito envolvimento com os estudos, muita curiosidade; (S8) * Boas escolas públicas; gosto pelo estudo; hábito de estudos; aluna destaque;(S9) * Muito estudo; exigência; (S12) * Bom aluno; ótimas notas; nenhuma reprovação; bons relacionamentos; (S14) * Ir para a escola era uma conquista; gostar da escola; gostar de estudar; amizades; (S16) * Boa aluna; gosto pelo estudo; nunca reclamava de ter que ir à escola; (S18) * Aluno destaque; gosto pelo estudo; liderança; participação;(S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * Somente lembranças positivas; processo disciplinar positivo; magistério equivaleu a uma graduação; (S1) * Atividades extracurriculares; amigos; bom desempenho; Magistério; (S5) * Sempre gostou muito da escola; (S7) * Boas escolas públicas; gosto pelo estudo; hábito de estudos; aluna destaque; ;(S9) * Escola organizada; de referência; atividades extracurriculares; boas recordações; ;(S11) * Boa aluna; entre os três melhores alunos; (S13) * Colégio que incentivava os esportes;(S15) * Querer ir para a escola; gosto pelo estudo; aluno exemplar; independência; (S17) * Boa aluna; gosto pelo estudo; nunca reclamava de ter que ir à escola; (S18) * Gosto pelo ambiente da escola noturna; escola pública; boas lembranças; amizades; escola de qualidade; (S20)
		<p>Dificuldades</p> <ul style="list-style-type: none"> *Matemática; (S2) *Estudo e trabalho; financeira; vergonha; (S4) *Exclusão por ser obesa; (S6) *Primeiro dia de aula traumático; (S8) *Interrupções nos estudos; (S10) *Matemática; transporte escolar; (S12) *Primeiro dia de aula; (S14) *Pegou exame; (S16) *Falta de tempo para estudar em função de trabalho; (S18) *Abandonar os estudos; (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * Episódio de falta de confiança; (S3) * Falta de transporte; dificuldade de aprendizagem; financeira; exclusão "semana da normalista"; (S5) * Tabuada; castigo; (S7) * Mudança de cidade e escola;(S13) * Falta de tempo para estudar em função de trabalho; (S18)
		<p>Ambivalente</p> <ul style="list-style-type: none"> * Adaptação à uma escola particular; frustração no primeiro dia de aula por querer aprender a ler, escrever, só cantaram;(S9) * Estudo e início do trabalho como professora; (S12) * Bom desempenho só era resultado de muito estudo e esforço; (S18) * Estudar e trabalhar; (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> *Se adaptou a realidade; não era ruim, mas não era bom; cada um sabia o grupo do qual pertencia; (S3) *Gostava de estudar apesar das dificuldades; o ensino profissionalizante era a opção possível; magistério pela necessidade de trabalhar; (S5) *Adaptação à uma escola particular; frustração no primeiro dia de aula por querer aprender a ler, escrever, só cantaram;(S9) *Dupla jornada de estudos; rigorosidade com a disciplina; indecisão na escolha do curso do Ensino Médio; estágio obrigatório; (S11) *Escolha do curso do Ensino Médio pelo pai; (S13) *Bom desempenho só era resultado de muito estudo e esforço; (S18) *Durante o trabalho pensar nas aulas; estudava pouco; reprovou o ano que estudou com a irmã; (S20)

Continua...

continuação...

		ESPECÍFICAS	PEDAGÓGICAS	
EDUCAÇÃO BÁSICA	Influência familiar	Atitudes	<ul style="list-style-type: none"> * Exigência nos estudos; presença na escola; (S2) * Autoritarismo; cobrança nos estudos; presença na escola; (S6) * Exigência nas tarefas; cobrança de estudo; leituras semanais; (S1) * Pai levava para a escola; não iam à escola; estímulo para a leitura; compra de livros; (S8) * Presença efetiva; cobrança das tarefas; acompanhamento das notas; (S9) * Praticamente não houve acompanhamento; (S10) * Ajuda nas tarefas; contato com os professores; (S12) * Presença em reuniões; pegar boletins; (S14) * mudança de casa para ficar próximo de escola; (S16) * Ajudava nas tarefas;(S18) * Exigência de respeito para com os professores; exigiam presença, assiduidade na escola; (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * Presença nas reuniões; financeira; (S3) * Acompanhamento das tarefas;(S5) * Cobrança; ajuda nas tarefas; (S7) * Exigência nas tarefas; cobrança de estudo; leituras semanais; (S1) * Presença efetiva; cobrança das tarefas; acompanhamento * Incentivo a leitura; presença na escola; organização do material; mãe comprava discos de histórias; pai explicava com detalhes as viagens que fazia; ouvir e assistir ao jornal, noticiários; (S11) * Decisão escolha do Ensino Médio; (S13) * Alfabetizado pela mãe antes de ingressar na escola; (S17) * Ajudava nas tarefas;(S18) * Acordava-o para ir à escola; cuidava do uniforme; (S20)
		Motivações	<ul style="list-style-type: none"> * Ascensão social; (S2) * Ascensão social; desejo da mãe de ter estudado; (S4) * Familiares atuando na área da educação; (S6) * Leitura; confiança; (S8) * Sofrimento perceptível do pai por ser analfabeto; (S10) * Mãe professora; (S12) * Demonstração de preocupação com que os filhos tivessem estudo; (S16) * Demonstrações de apoio; (S18) * Valorização da educação; desgosto com o abandono dos estudos; (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * Ascensão social; (S5) * Volta aos estudos do pai; (S7) * Histórico familiar de preocupação com os estudos; pais leitores; preocupação com aquisição de conhecimentos gerais; (S11) * Demonstração da importância da escola; visão da educação como um bem; (S15) * Possibilidade de ascensão social; pai leitor; (S17) * Demonstrações de apoio; (S18)
	Professores	Positivo	<ul style="list-style-type: none"> * Boa relação; diálogo; português; história(desenvolveu o gosto pela disciplina); incentivos; (S2) * Bom relacionamento; presentes; maior afinidade com os de matemática; elogios do professor de Educação Física; respeito; admiração; (S4) * Professora da 1ª série; (S6) * Bons professores; (S1) * Carinho; acolhimento; relações positivas; boas lembranças; (S8) * Boas recordações; educação física; (S9) * Competência; amizade; (S10) * Tranquilas; (S12) * Os de matemática; o jeito de dar aulas de um professor de geografia; incentivo à continuidade dos estudos; (S18) * Elogios; carinho demonstrado; destaque para uma professora de matemática; (S19) * Incentivo à dar sequência aos estudos; (S14) 	<ul style="list-style-type: none"> * Dedicção e preocupação com a aprendizagem dos alunos; bons professores; história, metodologia diferenciada; matemática, comprometimento e variação metodológica; inglês, amizade; (S5) * Alfabetizadora; matemática(5ª à 8ª); carinho; forma de explicar; (S7) * Bons professores; (S1) * Boas recordações; educação física; (S9) * Boas lembranças de todos os professores; elegância e sorriso da primeira professora; (S11) * Seriedade; (S15) * Primeira professora boa recepção; vários professores importantes; professor de português preocupado com problema na voz; Frances, fineza e cultura; (S17) * Os de matemática; o jeito de dar aulas de um professor de geografia; incentivo à continuidade dos estudos;(S18) Elogios do desempenho pela primeira professora; incentivo da professora de geografia; gostava muito de alguns professores; (S20)
		Negativo	<ul style="list-style-type: none"> * Matemática, episódio de falta de confiança; (S2) * Situação de ridicularização por parte da professora de inglês; (S1) * Falta de domínio de conteúdo e desequilíbrio emocional (inglês); S8eP) * Suspenso injustamente; (S10) * Alfabetizadora agressiva, violenta; (S12) * Professora de desenho muito brava; (S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Discriminação por questões financeiras; (S3) * Castigo por não saber a tabuada; (S7) * Situação de ridicularização por parte da professora de inglês; (S1) * Falta de domínio de conteúdo e desequilíbrio emocional (inglês); (S9) * Afastamento da professora por licença maternidade; (S15) * Professora de desenho muito brava; (S18)

Continua...

...continuação

		ESPECÍFICAS	PEDAGÓGICAS
EDUCAÇÃO BÁSICA	Professores	Ambivalente <ul style="list-style-type: none"> * Boa relação apesar de não aprender; (S2) * Professor disse que estava dando aula porque queria e não porque precisava; (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * Alguns se destacaram por serem muito bons, outros muito ruins; muito ruim, tratava mal os alunos, mas ensinava bem; (S3) * Grande dificuldade de lidar com as dificuldades provenientes da condição financeira dos alunos; (S5) * Professores do ensino médio eram profissionais liberais e não professores; (S20)

ANEXO 10 – Trajetória como aluno na educação superior – ÁREAS DO CONHECIMENTO

		EXATAS	HUMANAS
GRADUAÇÃO	Envolvimento com os estudos	<ul style="list-style-type: none"> * Lições para a vida; amizades; superação da insegurança; (S4) * Grupos de estudos que se reunia sistematicamente; (S10) * Iniciação científica; bolsista CNPq; preocupação com o currículo lattes; envolvimento com projetos; grupo de pesquisa; envolvimento em tempo integral; o curso foi uma escolha consciente; (S11) * Bolsista de iniciação científica; envolvimento com o curso; (S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Disciplinas interessantes; (S2) * Experiências de estágio; (S6) * Aprender a estudar; (S7) * Conhecimento específico; aprofundamento teórico na perspectiva humanista; (S1) * Vivência; participação; envolvimento político; curiosidade; envolvimento com os estudos; experiências positivas foram muitas; (S8) * Grade curricular completa; integração; facilidade; envolvimento integral; (S9) * Iniciação científica; bolsista CNPq; preocupação com o currículo lattes; envolvimento com projetos; grupo de pesquisa; envolvimento em tempo integral; o curso foi uma escolha consciente; (S11) * A dimensão humana; destaque para a disciplina de Didática; (S12) * Boas notas; paixão pela educação; identificação com a legislação e gestão escolar; (S13) * Grupo coeso de rapazes; atividades extracurriculares; participação política; envolvimento com projetos; atividades de extensão; conhecimentos teóricos específicos do curso; (S14) * Produção de monografia; (S16) * Currículo; disciplinas de fundamentos da educação; (S17) * Bolsista de iniciação científica; envolvimento com o curso; (S18) * Participação; militância; conhecer Paulo Freire; (S19) * Participação de teatro; movimentos estudantis; reivindicações; muitas descobertas; (S20)
	Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> * Trabalhar e ainda fazer o magistério; algumas disciplinas; cansaço; ausência de estágio nas escolas; (S4) * Falta de tempo para estudar em função do trabalho; trabalhos em grupo; conteúdos curriculares; ausência de estágio supervisionado; (S5) * Conciliar estudo e trabalho; (S10) 	<ul style="list-style-type: none"> * Maior aprofundamento teórico; (S1) * Compreensão do que os professores diziam; disciplina de metodologia; participação prejudicada pelos horários de trabalho; (S2) * Turma muito grande; falta de organização; (S3) * produção científica; (S7) * Algumas disciplinas com pouca importância; (S8) * Ausência da pesquisa; (S12) * Deslocamento para outra cidade; (S13) * Faltaram conhecimentos sobre biomecânica; (S14) * Faltou maior aproximação com o materialismo histórico; (S19) * O estágio foi o momento mais difícil; (S20)

Continua...

...continuação

		EXATAS	HUMANAS
GRADUAÇÃO	Envolvimento com os estudos	Ambivalência	<ul style="list-style-type: none"> * Trabalho de conclusão de curso era montar um espetáculo, não envolvia pesquisa; (S9) * Muito cansaço, mas muito aprendizado; não havia nada além de aula, desenvolvimento de conteúdos; (S12) * Envolvimento da pesquisa superficial; (S13) * Dificuldades de adaptação no início do curso, mas sabia que iria melhorar; (S2) * Curso muito difícil; (S3) * Pouca carga horária de estágio, mas a experiência como docente compensou a falta; (S6) * Além da disciplina de Didática não haviam discussões sobre a docência; (S14) * Não gostou da prática de ensino, mas tinha habilidade com a comunicação; (S16) * Turma heterogênea, mas rendia boas discussões; muitas discussões e conflitos, mas objetivos comuns eram alcançados; (S17) * Embate entre o sonhado e o realizável; (S19) * Envolvimento com o teatro resultou em baixo desempenho; (S20)
	Influência familiar	Atitudes / motivação	<ul style="list-style-type: none"> * Apoio emocional; (S4) * Esforços para encaminhar para outro curso; sonho da mãe era ser professora; (S11) * Ausência de condições financeiras para ajudar; apoio emocional; (S2) * Gostariam que tivesse feito outro curso; decisão respeitada; (S8) * Esforços para encaminhar para outro curso; sonho da mãe era ser professora; (S11) * Falta de condições financeira levou à instituição pública; (S14) * Desejo e esforço para que os filhos fizessem um curso superior; (S15) * Desejo de que os filhos façam ensino superior; (S16)

...continuação

		EXATAS	HUMANAS	
GRADUAÇÃO	Professores	Positiva	<ul style="list-style-type: none"> * Professora de biologia, boa metodologia; (S4) * professora de biologia pela metodologia interessante; (S5) * bom relacionamento; (S10) * professora que possibilitou o ingresso em grupo de pesquisa; amiga; simpática; agregadora; motivadora; ressaltava as potencialidades de todos; (S11) 	<ul style="list-style-type: none"> * Excelentes; (S1) * Qualificados; exigentes; assíduos; preocupação com o conteúdo; (S2) * Matérias específicas era o maior foco do curso, bons professores; (S3) * nível dos professores incontestável; professores de estágio sempre presentes; professora de psicologia marcou; diálogo; abertura; (S6) * bons professores; destaque para a professora de didática; (S7) * período de melhores lembranças de professores; um professor pela sua militância política; (S8) * professora que possibilitou o ingresso em grupo de pesquisa; amiga; simpática; agregadora; motivadora; ressaltava as potencialidades de todos; (S11) * professora de didática e orientação educacional marcaram; (S12) * uma professora incentivava a pesquisa; (S13) * sem problemas; (S14) * atenciosos; abertos à discussão; ouviam os alunos; (S15) * muito qualificados; professor de astronomia muito exigente; professor que dava aula sem material e poderia assumir qualquer disciplina, tinha grande conhecimento de conteúdo e bom relacionamento com os alunos; (S16) * professor ligado a movimentos sociais; perspectiva humanista não radical; professores exemplares; professor de filosofia, ex-sacerdote; professores de mente aberta; (S17) * professores de renome; professora que ensinou Marx; professor de história e filosofia da ciência merece destaque; boa relação com todos; (S19) * bons professores que fizeram da filosofia algo agradável; professora de didática merece destaque; (S20)
		Negativa	<ul style="list-style-type: none"> * Ajudavam pouco, o aluno tinha que se virar; (S4) * Maioria especialistas; alguns deixavam a desejar; (S5) * reproduzido; (S10) * Muito ausentes por exigências institucionais; (S11) * Professores que não se preocupavam com os alunos; distantes; havia medo de fazer questionamentos; (S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Metodologia da pesquisa, textos ruins; (S2) * Lugar de superioridade; (S3) * Alguns exemplos de como não agir; (S6) * Falhas do professor de filosofia; (S7) * Alguns só enrolavam; (S8) * Muito ausentes por exigências institucionais; (S11) * Relação fria, distante; (S12) * Formação pedagógica aquém; obrigavam a entrar na piscina no inverno; (S15) * Aqueles que não deixaram marca alguma; (S17)
		Ambivalência	<ul style="list-style-type: none"> * Se os professores exigissem mais os alunos não teriam acompanhado; (S5) 	<ul style="list-style-type: none"> * Alguns professores maior entrosamento outros menor; (S14) * Os professores do departamento de educação eram mais abertos, mais atenciosos; os das outras áreas eram distantes; frios; (S15) * Alguns professores não estavam preparados para a proposta do curso, isso gerava embates; (S19)

ANEXO 11 – Trajetória como aluno na educação superior - DISCIPLINAS

		ESPECÍFICAS	PEDAGÓGICAS	
GRADUAÇÃO	Envolvimento com os estudos	Positiva	<ul style="list-style-type: none"> * Disciplinas interessantes; (S2) * Experiências de estágio; (S6) * Lições para a vida; amizades; superação da insegurança; (S4) * Conhecimento específico; * Vivência; participação; envolvimento político; curiosidade; envolvimento com os estudos; experiências positivas foram muitas; (S8) * Grade curricular completa; integração; facilidade; envolvimento integral; (S9) * Grupos de estudos que se reunia sistematicamente; (S10) * A dimensão humana; destaque para a disciplina de Didática; (S12) * Grupo coeso de rapazes; atividades extracurriculares; participação política; envolvimento com projetos; atividades de extensão; conhecimentos teóricos específicos do curso; (S14) * Produção de monografia; (S16) * Bolsista de iniciação científica; envolvimento com o curso; (S18) * Participação; militância; conhecer Paulo Freire; (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * Aprender a estudar; (S7) * Conhecimento específico; aprofundamento teórico na perspectiva humanista; (S1) * Grade curricular completa; integração; facilidade; envolvimento integral; (S9) * Iniciação científica; bolsista CNPq; preocupação com o currículo lattes; envolvimento com projetos; grupo de pesquisa; envolvimento em tempo integral; o curso foi uma escolha consciente; (S11) * Boas notas; paixão pela educação; identificação com a legislação e gestão escolar; (S13) * Currículo; disciplinas de fundamentos da educação; (S17) * Bolsista de iniciação científica; envolvimento com o curso; (S18) * Participação de teatro; movimentos estudantis; reivindicações; muitas descobertas; (S20)
		Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> * Maior aprofundamento teórico; (S1) * Compreensão do que os professores diziam; disciplina de metodologia; participação prejudicada pelos horários de trabalho; (S2) * Trabalhar e ainda fazer o magistério; algumas disciplinas; cansaço; ausência de estágio nas escolas; (S4) * Algumas disciplinas com pouca importância; (S8) * Conciliar estudo e trabalho; (S10) * Ausência da pesquisa; (S12) * Faltaram conhecimentos sobre biomecânica; (S14) * Faltou maior aproximação com o materialismo histórico; (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * Maior aprofundamento teórico; (S1) * Turma muito grande; falta de organização; (S3) * Falta de tempo para estudar em função do trabalho; trabalhos em grupo; conteúdos curriculares; ausência de estágio supervisionado; (S5) * Falta de incentivo à pesquisa, à produção científica; (S7) * Deslocamento para outra cidade; (S13) * O estágio foi o momento mais difícil; (S20)
		Ambivalência	<ul style="list-style-type: none"> * Trabalho de conclusão de curso era montar um espetáculo, não envolvia pesquisa; (S9) * Conteúdo foi bem trabalhado, mas as questões metodológicas ficaram em segundo plano; (S10) * Muito cansaço, mas muito aprendizado; não havia nada além de aula, desenvolvimento de conteúdos; (S12) * Dificuldades de adaptação no início do curso, mas sabia que iria melhorar; (S2) * Pouca carga horária de estágio, mas a experiência como docente compensou a falta; (S6) * Além da disciplina de Didática não haviam discussões sobre a docência; (S14) * Não gostou da prática de ensino, mas tinha habilidade com a comunicação; (S16) * Impacto com a diferença entre o grau de dificuldade do ensino médio e graduação; ao final do curso a impressão de que não havia aprendido nada; (S18) * Embate entre o sonhado e o realizável; (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * Trabalho de conclusão de curso era montar um espetáculo, não envolvia pesquisa; (S9) * Envolvimento da pesquisa superficial; (S13) * Curso muito difícil; (S3) * Pouca exigência no curso, mas se tivesse sido diferente a maioria não teria conseguido continuar; (S5) * Turma heterogênea, mas rendia boas discussões; muitas discussões e conflitos, mas objetivos comuns eram alcançados; (S17) * Impacto com a diferença entre o grau de dificuldade do ensino médio e graduação; ao final do curso a impressão de que não havia aprendido nada; (S18) * Envolvimento com o teatro resultou em baixo desempenho; (S20)

Continua...

...continuação

		ESPECÍFICAS	PEDAGÓGICAS	
GRADUAÇÃO	Influência familiar	<ul style="list-style-type: none"> * Ausência de condições financeiras para ajudar; apoio emocional; (S2) * Apoio emocional; (S4) * Gostariam que tivesse feito outro curso; decisão respeitada; (S8) * Falta de condições financeira levou à instituição pública; (S14) * Desejo manifesto de que os filhos fizessem ensino superior; (S16) 	<ul style="list-style-type: none"> * Esforços para encaminhar para outro curso; sonho da mãe era ser professora; (S11) * Falta de condições financeira levou à instituição pública; (S14) * Desejo e esforço para que os filhos fizessem um curso superior; (S15) 	
	Professores	Positiva	<ul style="list-style-type: none"> * Excelentes; (S1) * Qualificados; exigentes; assíduos; preocupação com o conteúdo; (S2) * Professora de biologia, boa metodologia; (S4) * nível dos professores incontestável; professores de estágio sempre presentes; professora de psicologia marcou; diálogo; abertura; (S6) * período de melhores lembranças de professores; um professor pela sua militância política; (S8) * bom relacionamento; (S10) * professora de didática e orientação educacional marcaram; (S12) * sem problemas; (S14) * muito qualificados; professor de astronomia muito exigente; professor que dava aula sem material e poderia assumir qualquer disciplina, tinha grande conhecimento de conteúdo e bom relacionamento com os alunos; (S16) * professores de renome; professora que ensinou Marx; professor de historia e filosofia da ciência merece destaque; boa relação com todos; (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * Excelentes; (S1) * Matérias específicas era o maior foco do curso, bons professores; (S3) * professora de biologia pela metodologia interessante; (S5) * bons professores; destaque para a professora de didática; (S7) * professora que possibilitou o ingresso em grupo de pesquisa; amiga; simpática; agregadora; motivadora; ressaltava as potencialidades de todos; (S11) * uma professora incentivava a pesquisa; (S13) * atenciosos; abertos à discussão; ouviam os alunos; (S15) * professor ligado a movimentos sociais; perspectiva humanista não radical; professores exemplares; professor de filosofia, ex-sacerdote; professores de mente aberta; (S17) * bons professores que fizeram da filosofia algo agradável; professora de didática merece destaque; (S20)
		Negativa	<ul style="list-style-type: none"> * Metodologia da pesquisa, textos ruins; (S2) * Ajudavam pouco, o aluno tinha que se virar; (S4) * Alguns exemplos de como não agir; (S6) * Alguns só enrolavam; (S8) * Alguns de difícil acesso; um que só aceitava que seu ponto de vista fosse reproduzido; (S10) * Relação fria, distante; (S12) * Professores que não se preocupavam com os alunos; distantes; havia medo de fazer questionamentos; (S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Lugar de superioridade; (S3) * Maioria especialista; alguns deixavam a desejar; (S5) * Falhas do professor de filosofia; (S7) * Muito ausentes por exigências institucionais; (S11) * Formação pedagógica aquém; obrigavam a entrar na piscina no inverno; (S15) * Aqueles que não deixaram marca alguma; (S17) * Professores que não se preocupavam com os alunos; distantes; havia medo de fazer questionamentos; (S18)
		Ambivalente	<ul style="list-style-type: none"> * Alguns professores maior entrosamento outros menor; (S14) * Alguns professores não estavam preparados para a proposta do curso, isso gerava embates; (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * Se os professores exigissem mais, os alunos não teriam acompanhado; (S5) * Os professores do departamento de educação eram mais abertos, mais atenciosos; os das outras áreas eram distantes; frios;(S15)

ANEXO 12 – Trajetória como aluno na pós-graduação – ÁREAS DO CONHECIMENTO

		EXATAS	HUMANAS	
PÓS-GRADUAÇÃO	Relação com os estudos	Positiva	<ul style="list-style-type: none"> * Crescimento profissional; ajuda na docência; (S5) * Estudo e pesquisa; (S10) * Participação em eventos; bom currículo em termo de publicações; grupo de pesquisa forte e coeso; (S11) 	<ul style="list-style-type: none"> * Envolvimento com revista do programa; representante discente; participação em eventos; (S2) * Ampliação da carga horária de estágio por iniciativa própria; (S6) * Época que mais aprendeu; amadurecimento na pesquisa, nos estudos; (S7) * Ingresso no mestrado foi a grande vitória; boas aulas; grupo coeso; aprendizado do pensamento abstrato; bolsista CNPq; tempo integral; grupo de estudo; boas disciplinas; aproximação da pesquisa quantitativa; (S1) * Ingresso no universo da Educação Física; quebra do preconceito para com os profissionais da EF; Sociologia do esporte; gosto pelas questões mais humanas; disciplinas marcantes; (S9) * Experiência rica; politizada; (S8) * Participação em eventos; bom currículo em termo de publicações; grupo de pesquisa forte e coeso; (S11) * Muita pesquisa e estudo; aplicação de um projeto; volta aos fundamentos da educação; (S12) * Pesquisa na especialização; (S13) * Biblioteca; grupos de pesquisa; produção científica; envolvimento integral; disciplinas; convívio; aprendizagem da pesquisa científica; (S14) * Conhecimento técnico; aulas excelentes; conhecimentos atualizados; estudos sobre corporeidade; (S15) * Aprendizagem da pesquisa; consolidação do espírito acadêmico; produção de conhecimento; (S16) * Bolsista CAPES; conhecimento e uso da fenomenologia; (S17) * Unidade de grupo; programa bem estruturado; aproximação das leituras marxistas; (S19) * Amizades; relações; grupos de estudo; troca de conhecimentos; algumas disciplinas boas; (S20)
		Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> * Trabalho solitário; viagens semanais; (S11) * Viagens semanais; trabalho e estudo; falta de aprofundamento teórico em algumas disciplinas; (S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Divergências teóricas entre professores; dificuldade de escrita da dissertação; falta de conhecimento teórico para participar de discussões; falta de experiência com pesquisa; (S2) * Estatística; (S1) * Falta de experiência em produções científicas; mudanças de orientadores; (S8) * Falta de tempo para maior dedicação aos estudos; (S9) * Trabalho solitário; viagens semanais; (S11) * A instituição não dispensa para estudo; a pesquisa não foi privilegiada no mestrado (S13) * Ausência de literatura no campo da pesquisa; (S15) * Estudo e trabalho; (S16) * Dificuldades financeiras; (S17) * Dificuldade de encontrar orientador; (S19)
		Ambivalência	<ul style="list-style-type: none"> * Necessidade de superação do preconceito para com os estudos comportamentalistas; (S11) 	<ul style="list-style-type: none"> * Distância das atividades da docência; (S2) * Não forma especialistas em nada; (S6) * Envolvimento político gerou troca de orientador; (S8) * Necessidade de superação do preconceito para com os estudos comportamentalistas; (S11) * Mestrado somente serviu para conseguir uma titulação; (S13) * Parte final da orientação mais distante; (S14) * O fato de não ser da educação gerou uma certa exclusão; (S15) * Mudança de tema atrasou a conclusão do mestrado; (S16) * Tempo curto; prazeroso e maçante ao mesmo tempo; (S17) * Algumas disciplinas contribuíram, outras pareciam perda de tempo; (S20)

Continua...

...continuação

		EXATAS	HUMANAS
PÓS- GRA- DUA- ÇÃO	Profes- sores	Posi- tiva	
		<ul style="list-style-type: none"> * Orientadora da especialização incentivou ao ingresso no mestrado; (S5) * Destaque para a orientadora;(S11) * Destaque para as orientadoras, foram duas; (S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Professor Francês se encantou com a pesquisa; conhecimento teórico profundo; (S1) * Boa relação com a orientadora; compreende as limitações; (S2) * Excelentes professores; (S7) * Bons professores; domínio de conteúdo; orientadora se destacou; habilidade dos professores de chamar a atenção; (S8) * Alguns professores foram marcantes; (S9) * Destaque para a orientadora;(S11) * Professores mais centrados na realidade; (S12) * Orientador receptivo, atencioso; professores de destaque na banca; (S14) * Excelentes; dedicados; atualizados; (S15) * Debates produtivos; (S17) * Professores com um mesmo discurso; apoio incondicional da orientadora; (S19)
		Negati- va	<ul style="list-style-type: none"> * Disputas ideológicas entre professores; (S2) * Falta inicial de orientador; (S19)
	Am- bi- valên- cia	<ul style="list-style-type: none"> * Ausência dos professores por exigências institucionais, mas isso gerou autonomia nos alunos; (S11) 	<ul style="list-style-type: none"> * Ausência dos professores por exigências institucionais, mas isso gerou autonomia nos alunos; (S11) * Orientador do mestrado sugeriu que fizesse o doutorado em outra instituição; (S16) * Orientação no sentido de introduzir leituras; (S17)

ANEXO 13 – Trajetória como aluno na pós-graduação – DISCIPLINAS

		ESPECÍFICAS	PEDAGÓGICAS	
PÓS-GRADUAÇÃO	Relação com os estudos	Positiva	<ul style="list-style-type: none"> * Envolvimento com revista do programa; representante discente; participação em eventos; (S2) * Ampliação da carga horária de estágio por iniciativa própria; (S6) * Ingresso no mestrado foi a grande vitória; boas aulas; grupo coeso; aprendizado do pensamento abstrato; bolsista CNPq; tempo integral; grupo de estudo; boas disciplinas; aproximação da pesquisa quantitativa; (S1) * Ingresso no universo da Educação Física; quebra do preconceito para com os profissionais da EF; Sociologia do esporte; gosto pelas questões mais humanas; disciplinas marcantes; (S9) * Experiência rica; politizada; (S8) * Estudo e pesquisa; (S10) * Muita pesquisa e estudo; aplicação de um projeto; volta aos fundamentos da educação; (S12) * Biblioteca; grupos de pesquisa; produção científica; envolvimento integral; disciplinas; convívio; aprendizagem da pesquisa científica; (S14) * Aprendizagem da pesquisa; consolidação do espírito acadêmico; produção de conhecimento; (S16) * Unidade de grupo; programa bem estruturado; aproximação das leituras marxistas; (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * Crescimento profissional; ajuda na docência; (S5) * Época que mais aprendeu; amadurecimento na pesquisa, nos estudos; (S7) * Ingresso no mestrado foi a grande vitória; boas aulas; grupo coeso; aprendizado do pensamento abstrato; bolsista CNPq; tempo integral; grupo de estudo; boas disciplinas; aproximação da pesquisa quantitativa; (S1) * Ingresso no universo da Educação Física; quebra do preconceito para com os profissionais da EF; Sociologia do esporte; gosto pelas questões mais humanas; disciplinas marcantes; (S9) * Participação em eventos; bom currículo em termo de publicações; grupo de pesquisa forte e coeso; (S11) * Pesquisa na especialização; (S13) * Conhecimento técnico; aulas excelentes; conhecimentos atualizados; estudos sobre corporeidade; (S15) * Bolsista CAPES; conhecimento e uso da fenomenologia; (S17) * Amizades; relações; grupos de estudo; troca de conhecimentos; algumas disciplinas boas; (S20)
		Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> * Divergências teóricas entre professores; dificuldade de escrita da dissertação; falta de conhecimento teórico para participar de discussões; falta de experiência com pesquisa; (S2) * Estatística; (S1) * Falta de experiência em produções científicas; mudanças de orientadores; (S8) * Falta de tempo para maior dedicação aos estudos; (S9) * Estudo e trabalho; (S16) * Viagens semanais; trabalho e estudo; falta de aprofundamento teórico em algumas disciplinas; (S18) * Dificuldade de encontrar orientador; (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * Divergências teóricas entre professores; dificuldade de escrita da dissertação; falta de conhecimento teórico para participar de discussões; falta de experiência com pesquisa; (S2) * Estatística; (S1) * Falta de tempo para maior dedicação aos estudos; (S9) * Trabalho solitário; viagens semanais; (S11) * A instituição não dispensa para estudo; a pesquisa não foi privilegiada no mestrado (S13) * Ausência de literatura no campo da pesquisa; (S15) * Dificuldades financeiras; (S17) * Viagens semanais; trabalho e estudo; falta de aprofundamento teórico em algumas disciplinas; (S18)
		Ambivalência	<ul style="list-style-type: none"> * Distância das atividades da docência; (S2) * Não forma especialistas em nada; (S6) * Envolvimento político gerou troca de orientador; (S8) * Parte final da orientação mais distante; (S14) * Mudança de tema atrasou a conclusão do mestrado; (S16) 	<ul style="list-style-type: none"> * Necessidade de superação do preconceito para com os estudos comportamentalistas; (S11) * Mestrado somente serviu para conseguir uma titulação; (S13) * Parte final da orientação mais distante; (S14) * O fato de não ser da educação gerou uma certa exclusão; (S15) * Tempo curto; prazeroso e maçante ao mesmo tempo; (S17) * Algumas disciplinas contribuíram, outras pareciam perda de tempo; (S20)

Continua...

...continuação.

		ESPECÍFICAS	PEDAGÓGICAS
Profes- sores	Posi- tiva	<ul style="list-style-type: none"> * Professor Francês se encantou com a pesquisa; conhecimento teórico profundo; (S1) * Boa relação com a orientadora; compreende as limitações; (S2) * Bons professores; domínio de conteúdo; orientadora se destacou; habilidade dos professores de chamar a atenção; (S8) * Professores mais centrados na realidade; (S12) * Orientador receptivo, atencioso; professores de destaque na banca; (S14) * Destaque para as orientadoras, foram duas; (S18) * Professores com um mesmo discurso; apoio incondicional da orientadora; (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * Professor Francês se encantou com a pesquisa; conhecimento teórico profundo; (S1) * Orientadora da especialização incentivou ao ingresso no mestrado; (S5) * Excelentes professores; (S7) * Alguns professores foram marcantes; (S9) * Destaque para a orientadora;(S11) * Excelentes; dedicados; atualizados; (S15) * Debates produtivos; (S17) * Destaque para as orientadoras, foram duas; (S18)
	Nega- tiva	<ul style="list-style-type: none"> * Disputas ideológicas entre professores; (S2) * Falta inicial de orientador; (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * Ausência dos professores por exigências institucionais, mas isso gerou autonomia nos alunos; (S11)
	Ambi- valência		<ul style="list-style-type: none"> * Orientador do mestrado sugeriu que fizesse o doutorado em outra instituição; (S16) * Orientação no sentido de introduzir leituras; (S17)

ANEXO 14 – Ingresso na instituição – ÁREAS DO CONHECIMENTO

	VÍNCULO EMPREGATÍCIO	FORMA DE CONTRATAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	CARGA HORÁRIA	DISCIPLINA(S)	DISTRIBUIÇÃO DE AULAS
EXATAS	* Horista; (S4)	* Pai conversou com o diretor;	* 7 anos; (S4)	* 11h; (S4)	* Cálculo I e II; (S4)	* Pela formação; diálogo entre os professores; (S4)
	* Horista; (S5)	(S4)	* 10 anos; (S10)	* 5h; (S5)	* Prática de Ensino e História da Matemática;	* Formação; experiência; tempo de serviço; (S5)
	* Horista; (S10)	* Envio de currículo; (S5)	* 7 anos; (S11)	* 8h; (S10)	(S5)	* A coordenação define; (S10)
	* Horista; (S11)	* Entrevista com a coordenadora; (S10)	* 6 anos; (S18)	* 10h; (S11)	* Geometrias; (S10)	* Primeiro são os “enquadrados”(40h), depois os horistas; Educação especial é garantida pela formação; (S11)
	* Concursado; (S18)	* Concurso; (S18)		* 40h; (S18)	* Geometria Euclidiana; Desenho Geométrico; Didática aplicada ao ensino da Matemática; (S18)	* No final do ano os professores preenchem um formulário onde indicam as disciplinas pretendidas e a coordenação procura conciliar os pedidos; (S18)
HUMANAS	* Horista; (S1)	* Envio de currículo; (S1)	* 9 anos; (S1)	* 32h;(S1)	* Crescimento e Desenvolvimento motor;	* Professores com mais tempo de casa já tem suas disciplinas fixas;(S1)
	* Horista; (S2)	* O coordenador pediu demissão e chamou para assumir parte das aulas dele; (S2)	* 5 meses; (S2)	* 6h; (S2)	Aprendizagem Motora; Didática da Educação Física; Ginástica Geral; (S1)	* Coordenador defuiu; (S3)
	* Horista; (S3)		* 2 anos e meio; (S3)	* 8h; (S3)	História do Paraná; História Medieval; (S2)	* Tem disciplinas fixas; (S7)
	* Horista; (S2)	* Convite da filha do diretor;	* 5 anos; (S6)	* 20h; (S6)	* Informática Educacional; (S3)	* A prioridade são os professores “enquadrados”(40h), depois os horistas; (S9)
	* Horista; (S6)	(S3)	* 13 anos; (S7)	* 19h; (S7)	* Trabalho Pedagógico na Educação Infantil; (S6)	* De um ano para o outro já se sabe quais as disciplinas; (S8eP)
	* Horista; (S7)	* Envio de currículo; (S7)	* 10 anos; (S8)	* 40h; (S8)	* Didática; Psicologia da Educação; (S7)	* Primeiro são os “enquadrados”(40h), depois os horistas; Educação Especial é garantida pela formação; (S11)
	* Horista; (S8)	* Envio de currículo; (S6)	* 7 anos e meio; (S9)	* 32h; (S9)	* Educação Física na Natureza; (S8)	* Prioridade são os “enquadrados”(40h), depois os horistas; (S12)
	* Horista; (S9)	* Indicação e entrevista com o diretor; (S8)	* 13 anos; (S12)	* 10h; (S11)	* Dança e Folclore; Ginástica rítmica e artística; Políticas Educacionais; Didática; Ética; Estágio Supervisionado; (S9)	* A coordenação define; (S13)
	* Horista; (S11)	* Uma professora entrou de licença e foi chamada, estava fazendo especialização na Instituição; (S9)	* 12 anos; (S13)	* 40h; (S12)	* Educação Especial e Didática no curso de História; Metodologia Científica; Didática e Políticas Educacionais no curso de Matemática; (S11)	* Diálogo entre os professores e coordenação; (S14)
	* Horista; (S12)	* Uma professora entrou de licença e foi chamada, estava fazendo especialização na Instituição; (S9)	* 14 anos; (S14)	* 20h; (S13)	* Teoria e prática da alfabetização; conteúdos e metodologias de História e Geografia na Educação Infantil; (S12)	* O colegiado se reúne e em diálogo resolve;(S15)
	* Concursado; (S14)		* 25 anos; (S15)	* 40h; (S14)	* Currículo para a Educação Básica; Gestão escolar e não escolar; Políticas Educacionais; (S13)	* O colegiado se reúne e em diálogo resolve;(S16)
	* Concursado; (S15)		* 19 anos; (S16)	* 40h; (S16)	* Judô; Ginástica Olímpica; (S14)	* O coordenador distribui em função da formação dos professores; (S19)
	* Concursado; (S16)	* Análise de currículo; (S12)	* 2 anos; (S17)	* 40h; (S17)	* Prática de Ensino; (S15)	* O coordenador distribui em função da formação dos professores; (S20)
	* Contrato; (S17)	* Conversa com a coordenação; (S13)	* 8 anos; (S19)	* 40h; (S19)	* História do Paraná; (S16)	
	* Concursado; (S19)		* 10 anos; (S20)	* 40h; (S20)	* Psicologia da Educação; (S17)	
	* Concursado; (S20)	* Concurso; (S14)			* Metodologia do Ensino da Matemática; Metodologia do Ensino da Ciência; (S19)	
		* Concurso; (S15)			* Filosofia da Educação; (S20)	
		* Concurso; (S16)				
		* Teste seletivo; (S17)				
		* Concurso; (S19)				
	* Concurso; (S20)					

ANEXO 15 – Ingresso na instituição – DISCIPLINAS

	VÍNCULO EMPREGATÍCIO	FORMA DE CONTRATAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	CARGA HORÁRIA	DISCIPLINA(S)	DISTRIBUIÇÃO DE AULAS
ESPE- CÍFI- CAS	* Horista; (S1)	* Envio de currículo; (S1)	* 9 anos; (S1)	* 32h;(S1)	* Crescimento e Desenvolvimento motor;	* Professores com mais tempo de casa já
	* Horista; (S2)	* O coordenador pediu demissão	* 5 meses; (S2)	* 6h; (S2)	Aprendizagem Motora; Didática da	tem suas disciplinas fixas;(S1)
	* Horista; (S4)	e chamou para assumir parte	* 7 anos; (S4)	* 11h; (S4)	Educação Física; Ginástica Geral; (S1)	* Coordenador defuiu; (S3)
	* Horista; (S6)	das aulas dele; (S2)	* 5 anos; (S6)	* 20h; (S6)	* História do Paraná; História Medieval; (S2)	* Pela formação; diálogo entre os
	* Horista; (S8)	* Pai conversou com o diretor;	* 10 anos; (S8)	* 40h; (S8)	* Cálculo I e II; (S4)	professores; (S4)
	* Horista; (S9)	(S4)	* 7 anos e meio; (S9)	* 32h; (S9)	* Trabalho Pedagógico na Educação Infantil;	* Formação; experiência; tempo de
	* Horista; (S10)	* Envio de currículo; (S6)	* 10 anos; (S10)	* 8h; (S10)	(S6)	serviço; (S5)
	* Horista; (S12)	* Indicação e entrevista com o	* 13 anos; (S12)	* 40h; (S12)	* Educação Física na Natureza; (S8)	* Tem disciplinas fixas; (S7)
	* Concursado; (S14)	diretor; (S8)	* 14 anos; (S14)	* 40h; (S14)	* Dança e Folclore; Ginástica rítmica e	* Pela formação; experiência; (S4)
	* Concursado; (S16)	* Uma professora entrou de	* 19 anos; (S16)	* 40h; (S16)	artística; Políticas Educacionais; Didática;	* A prioridade são os professores
	* Concursado; (S18)	licença e foi chamada, estava	* 6 anos; (S18)	* 40h; (S18)	Ética; Estágio Supervisionado; (S9)	“enquadrados”(40h), depois os horistas;
	* Concursado; (S19)	fazendo especialização na	* 8 anos; (S19)	* 40h; (S19)	* Geometrias; (S10)	(S8)
		Instituição; (S9)			* Teoria e prática da alfabetização; conteúdos	* De um ano para o outro já se sabe quais
		* Entrevista com a			e metodologias de História e Geografia na	as disciplinas; (S9)
		coordenadora; (S10)			Educação Infantil; (S12)	* A coordenação define; (S10)
	* Análise de currículo; (S12)			* Judô; Ginástica Olímpica; (S14)	* Prioridade são os “enquadrados”(40h),	
	* Concurso; (S14)			* História do Paraná; (S16)	depois os horistas; (S12)	
	* Concurso; (S16)			* Geometria Euclidiana; Desenho Geométrico;	* Diálogo entre os professores e	
	* Concurso; (S18)			Didática aplicada ao ensino da Matemática;	coordenação; (S14)	
	* Concurso; (S19)			(S18)	* O colegiado se reúne e em diálogo	
				* Metodologia do Ensino da Matemática;	resolve;(S16)	
				Metodologia do Ensino da Ciência; (S19)	* No final do ano os professores	
					preenchem um formulário onde indicam	
					as disciplinas pretendidas e a	
					coordenação procura conciliar os	
					pedidos; (S18)	
					* O coordenador distribui em função da	
					formação dos professores; (S19)	

Continua...

...continuação

VÍNCULO EMPREGATÍCIO	FORMA DE CONTRATAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	CARGA HORÁRIA	DISCIPLINA(S)	DISTRIBUIÇÃO DE AULAS	
PEDA- GÓ- GICAS	* Horista; (S1)	* Envio de currículo; (S1)	* 9 anos; (S1)	* 32h;(S1)	* Crescimento e Desenvolvimento motor;	* Professores com mais tempo de casa já
	* Horista; (S3)	* Convite da filha do diretor; (S3)	* 2 anos e meio; (S3)	* 8h; (S3)	Aprendizagem Motora; Didática da	tem suas disciplinas fixas;(S1)
	* Horista; (S5)	* Envio de currículo; (S7)	* 13 anos; (S7)	* 19h; (S7)	Educação Física; Ginástica Geral; (S1)	* Coordenador definiu; (S3)
	* Horista; (S7)	* Envio de currículo; (S6)	* 7 anos e meio; (S9)	* 5h; (S5)	* História do Paraná; História Medieval:	* Formação; experiência; tempo de
	* Horista; (S9)	* Envio de currículo; (S5)	* 7 anos; (S11)	* 32h; (S8eP)	(S2)	serviço; (S5)
	* Horista; (S11)	* Uma professora entrou de licença e foi	* 12 anos; (S13)	* 10h; (S11)	* Informática Educacional; (S3)	* Tem disciplinas fixas; (S7)
	* Horista; (S13)	chamada, estava fazendo	* 25 anos; (S15)	* 20h; (S13)	* Cálculo I e II; (S4)	* A prioridade são os professores
	* Concursado;	especialização na Instituição; (S8eP)	* 2 anos; (S17)	* 40h; (S15)	* Prática de Ensino e História da	"enquadrados"(40h), depois os horistas;
	(S15)	* Conversa com a coordenação; (S13)	* 6 anos; (S18)	* 40h; (S17)	Matemática; (S5)	(S8)
	* Contrato; (S17)	* Concurso; (S15)	* 10 anos; (S20)	* 40h; (S18)	* Trabalho Pedagógico na Educação	* De um ano para o outro já se sabe quais
	* Concursado;	* Teste Seletivo; (S17)		* 40h; (S20)	Infantil; (S6)	as disciplinas; (S9)
	(S18)	* Concurso; (S18)			* Didática; Psicologia da Educação;(S7)	* Primeiro são os "enquadrados"(40h),
	* Concursado;	* Concurso; (S20)			* Dança e Folclore; Ginástica rítmica e	depois os horistas; Educação Especial é
	(S20)				artística; Políticas Educacionais;	garantida pela formação; (S11)
				Didática; Ética; Estágio	* A coordenação define; (S13)	
				Supervisionado; (S9)	* O colegiado se reúne e em diálogo	
				* Educação Especial e Didática no curso	resolve;(S15)	
				de História; Metodologia Científica;	* O coordenador define; (S17)	
				Didática e Políticas Educacionais no	* No final do ano os professores	
				curso de Matemática; (S11)	preenchem um formulário onde indicam	
				* Currículo para a Educação Básica;	as disciplinas pretendidas e a	
				Gestão escolar e não escolar; Políticas	coordenação procura conciliar os	
				Educacionais; (S13)	pedidos; (S18)	
				* Prática de Ensino; (S15)	* O coordenador distribui em função da	
				* Psicol/ Educ/; (S17)	formação dos professores; (S20)	
				* Geometria Euclid/; Desenho Geométr/;		
				Didática da Matemática; (S18)		
				* Filos/Educ/; (S20)		

ANEXO 16 – Condições de trabalho – ÁREAS DO CONHECIMENTO

	EXATAS	HUMANAS
SATIS-FAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Sente-se bem, as condições possibilitam a realização de um bom trabalho; materiais disponíveis;(S10) • Excelente lugar de trabalho;(S4) • Fácil de trabalhar; autonomia; biblioteca; laboratório; (S11) 	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de carreira; apoio; ferramentas; espaço físico; biblioteca; direção; boas condições; (S8) • Segunda casa; (S9) • Tranquilidade, autonomia; regras claras; biblioteca completa; horário para pesquisa, para preparação de aulas (professora efetiva com 40h/s); (S12) • Gratificante; Bem atendida e acompanhada pelo orientador;(S2) • Respeito por parte dos colegas, alunos e direção; liberdade de expressão; sente-se participante ativa; trabalho coletivo; boa estrutura, materiais, biblioteca, abertura para solicitação de materiais, que são adquiridos na medida do possível;(S6) • “emprego dos sonhos”; liberdade de ação, possibilidade de pesquisa e projetos de extensão; material disponível; plenas condições de realizar um bom trabalho;(S14) • Autonomia; material disponível; possibilidade de realizar pesquisa; carga horária para o ensino relativamente pequena; boas condições de trabalho;(S16) • Realização; espaço de discussões; ambiente rico; gera alegria, satisfação.(S19) • Prazer em trabalhar, contribuir com os colegas; turmas pequenas;(S15) • Prazeroso; (S17) • Fácil de trabalhar; autonomia; biblioteca; laboratório; (S11) • Clima familiar, principalmente no curso; respaldo profissional da coordenação, direção; boas condições de trabalho; solicitação de materiais é atendida;(S13) • Não há o que reclamar sobre estrutura, material, laboratório, livros;(S3) • Sente-se bem, contribui para a formação de professores; a instituição oferece boas condições físicas;(S7) • Segunda casa; (S9)
INSA-TISFA-ÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária disponível para atender alunos que possuem dificuldades de aprendizagem;(S10) • Questões políticas interferem no bom encaminhamento da instituição; o ensino nem sempre é prioridade; problemas graves de infra-estrutura; falta de acervo bibliográfico para uso dos professores; limitação de recursos para desenvolver projetos, ligados ao título do requerente; contradição entre a exigência de avançar na formação(doutorado) e as reais condições para tanto(liberação das funções).(S18) • Pouca disponibilidade de recursos tecnológicos; (S11) 	<ul style="list-style-type: none"> • Calendário estipulado externamente e nem sempre de forma adequada; falta equipamento de multimídia; uma sala disponível para atividades que envolvem movimento, dinâmica;(S12) • Não possibilidade de sair para fazer cursos de formação; falta reconhecimento; (S1) • O maior problema é a biblioteca; algumas turmas muito numerosas;(S2) • Disponibilidade de internet para os alunos na biblioteca;(S6) • Questões burocráticas interferem em projetos de pesquisa e extensão;(S14) • Conflitos internos; falta de material por implicações burocráticas; ideologias divergentes levadas ao extremo; falta liberdade em alguns setores; perda de tempo com discussões internas improdutivas; isolamento com relação à sociedade;(S16) • Trocas de disciplinas; “entraves burocráticos”;(S15) • Não possibilidade de sair para fazer cursos de formação; falta reconhecimento; (S1) • “ninguém me preparou para trabalhar com alunos portadores de deficiências”, “jogaram eles pra mim na minha turma”;(S3) • Tempo integral dedicado ao ensino; acervo deficitário; investimentos e estímulos à formação continuada;(S7) • Pouca disponibilidade de recursos tecnológicos; (S11) • Falta de incentivo à formação, não existe liberação para estudos como mestrado, doutorado; turmas numerosas;(S13)

Continua...

...continuação

	EXATAS	HUMANAS
AMBI- VALÊN- CIA	<ul style="list-style-type: none"> • 50% do tempo em sala e 50% em laboratório, mas consciência de que isso é impossível;(S10) • “não é ruim trabalhar aqui”; Faltam algumas coisas, mas isso não impede a realização de um bom trabalho.(S18) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de carga horária para pesquisa; mas isso não impede a realização das mesmas;(S8) • Existe programa de formação contínua, mas a burocracia desestimula à participação; Se por um lado a liberdade não é total, por outro as regras são claras;(S12) • Coisas boas e ruins; os alunos são vistos como clientes; (S1) • Oferece boas condições, mas não totalmente.(S2) • É possível conseguir material solicitado, mas muitas vezes demora;(S14) • Um bom ambiente de trabalho, mas com conflitos também;(S16) • A aquisição de material é possível, mas a burocracia resulta em demora;(S15) • As condições de trabalho melhoram aos poucos; alguns momentos bom, outros ruins, é contextual;(S20) • Existe a possibilidade de participar em eventos desde que se ausente das aulas o mínimo possível; A produção acadêmica é estimulada, mas o tempo é limitado.(S13) • Coisas boas e ruins; os alunos são vistos como clientes; (S1) • Bom ambiente de trabalho, mas alguns alunos o “estragam”(S3) • Falta de tempo para estudo e pesquisa; (S7)
EXPEC- TATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária destinada ao atendimento de alunos;(S10) • Tempo destinado à pesquisa;(S4) • Melhor infra-estrutura; maior disponibilidade de bolsa de estudos para alunos de iniciação científica.(S18) • Melhor infra-estrutura; maior disponibilidade de bolsa de estudos para alunos de iniciação científica.(S18) • Programa de formação continuada;(S5) 	<ul style="list-style-type: none"> • Investimento em valorização dos professores; (S1) • Atualização constante do acervo bibliográfico;(S6) • Maior tempo para pesquisa, uma vez que o que existe é reduzido pelas exigências burocráticas;(S15) • Investimento em valorização dos professores; (S1) • Possibilidade de implementação de projetos interdisciplinares.(S13)
RELA- ÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> • Relação tranquila;(S10) • Bom relacionamento;(S4) • Bom relacionamento com todos.(S18) • Bom relacionamento com todos;(S5) • Boas relações; grupo de professores homogêneo; diálogo; (S11) 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação amistosa; confiança mútua; (S8) • Dificuldade em função dos horários, falta de momentos de encontros; os encontros que acontecem resultam em trocas positivas;(S12) • Bom convívio; respeito; diálogo;(S1) • Pouca relação com os colegas professores de forma geral; nenhuma relação com os professores das disciplinas pedagógicas; trocas de informações, na medida do possível, com os professores das disciplinas específicas; boa relação com a coordenação;(S2) • Respeito recíproco; relação profissional; clima tranquilo entre professore, coordenação e direção; algumas afinidades pessoais possibilitam trabalhos associativos;(S6) • Trabalho positivo com os colegas; bom relacionamento com todos; algumas relações evoluíram para amizade;(S14) • Com alguns colegas a partilha é maior, outros encontros casuais;(S16) • Sem problemas; liberdade de diálogo; respeito;(S15) • Bom relacionamento com todos; (S17) • Com alguns colegas não há sintonia; mas isso não é problema;(S20) • Bom convívio; respeito; diálogo;(S1) • Algumas “implicâncias” entre colegas; relação estritamente profissional; não sabe que disciplinas os colegas lecionam; sem abertura para relações de amizade;(S3) • Dificuldades com alguns colegas; falta de partilha, de espírito de coletividade; apesar disso, boa;(S7) • Relação tranquila; (S9) • Boas relações; grupo de professores homogêneo; diálogo; (S11) • Apoio da coordenação e direção;(S13)

ANEXO 17 – Condições de trabalho – DISCIPLINAS

	ESPECÍFICA	PEDAGÓGICA
SATISFAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de carreira; apoio; ferramentas; espaço físico; biblioteca; direção; boas condições; (S8) • Segunda casa; (S9) • Sente-se bem, as condições possibilitam a realização de um bom trabalho; materiais disponíveis;(S10) • Tranquilidade, autonomia; regras claras; biblioteca completa; horário para pesquisa, para preparação de aulas (professora efetiva com 40h/s); (S12) • Gratificante; Bem atendida e acompanhada pelo orientador;(S2) • Excelente lugar de trabalho;(S4) • Respeito por parte dos colegas, alunos e direção; liberdade de expressão; sente-se participante ativa; trabalho coletivo; boa estrutura, materiais, biblioteca, abertura para solicitação de materiais, que são adquiridos na medida do possível;(S6) • “emprego dos sonhos”; liberdade de ação, possibilidade de pesquisa e projetos de extensão; material disponível; plenas condições de realizar um bom trabalho;(S14) • Autonomia; material disponível; possibilidade de realizar pesquisa; carga horária para o ensino relativamente pequena; boas condições de trabalho;(S16) • Realização; espaço de discussões; ambiente rico; gera alegria, satisfação.(S19) 	<ul style="list-style-type: none"> • Prazer em trabalhar, contribuir com os colegas; turmas pequenas;(S15) • Prazeroso; (S17) • Fácil de trabalhar; autonomia; biblioteca; laboratório; (S11) • Clima familiar, principalmente no curso; respaldo profissional da coordenação, direção; boas condições de trabalho; solicitação de materiais é atendida;(S13) • Não há o que reclamar sobre estrutura, material, laboratório, livros;(S3) • Sente-se bem, contribui para a formação de professores; a instituição oferece boas condições físicas;(S7) • Segunda casa; (S9)
INSATISFAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária disponível para atender alunos que possuem dificuldades de aprendizagem;(S10) • Calendário estipulado externamente e nem sempre de forma adequada; falta equipamento de multimídia; uma sala disponível para atividades que envolvem movimento, dinâmica;(S12) • Não possibilidade de sair para fazer cursos de formação; falta reconhecimento; (S1) • O maior problema é a biblioteca; algumas turmas muito numerosas;(S2) • Disponibilidade de internet para os alunos na biblioteca;(S6) • Questões burocráticas interferem em projetos de pesquisa e extensão;(S14) • Conflitos internos; falta de material por implicações burocráticas; ideologias divergentes levadas ao extremo; falta liberdade em alguns setores; perda de tempo com discussões internas improdutivas; isolamento com relação à sociedade;(S16) • Questões políticas interferem no bom encaminhamento da instituição; o ensino nem sempre é prioridade; problemas graves de infra-estrutura; falta de acervo bibliográfico para uso dos professores; limitação de recursos para desenvolver projetos, ligados ao título do requerente; contradição entre a exigência de avançar na formação(doutorado) e as reais condições para tanto(liberação das funções).(S18) 	<ul style="list-style-type: none"> • Trocas de disciplinas; “entraves burocráticos”;(S15) • Questões políticas interferem no bom encaminhamento da instituição; o ensino nem sempre é prioridade; problemas graves de infra-estrutura; falta de acervo bibliográfico para uso dos professores; limitação de recursos para desenvolver projetos, ligados ao título do requerente; contradição entre a exigência de avançar na formação(doutorado) e as reais condições para tanto(liberação das funções).(S18) • Não possibilidade de sair para fazer cursos de formação; falta reconhecimento; (S1) • “ninguém me preparou para trabalhar com alunos portadores de deficiências”, “jogaram eles pra mim na minha turma”;(S3) • Tempo integral dedicado ao ensino; acervo deficitário; investimentos e estímulos à formação continuada;(S7) • Pouca disponibilidade de recursos tecnológicos; (S11) • Falta de incentivo à formação, não existe liberação para estudos como mestrado, doutorado; turmas numerosas;(S13)
AMBIVALENCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de carga horária para pesquisa; mas isso não impede a realização das mesmas;(S8) • 50% do tempo em sala e 50% em laboratório, mas consciência de que isso é impossível;(S10) • Existe programa de formação contínua, mas a burocracia desestimula à participação; Se por um lado a liberdade não é total, por outro as regras são claras;(S12) • Coisas boas e ruins; os alunos são vistos como clientes; (S1) • Oferece boas condições, mas não totalmente.(S2) • É possível conseguir material solicitado, mas muitas vezes demora;(S14) • Um bom ambiente de trabalho, mas com conflitos também;(S16) • “não é ruim trabalhar aqui”; Faltam algumas coisas, mas isso não impede a realização de um bom trabalho.(S18) 	<ul style="list-style-type: none"> • A aquisição de material é possível, mas a burocracia resulta em demora;(S15) • “não é ruim trabalhar aqui”; Faltam algumas coisas, mas isso não impede a realização de um bom trabalho.(S18) • As condições de trabalho melhoram aos poucos; alguns momentos bom, outros ruins, é contextual;(S20) • Existe a possibilidade de participar em eventos desde que se ausente das aulas o mínimo possível; A produção acadêmica é estimulada, mas o tempo é limitado.(S13) • Coisas boas e ruins; os alunos são vistos como clientes; (S1) • Bom ambiente de trabalho, mas alguns alunos o “estragam”;(S3) • Falta de tempo para estudo e pesquisa; (S7)

Continua...

...continuação

	ESPECÍFICA	PEDAGÓGICA
EXPECTATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária destinada ao atendimento de alunos;(S10) • Investimento em valorização dos professores; (S1) • Tempo destinado à pesquisa;(S4) • Atualização constante do acervo bibliográfico;(S6) • Melhor infra-estrutura; maior disponibilidade de bolsa de estudos para alunos de iniciação científica.(S18) 	<ul style="list-style-type: none"> • Maior tempo para pesquisa, uma vez que o que existe é reduzido pelas exigências burocráticas;(S15) • Melhor infra-estrutura; maior disponibilidade de bolsa de estudos para alunos de iniciação científica.(S18) • Investimento em valorização dos professores; (S1) • Programa de formação continuada;(S5) • Possibilidade de implementação de projetos interdisciplinares.(S13)
RELAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> • Relação amistosa; confiança mútua; (S8) • Relação tranquila;(S10) • Dificuldade em função dos horários, falta de momentos de encontros; os encontros que acontecem resultam em trocas positivas;(S12) • Bom convívio; respeito; diálogo;(S1) • Pouca relação com os colegas professores de forma geral; nenhuma relação com os professores das disciplinas pedagógicas; trocas de informações, na medida do possível, com os professores das disciplinas específicas; boa relação com a coordenação;(S2) • Bom relacionamento;(S4) • Respeito recíproco; relação profissional; clima tranquilo entre professore, coordenação e direção; algumas afinidades pessoais possibilitam trabalhos associativos;(S6) • Trabalho positivo com os colegas; bom relacionamento com todos; algumas relações evoluíram para amizade;(S14) • Com alguns colegas a partilha é maior, outros encontros casuais;(S16) • Bom relacionamento com todos.(S18) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sem problemas; liberdade de diálogo; respeito;(S15) • Bom relacionamento com todos; (S17) • Bom relacionamento com todos.(S18) • Com alguns colegas não há sintonia; mas isso não é problema;(S20) • Bom convívio; respeito; diálogo;(S1) • Algumas “implicâncias” entre colegas; relação estritamente profissional; não sabe que disciplinas os colegas lecionam; sem abertura para relações de amizade;(S3) • Bom relacionamento com todos;(S5) • Dificuldades com alguns colegas; falta de partilha, de espírito de coletividade; apesar disso, boa;(S7) • Relação tranquila; (S8eP) • Boas relações; grupo de professores homogêneo; diálogo; (UNIPARh e m P) • Apoio da coordenação e direção;(S13)

ANEXO 18 – Conhecimento/interação com o curso – ÁREAS DO CONHECIMENTO

	EXATAS	HUMANAS
Interação com o campo de atuação dos futuros professores	<ul style="list-style-type: none"> • É docente na Educação Básica; (S4) • Atua na Educação Básica; (S5) • Já atuou na Educação Básica; (S10) • Atua na Educação Básica(S11) • disciplina pedagógica vai buscar conhecer; (S18) 	<ul style="list-style-type: none"> • Visita às escolas; acompanhamento de estágio; diálogo sobre a realidade das escolas; (S1) • Atuou como docente do Ensino Médio; (S3) • Conhece pouco; não tem experiência de docência na Educação Básica; (S2) • Já atuou na Educação Básica; acompanha projetos de estagiários; (S6) • Atua na Educação Básica; (S7) • Projeto desenvolvido em conjunto com a Educação Básica; parceria com o Núcleo Regional de Educação e com a prefeitura municipal; (S8) • Acompanha os alunos nas atividades de estágio nas escolas; discussões sobre a realidade das escolas; (S9) • Atua na Educação Básica(S11) • Já atuou na Educação Básica; (S12) • Já atuou na Educação Básica; (S13) • Visita à escola como supervisor de estágio; (S14) • Pequeno contato, não sistemático; (S16) • Contato com as escolas e com professores; (S17) • Conhecer a escola é fundamental; (S19) • Visita às escolas; reconhecimento do campo; levantamento das necessidades de projetos; (S20)
Interação com o curso	<ul style="list-style-type: none"> • Conhece o PP; (S4) • Participação das discussões de reelaboração da grade curricular do curso; Participação da reelaboração do PP;(S5) • Conhece o PP, mas não na totalidade; (S10) • Conhece as disciplinas dos cursos; Conhece o PP; Não participou da elaboração do PP porque vem pronto da matriz; (S11) • Percepção da diminuição da procura pelo curso; necessidade de divulgar melhor o curso; Participou das alterações do PP e da grade curricular; (S18) 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação do processo de reconhecimento do curso; Participou da reconstrução do PP (S1) • Leu as partes principais do PP; conhece a grade curricular;(S2) • Não conhece a grade curricular; Não conhece o PP ;não participa das reuniões pedagógicas; (S3) • Participação de reuniões para planejamentos; Conhece profundamente o PP;(S6) • Conhece a grade curricular do curso; o PP conhece, mas não de forma aprofundada; (S7) • Participação na implantação do curso; discussões sobre questões curriculares; Participou da elaboração do PP; discussões frequentes sobre questões curriculares e pedagógicas; (S8) • Conhece as disciplinas dos cursos; Conhece o PP; Não participou da elaboração do PP porque vem pronto da matriz; (S11) • Participação de reuniões; planejamentos coletivos; Algumas discussões para a reformulação do PP, a maior parte vem pronta da matriz; (S12) • Conhece aprofundadamente; (S13) • Conhece a grade curricular; (S14) • Cuidado, zelo pelo curso; participação nas discussões sobre o curso; Participação na elaboração e reelaboração do PP; (S15) • Disputas internas no curso entre dois grupos, um que quer formar professores e outro que quer formar historiadores; Participou da elaboração do PP; (S16) • Necessidade de trabalhar melhor com os alunos sobre os objetivos do curso; O planejamento é fundamentado no PP; (S17) • Participou ativamente das discussões acerca da reelaboração do PP; (S19) • Participou da elaboração do PP; (S20)

ANEXO 19 – Conhecimento/interação com o curso – DISCIPLINAS

	ESPECÍFICAS	PEDAGÓGICAS
Interação com o campo de atuação dos futuros professores	<ul style="list-style-type: none"> • Visita às escolas; acompanhamento de estágio; diálogo sobre a realidade das escolas; (S1) • Conhece pouco; não tem experiência de docência na Educação Básica; (S2) • É docente na Educação Básica; (S4) • Já atuou na Educação Básica; acompanha projetos de estagiários; (S6) • Projeto desenvolvido em conjunto com a Educação Básica; parceria com o Núcleo Regional de Educação e com a prefeitura municipal; (S8) • Acompanha os alunos nas atividades de estágio nas escolas; discussões sobre a realidade das escolas; (S9) • Já atuou na Educação Básica; (S10) • Atua na Educação Básica(S11) • Já atuou na Educação Básica; (S12) • Visita às escola como supervisor de estágio; (S14) • Pequeno contato, não sistemático; (S16) • disciplina pedagógica vai buscar conhecer; (S18) • Conhecer a escola é fundamental; (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> • Visita às escolas; acompanhamento de estágio; diálogo sobre a realidade das escolas; (S1) • Atuou como docente do Ensino Médio; (S3) • Já atuou na Educação Básica; (S5) • Atua na Educação Básica; (S7) • Acompanha os alunos nas atividades de estágio nas escolas; discussões sobre a realidade das escolas; (S9) • Atua na Educação Básica(S11) • Já atuou na Educação Básica; (S13) • Contato com as escolas e com professores; (S17) • Visita às escolas; reconhecimento do campo; levantamento das necessidades de projetos; (S20)
Interação com o curso	<ul style="list-style-type: none"> • Participação do processo de reconhecimento do curso; Participou da reconstrução do PP (S1) • Leu as partes principais do PP; conhece a grade curricular;(S2) • Conhece o PP; (S4) • Participação de reuniões para planejamentos; Conhece profundamente o PP;(S6) • Participação na implantação do curso; discussões sobre questões curriculares; Participou da elaboração do PP; discussões frequentes sobre questões curriculares e pedagógicas; (S8) • Conhece o PP, mas não na totalidade; (S10) • Participação de reuniões; planejamentos coletivos; Algumas discussões para a reformulação do PP, a maior parte vem pronta da matriz; (S12) • Conhece a grade curricular; (S14) • Disputas internas no curso entre dois grupos, um que quer formar professores e outro que quer formar historiadores; Participou da elaboração do PP; (S16) • Percepção da diminuição da procura pelo curso; necessidade de divulgar melhor o curso; Participou das alterações do PP e da grade curricular; (S18) • Participou ativamente das discussões acerca da reelaboração do PP; (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> • Não conhece a grade curricular; Não conhece o PP ;não participa das reuniões pedagógicas; (S3) • Conhece a grade curricular do curso; o PP conhece, mas não de forma aprofundada; (S7) • Conhece as disciplinas dos cursos; Conhece o PP; Não participou da elaboração do PP porque vem pronto da matriz; (S11) • Conhece aprofundadamente; (S13) • Cuidado, zelo pelo curso; participação nas discussões sobre o curso; Participação na elaboração e reelaboração do PP; (S15) • Necessidade de trabalhar melhor com os alunos sobre os objetivos do curso; O planejamento é fundamentado no PP; (S17) • Percepção da diminuição da procura pelo curso; necessidade de divulgar melhor o curso; Participou das alterações do PP e da grade curricular; (S18) • Participou da elaboração do PP; (S20)

ANEXO 20 – Outras experiências profissionais – ÁREAS DO CONHECIMENTO

	ATIVIDADES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO	OUTRAS ATIVIDADES	CONTRIBUTOS PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR
EXATAS	<ul style="list-style-type: none"> * Docência na Educação Básica; trabalho em escola para alunos com necessidades educacionais especiais; (S4) * Docência na Educação Básica; função no Núcleo Regional de Ensino; Secretário municipal de educação; (S5) * Ensino Fundamental II e Médio; formação de professores em tecnologias;(S10) * Ensino Fundamental II, sala de recursos – educação especial, CRAPE – centro regional de apoio pedagógico especializado;(S11) * Ensino médio; (S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Agricultura; bancário; (S10) * Técnica de laboratório em empresa de peças de máquinas de seleção de arroz; (S11) * Serviços gerais em loja de materiais de construção; garçom; vendedor em loja de móveis; (S5) * Vendedora de confecções e calçados; (S18) * Vendedor de seguros, de roupas; na indústria metalúrgica; IBGE; (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * A visão técnica que a trabalho exigia ajuda a entender como os alunos do curso pensam, as necessidades que possuem; (S11) * Percepção da necessidade de maior atenção a determinados alunos (refere-se especificamente à experiência da APADA);(S4) * A atividade no comércio não contribuiu em nada; (S18)
HUMANAS	<ul style="list-style-type: none"> * Docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II; docência em curso de Magistério; Coordenação de um Instituto de educação; (S1) * Docência no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Profissionalizante; aulas particulares; docência em escola de idiomas; (S3) * Docência na Educação Básica; trabalho em escola para alunos com necessidades educacionais especiais; função de direção escolar; função de Orientação escolar; (S6) * Docência na Educação Básica; docência em curso de formação de docentes em nível médio; função em secretaria municipal de educação; (S7) * Ensino Fundamental I; APAE; cursos de Estudos Adicionais para professores de Educação Especial; (S12) * Educação Infantil; Ensino Fundamental e Médio; Orientação Educacional;(S13) * Ensino Fundamental II, sala de recursos – educação especial, CRAPE – centro regional de apoio pedagógico especializado;(S11) * Técnico de esportes, coordenador de escola de esportes, Ensino fundamental II e médio, treinador de handebol, avaliador de cursos(MEC); (S8) * Professora de balé; (S9) * Cursos de arbitragem; aulas de judô; Ensino Médio; (S14) * Técnico de voleibol pela prefeitura; Ensino Fundamental e Médio; (S15) * Ensino fundamental e médio; (S16) * Ensino fundamental e médio; (S19) * Cursos no SENAI/SESI;(S17) * Educação Infantil; (S20) 	<ul style="list-style-type: none"> * Técnica de laboratório em empresa de peças de máquinas de seleção de arroz; (S11) * Consultor de marketing; (S8) * Bailarina; (S9) * Vendedora; (S1) * Atendente em lanchonete; empregada doméstica; (S2) * Comerciante; (S6) * Árbitro internacional de Judô; (S14) * Vendedor numa livraria; (S15) * Locutor de rádio; secretaria de Universidade; (S16) * Vendedor de seguros, de roupas; na indústria metalúrgica; IBGE; (S19) * Vendedor de picolé, gerente de loja, bancário, Técnico em informática; (S17) * Operário numa fábrica de calçados; vendedor; auxiliar numa produtora de vídeo; (S20) 	<ul style="list-style-type: none"> * Saber o que o professor em formação precisa saber; (S12) * A visão técnica que a trabalho exigia ajuda a entender como os alunos do curso pensam, as necessidades que possuem; (S11) * Para ter certeza que queria ser professor; (S8) * Convivência com diferentes tipos de pessoas; o trabalho na Educação Básica foi fundamental; (S1) * Dedicção; responsabilidade; honestidade.(S2) * Relações humanas.(S3) * Serviu para ter certeza que o que eu queria e sabia era ser professora; (S6) * Relações humanas; (S15) * Criatividade; (S16) * Todas atividades contribuíram; (S19) * Cada atividade realizada contribuiu para a constituição de quem sou; (S17) * As experiências de vida servem de exemplo no trabalho com a Filosofia em sala de aula; (S20)

ANEXO 21 – Outras experiências profissionais – DISCIPLINAS

	ATIVIDADES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO	OUTRAS ATIVIDADES	CONTRIBUTOS PARA A DOCENCIA NO ENSINO SUPERIOR
ESPECÍ- FICAS	* Docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II; docência em curso de Magistério; Coordenação de um Instituto de educação; (S1)	* Agricultura; bancário; (S10)	* Saber o que o professor em formação precisa saber; (S12)
	* Docência na Educação Básica; trabalho em escola para alunos com necessidades educativas especiais; (S4)	* Técnica de laboratório em empresa de peças de máquinas de seleção de arroz; (S11)	* A visão técnica que a trabalho exigia ajuda a entender como os alunos do curso pensam, as necessidades que possuem; (S11)
	* Docência na Educação Básica; trabalho em escola para alunos com necessidades educativas especiais; função de direção escolar; função de Orientação escolar; (S6)	* Consultor de marketing; (S8)	* Para ter certeza que queria ser professor; (S8)
	* Ensino Fundamental II e Médio; formação de professores em tecnologias;(S10)	* Bailarina; (S9)	* Convivência com diferentes tipos de pessoas; o trabalho na Educação Básica foi fundamental; (S1)
	* Ensino Fundamental I; APAE; cursos de Estudos Adicionais para professores de Educação Especial; (S12)	* Vendedora; (S1)	* Dedicção; responsabilidade; honestidade.(S2)
	* Técnico de esportes, coordenador de escola de esportes, Ensino fundamental II e médio, treinador de handebol, avaliador de cursos(MEC); (S8)	* Atendente em lanchonete; empregada doméstica; (S2)	* Percepção da necessidade de maior atenção a determinados alunos (refere-se especificamente à experiência da APADA);(S4)
	* Professora de balé; (S9)	* Comerciante; (S6)	* Serviu para ter certeza que o que eu queria e sabia era ser professora; (S6)
	* Cursos de arbitragem; aulas de judô; Ensino Médio; (S14)	* Árbitro internacional de Judô; (S14)	* Criatividade; (S16)
	* Ensino fundamental e médio; (S16)	* Locutor de rádio; secretaria de universidade; (S16)	* A atividade no comércio não contribuiu em nada; (S18)
	* Ensino médio; (S18)	* Vendedor de confecções e calçados; (S18)	* Todas atividades contribuíram; (S19)
* Ensino fundamental e médio; (S19)	* Vendedor de seguros, de roupas; na indústria metalúrgica; IBGE; (S19)		
PEDA- GÓGI- CAS	* Docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II; docência em curso de Magistério; Coordenação de um Instituto de educação; (S1)	* Técnica de laboratório em empresa de peças de máquinas de seleção de arroz; (S11)	* A visão técnica que a trabalho exigia ajuda a entender como os alunos do curso pensam, as necessidades que possuem; (S11)
	* Docência no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Profissionalizante; aulas particulares; docência em escola de idiomas; (S3)	* Bailarina; (S9)	* Convivência com diferentes tipos de pessoas; o trabalho na Educação Básica foi fundamental; (S1)
	* Docência na Educação Básica; função no Núcleo Regional de Ensino; Secretário municipal de educação; (S5)	* Vendedora; (S1)	* Relações humanas.(S3)
	* Docência na Educação Básica; docência em curso de formação de docentes em nível médio; função em secretaria municipal de educação; (S7)	* Serviços gerais em loja de materiais de construção; garçom; vendedor em loja de móveis; (S5)	* Relações humanas; (S15)
	* Educação Infantil; Ensino Fundamental e Médio; Orientação Educacional;(S13)	* Vendedor numa livraria; (S15)	* A atividade no comércio não contribuiu em nada; (S18)
	* Ensino Fundamental II, sala de recursos – educação especial, CRAPE – centro regional de apoio pedagógico especializado;(S11)	* Vendedora de confecções e calçados; (S18)	* Cada atividade realizada contribuiu para a constituição de quem sou; (S17)
	* Professora de balé; (S9)	* Vendedor de picolé, gerente de loja, bancário, Técnico em informática; (S17)	* As experiências de vida servem de exemplo no trabalho com a Filosofia em sala de aula; (S20)
	* Técnico de voleibol pela prefeitura; Ensino Fundamental e Médio; (S15)	* Operário numa fábrica de calçados; vendedor; auxiliar numa produtora de vídeo; (S20)	
	* Ensino médio; (S18)		
	* Cursos no SENAI/SESI;(S17)		
* Educação Infantil; (S20)			

ANEXO 22 – Mecanismos formais de formação – ÁREAS DO CONHECIMENTO

	MECANISMOS DE FORMAÇÃO	EXIGÊNCIA INSTITUCIONAL	EXIGÊNCIA PESSOAL	CONTRIBUTOS PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR
EXA-TAS	<ul style="list-style-type: none"> * Cursos de aperfeiçoamento; escola é definida por critério financeiro; busca de avanço salarial; (S4) * Curso de especialização; (S5) * Cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo Estado; (S10) * Participação de eventos científicos, cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo Estado; grupos de estudo e de trabalho; (S11) * Busca da consolidação da pesquisa na instituição; produção de artigos; eventos apenas no estado; (S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Exigência do Estado; (S4) * Exigência do Estado; (S10) * Exigência do doutorado; (S11) 	<ul style="list-style-type: none"> * Pelo gosto de aprender; (S4) 	<ul style="list-style-type: none"> * Conteúdo das especializações é utilizado em sala de aula; (S5) * Sempre é possível aprender algo que seja útil; (S10)
HUMA-NAS	<ul style="list-style-type: none"> * Participação de eventos; publicações em revistas; (S1) * Disciplinas do mestrado; participação de eventos científicos (melhoria do currículo; exigência do mestrado); leituras e estudos individuais; (S2) * Curso de licenciatura (sua formação inicial é de bacharel); (S3) * Grupos de estudo; eventos científicos; estudo individual; (S6) * Grupo de estudos; PDE (programa de aperfeiçoamento oferecido pelo Estado); estudos e leituras individuais; (S7) * Produção de artigos; participação e promoção de eventos científicos; (S8) * Produção de artigos para revistas científicas; pouca participação de eventos; cursos na área da dança e ginástica; (S9) * Participação de eventos científicos, cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo Estado; grupos de estudo e de trabalho; (S11) * Participação de seminários e congressos promovidos pelo município; (S12) * Dificuldade em participar por não poder se ausentar da instituição; (S13) * Continuidade na pesquisa do mestrado; participação de eventos científicos; participação de disciplinas do doutorado como aluno especial; curso de aperfeiçoamento; (S14) * Cursos de aperfeiçoamento; participação em eventos científicos; (S15) * Produção de artigos para revistas científicas; produção de livros; eventos científicos viraram “carnaval”; (S16) * Pouca participação em eventos científicos; pouca produção de artigos; (S17) * Participação de eventos científicos; participação de grupos de pesquisa; (S19) * Participação em eventos; publicações; (S20) 	<ul style="list-style-type: none"> * Exigência do programa de mestrado; (S2) * Boa produção, dois ou três artigos por ano; (S8) * Exigência do mestrado de submeter artigos sobre a dissertação; (S9) * Exigência do doutorado; (S11) * A instituição não apoia; (S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Melhorar currículo; (S1) * Melhorar o currículo; (S2) * Necessidade de aumentar os conhecimentos no campo da pedagogia; (S3) * Aumentar conhecimentos; (S6) * Aumentar conhecimentos; (S7) * Busca de aprofundamento teórico; (S8) * Continuidade na pesquisa; (S14) * Grupo de pesquisa; (S16) * Escrever por prazer e não por exigência; (S17) * Não tem dificuldade para produzir artigos; participar de eventos é tranquilo; (S20) 	<ul style="list-style-type: none"> * Conteúdos a serem trabalhados em sala de aula; eventos científicos mais pela busca de certificados, não possibilitam grandes crescimentos, embora quando acontece de haverem boas discussões contribuem pra o crescimento; (S2) * Algumas coisas ajudam muito para a docência; (S3) * Conteúdo das especializações é utilizado em sala de aula; (S5) * Possibilitam a reflexão sobre a prática; (S6) * Possibilidade de estudo; (S7) * Garantia de empregabilidade; respaldo para a prática; (S8) * Pouco significativa; (S9) * Sempre é possível aprender algo que seja útil; (S10) * Todas as atividades que participo reverterem positivamente no meu trabalho; (S14) * Atende à necessidade de atualização; (S15) * Não existe contribuição significativa; (S16) * Tornar o lattes competitivo; (S19)

ANEXO 23 – Mecanismos formais de formação – DISCIPLINAS

	MECANISMOS DE FORMAÇÃO	EXIGÊNCIA INSTITUCIONAL	EXIGÊNCIA PESSOAL	CONTRIBUTOS PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR
ESPE- CÍFI- CAS	<ul style="list-style-type: none"> * Participação de eventos; publicações em revistas; (S1) * Disciplinas do mestrado; participação de eventos científicos(melhoria do currículo; exigência do mestrado); leituras e estudos individuais; (S2) * Cursos de aperfeiçoamento;escola é definida por critério financeiro;busca de avanço salarial; (S4) * Grupos de estudo; eventos científicos; estudo individual; (S6) * Produção de artigos; participação e promoção de eventos científicos;(S8) * Produção de artigos para revistas científicas; pouca participação de eventos; cursos na área da dança e ginástica; (S9) * Cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo Estado; (S10) * Participação de seminários e congressos promovidos pelo município; (S12) * Continuidade na pesquisa do mestrado; participação de eventos científicos; participação de disciplinas do doutorado como aluno especial; curso de aperfeiçoamento; (S14) * Produção de artigos para revistas científicas; produção de livros; eventos científicos viraram “carnaval”; (S16) * Busca da consolidação da pesquisa na instituição; produção de artigos; eventos apenas no estado; (S18) * Participação de eventos científicos; participação de grupos de pesquisa.(S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * Exigência do programa de mestrado; (S2) * Exigência do Estado; (S4) * Boa produção, dois ou três artigos por ano; (S8) * Exigência do mestrado de submeter artigos sobre a dissertação; (S9) * Exigência do Estado; (S10) 	<ul style="list-style-type: none"> * Melhorar o currículo; (S2) * Pelo gosto de aprender; (S4) * Aumentar conhecimentos; (S6) * Busca de aprofundamento teórico; (S8) * Continuidade na pesquisa; (S14) * Grupo de pesquisa; (S16) 	<ul style="list-style-type: none"> * Conteúdos a serem trabalhados em sala de aula; eventos científicos mais pela busca de certificados, não possibilitam grandes crescimentos, embora quando acontece de haverem boas discussões contribuem pra o crescimento; (S2) * Algumas coisas ajudam muito para a docência; (S3) * Conteúdo das especializações é utilizado em sala de aula; (S5) * Possibilitam a reflexão sobre a prática; (S6) * Possibilidade de estudo; (S7) * Garantia de empregabilidade; respaldo para a prática; (S8) * Pouco significativa; (S9) * Sempre é possível aprender algo que seja útil; (S10) * Todas as atividades que participo revertem positivamente no meu trabalho; (S14) * Atende à necessidade de atualização; (S15) * Não existe contribuição significativa; (S16) * Tornar o <i>lattes</i> competitivo; (S19) *
	PEDA- GÓGI- CAS	<ul style="list-style-type: none"> * Participação de eventos; publicações em revistas; (S1) * Curso de licenciatura(sua formação inicial é de bacharel); (S3) * Curso de especialização; (S5) * Grupo de estudos; PDE(programa de aperfeiçoamento oferecido pelo Estado); estudos e leituras individuais; (S7) * Produção de artigos para revistas científicas; pouca participação de eventos; cursos na área da dança e ginástica; (S9) * Participação de eventos científicos, cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo Estado; grupos de estudo e de trabalho;(S11) * Dificuldade em participar por não poder se ausentar da instituição; (S13) * Cursos de aperfeiçoamento; participação em eventos científicos; (S15) * Pouca participação em eventos científicos; pouca produção de artigos.(S17) * Busca da consolidação da pesquisa na instituição; produção de artigos; eventos apenas no estado; (S18) * Participação em eventos; publicações; (S20) 	<ul style="list-style-type: none"> * Exigência do mestrado de submeter artigos sobre a dissertação; (S9) * Exigência do doutorado; (S11) * A instituição não apoia; (S13) 	<ul style="list-style-type: none"> * Melhorar currículo; (S1) * Necessidade de aumentar os conhecimentos no campo da pedagogia; (S3) * Aumentar conhecimentos; (S7) * Escrever por prazer e não por exigência; (S17) * Não tem dificuldade para produzir artigos; participar de eventos é tranquilo; (S20)

ANEXO 24 – Espaços e tempos de formação – ÁREAS DO CONHECIMENTO

	ACADÊMICOS	ATUAÇÃO COMO PROFESSOR	DIFICULDADES
EXATAS	* Maiores contribuições foram do curso do magistério em nível médio; o mestrado contribuiu teoricamente; (S5)	* Atuando no ensino médio; buscando exemplos de outros professores; (S18)	* Insegurança quanto aos conteúdos e quanto a relação com os alunos no início dos trabalhos; (S4)
	* Na graduação; com as especializações, uma específica em docência no ensino superior; (S10)	* Sendo professor; dialogando com outros professores; lendo; (S5)	* Pouco tempo para estudar mais aprofundadamente os conteúdos; (S5)
	* Na especialização, no mestrado, com as pesquisas, com os professores que tive; com estágio de docência no mestrado; com a disciplina de docência no ensino superior; a participação de cursos e eventos científicos; (S11)	* A experiência na educação básica; a prática da docência no ensino superior foi mais forte; (S10)	* Integração em uma nova cultura; substituir um professor renomado; necessidade de muito estudo; (S11)
	* A graduação em termos de conteúdos, mas não em termos didáticos; (S17)	* A experiência na educação básica; a própria atuação como professora no ensino superior; (S11)	* Buscar formas para que os alunos compreendessem os conteúdos; (S17)
HUMA- NAS	* Disciplina Docência no Ensino Superior no mestrado; os professores que teve são referência; (S1)	* Aprendizado com a prática; algumas leituras sobre a docência no ensino superior; mesmo sabendo muito bem o conteúdo é na prática que se aprende a ser professor; (S2)	* A experiência da pesquisa do mestrado parece não contribuir com a formação para a docência; falta domínio de alguns conteúdos; não incorporação da ideia de ser professora no ensino superior; falta de experiência na educação básica; dificuldade com questões pedagógicas; muita dedicação ao estudo de conteúdos com os quais não tinha tido contato; (S2)
	* Conteúdo teórico do mestrado; práticas pedagógica dos professores da graduação e do mestrado; não existe uma disciplina específica no mestrado que prepare para a docência no ensino superior; exigência de estágio de docência – CAPES; base do conteúdo aprendido na graduação; (S2)	* Com a docência em cursos profissionalizantes a nível médio; na prática da docência; (S3)	* Presença de alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula; (S3)
	* Formação inicial não contribuiu; curso de licenciatura está ajudando; a disciplina que ministra não teve na sua formação, mas teve suporte para buscar os conteúdos que ministra; (S3)	* Pelo fazer do dia-a-dia, pela experiência, pela busca e estudo; (S6)	* Dificuldade inicial com o domínio dos conteúdos; (S7)
	* Contribuições da graduação e da especialização; (S6)	* A experiência com aulas de dança para todas as idades; (S9)	* Integração em uma nova cultura; substituir um professor renomado; necessidade de muito estudo; (S11)
	* Não teve formação além da base de conteúdos da formação inicial; (S7)	* A experiência na educação básica; a própria atuação como professora no ensino superior; (S11)	* Falta de referencial pedagógico no início; (S14)
	* Mestrado foi base forte para a docência no ensino superior; vivência intensa acadêmica e política no curso de formação inicial; substituição de professores na graduação; (S8)	* A experiência na educação básica; a docência em cursos de formação de professores; o contato e diálogo com outros professores; (S12)	
	* Dando aula de dança para as mais diversas idades; durante a própria docência, com pesquisas, estudos; (S9)	* Aprendendo na sala de aula; pesquisa e estudo; a formação inicial; no dia-a-dia com os alunos; (S13)	
	* Na especialização, no mestrado, com as pesquisas, com os professores que tive; com estágio de docência no mestrado; com a disciplina de docência no ensino superior; a participação de cursos e eventos científicos; (S11)	* Estudando muito com a preparação das aulas; depois de três ou quatro anos de docência; (S14)	
	* A graduação e o mestrado; (S12)	* Foi se construindo professor na prática; (S19)	
	* A graduação; (S13)	* Com muito estudo no dia-a-dia; (S20)	
	* Disciplinas da graduação; os professores; (S14)		
	* Na especialização; em cursos de curta duração; da graduação os conhecimentos técnicos; (S15)		
	* A experiência do seminários; mestrado e doutorado não prepararam para a docência ; (S16)		
	* Todas as experiências acadêmicas anteriores; a graduação; os professores da graduação; (S17)		
	* As disciplinas e discussões do mestrado; (S19)		
	* A graduação; o mestrado e o doutorado; (S20)		

ANEXO 25 – Espaços e tempos de formação – DISCIPLINAS

	ACADÊMICOS	ATUAÇÃO COMO PROFESSOR	DIFICULDADES
ESPECÍ- FICAS	<ul style="list-style-type: none"> * Disciplina Docência no Ensino Superior no mestrado; os professores que teve são referência; (S1) * Conteúdo teórico do mestrado; práticas pedagógica dos professores da graduação e do mestrado; não existe uma disciplina específica no mestrado que prepare para a docência no ensino superior; exigência de estágio de docência – CAPES; base do conteúdo aprendido na graduação; (S2) * Contribuições da graduação e da especialização; (S6) * Mestrado foi base forte para a docência no ensino superior; vivência intensa acadêmica e política no curso de formação inicial; substituição de professores na graduação; (S8) * Na graduação; com as especializações, uma específica em docência no ensino superior; (S10) * A graduação e o mestrado; (S12) * Disciplinas da graduação; os professores; (S14) * A experiência do seminários; mestrado e doutorado não prepararam para a docência ; (S16) * A graduação em termos de conteúdos, mas não em termos didáticos; (S18) * As disciplinas e discussões do mestrado; (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * Aprendizado com a prática; algumas leituras sobre a docência no ensino superior; mesmo sabendo muito bem o conteúdo é na prática que se aprende a ser professor; (S2) * Atuando no ensino médio; buscando exemplos de outros professores;(S4) * Pelo fazer do dia-a-dia, pela experiência, pela busca e estudo; (S6) * A experiência com aulas de dança para todas as idades; (S8eP) * A experiência na educação básica; a prática da docência no ensino superior foi mais forte; (S10) * A experiência na educação básica; a docência em cursos de formação de professores; o contato e diálogo com outros professores; (S12) * Estudando muito com a preparação das aulas; depois de três ou quatro anos de docência; (S14) * Trocas de experiências com outros professores; (S18) * Foi se construindo professor na prática; (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * A experiência da pesquisa do mestrado parece não contribuir com a formação para a docência; falta domínio de alguns conteúdos; não incorporação da ideia de ser professora no ensino superior; falta de experiência na educação básica; dificuldade com questões pedagógicas; muita dedicação ao estudo de conteúdos com os quais não tinha tido contato; (S2) * Insegurança quanto aos conteúdos e quanto a relação com os alunos no início dos trabalhos; (S4) * Falta de referencial pedagógico no início; (S14) * Buscar formas para que os alunos compreendessem os conteúdos; (S18)
PEDA- GÓGIC- CAS	<ul style="list-style-type: none"> * Disciplina Docência no Ensino Superior no mestrado; os professores que teve são referência; (S1) * Formação inicial não contribuiu; curso de licenciatura está ajudando; a disciplina que ministra não teve na sua formação, mas teve suporte para buscar os conteúdos que ministra; (S3) * Maiores contribuições foram do curso do magistério em nível médio; o mestrado contribuiu teoricamente; (S5) * Não teve formação além da base de conteúdos da formação inicial; (S7) * Dando aula de dança para as mais diversas idades; durante a própria docência, com pesquisas, estudos; (S8eP) * Na especialização, no mestrado, com as pesquisas, com os professores que tive; com estágio de docência no mestrado; com a disciplina de docência no ensino superior; a participação de cursos e eventos científicos; (S11) * A graduação; (S13) * Na especialização; em cursos de curta duração; da graduação os conhecimentos técnicos; (S15) * Todas as experiências acadêmicas anteriores; a graduação; os professores da graduação; (S16) * A graduação em termos de conteúdos, mas não em termos didáticos; (S18) * A graduação; o mestrado e o doutorado; (S20) 	<ul style="list-style-type: none"> * Com a docência em cursos profissionalizantes a nível médio; na prática da docência; (S3) * Sendo professor; dialogando com outros professores; lendo; (S5) * A experiência na educação básica; (S7) * A experiência com aulas de dança para todas as idades; (S9) * A experiência na educação básica; a própria atuação como professora no ensino superior; (S11) * Aprendendo na sala de aula; pesquisa e estudo; a formação inicial; no dia-a-dia com os alunos; (S13) * Com muito estudo no dia-a-dia; (S20) 	<ul style="list-style-type: none"> * Presença de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula; (S3) * Pouco tempo para estudar mais aprofundadamente os conteúdos; (S5) * Dificuldade inicial com o domínio dos conteúdos; (S7) * Integração em uma nova cultura; substituir um professor renomado; necessidade de muito estudo; (S11) * Buscar formas para que os alunos compreendessem os conteúdos; (S18)

ANEXO 26 – Concepções e práticas – AREAS DO CONHECIMENTO

EXATAS	HUMANAS
<p>ALUNO</p> <ul style="list-style-type: none"> * Bom ver que aprendem; os que têm dificuldades e os que não querem; descobrem que o curso não é o que queriam; precisam querer aprender; bom relacionamento; reclamam da exigência mas depois ficam felizes quando aprendem; precisam se dedicar muito.(S4) * Estudantes trabalhadores; que aprenda o conteúdo e que saiba usá-lo para dar aula depois; alguns alunos com dificuldades; alguns casos de falta de interesse; são assíduos; (S5) * Que tenham um bom desempenho como profissionais; alguns alunos com dificuldades; a maioria dos alunos sabem o que querem do curso; trabalhadores; cansados; viajam em média 100km para assistirem às aulas; responsáveis.(S10) * Dependentes dos professores; alguns rendem mais outros rendem menos; os alunos do curso de História são mais dispostos às discussões; os alunos do curso de Matemática são mais objetivos, possuem mais dificuldades com a leitura, mas possuem maior tolerância com a frustração; espero que tenham consciência efetiva do que significa ensinar; alunos com base acadêmica fraca; alguns alunos desinteressados especialmente porque não estão no curso que gostariam, embora isso aconteça em menor numero no curso de matemática; que eles saiam pessoas melhores; pouca valorização das disciplinas pedagógicas. (S11) * Pouco interesse pela disciplina pedagógica; falta de disposição para estudar; alguns com dificuldade de aprendizagem; desinteresse é muito presente; necessário que o aluno se envolva com o professor; a escolha do curso é pelos mais variados motivos; grande variedade de idade; que eles percebam que o curso que eles escolheram é o que realmente querem para a vida; alguns só buscam o diploma; falta comprometimento.(S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Alunos trabalhadores; classe média-baixa; dificuldades oriundas da Educação Básica; afetivos; carinhosos; passivos; pouco questionadores;(S1) * Testam os conhecimentos do professor; solicitam outros encaminhamentos; espero que aprendam o que ensino; importância do professor conhecer o aluno e entender suas diferenças; alguns com dificuldades de compreender os conteúdos; alguns desinteressados; diferença de idades; turma grande; grande expectativa com relação ao professor; grande parte dos alunos gostam das aulas; bom relacionamento com eles; (S2) * Alguns “estragam” a noite; alguns com dificuldade de aprender; que saibam o mínimo que ensinei; medo da disciplina; alunos desinteressados, outros que realmente não conseguem acompanhar; alguns não assistem as aulas porque não sabem fazer, outros porque já sabem o que vou passar; (S3) * Bom relacionamento; respeito pelas individualidades; que tenham a consciência de que não existem receitas prontas; não existem problemas de indisciplina; aprendem de formas diferentes; não gostam de estudar, ler, refletir; alguns esperam que o professor traga receitas prontas; espero que sejam criativos para lidar com a realidade.(S6) * Que tenham alguma noção dos conteúdos científicos; que saibam onde buscar conhecimento; alguns alunos com dificuldades de aprendizagem dentro do padrão proposto; situações de desinteresse, podendo estar ligada a própria organização da aula; possuem pouco tempo para estudar; prezo pela sintonia entre professor e alunos; participativos, mais ou menos de acordo com o estágio que se encontram; que compreendam os conteúdos que são básicos para eles atuarem; entendem a importância da disciplina que ministram.(S7) * Muitos alunos que possuem grande dificuldade para escrever; falta-lhes base; falta a visão empreendedora; problemas familiares; alguns não sabem o que estão fazendo na instituição; ativos; falta de interesse, curiosidade; geração digital; (S8) * Não fazem ideia de como será o curso, “caem de paraquedas”; conheço-os individualmente; espero que compreendam os conteúdos; alguns possuem dificuldades, outros é desinteresse; alguns só se preocupam com o título; muito jovens; ativos; grande domínio das tecnologias; alguns estão realmente em busca de uma profissão, são comprometidos; tem mais interesse nas disciplinas específicas que nas pedagógicas; questionam a importância das disciplinas pedagógicas; falta experiência prévia com os conteúdos do curso; faltam conhecimentos básicos; (S9) * Dependentes dos professores; alguns rendem mais outros rendem menos; os alunos do curso de História são mais dispostos às discussões; os alunos do curso de Matemática são mais objetivos, possuem mais dificuldades com a leitura, mas possuem maior tolerância com a frustração; espero que tenham consciência efetiva do que significa ensinar; alunos com base acadêmica fraca; alguns alunos desinteressados especialmente porque não estão no curso que gostariam, embora isso aconteça em menor numero no curso de matemática; que eles saiam pessoas melhores; pouca valorização das disciplinas pedagógicas. (S11) * disciplina; tranquilos; responsáveis, mas imaturos em alguns aspectos; a maioria dos alunos são assíduos; as alunas demonstram mais interesse que os alunos; a maioria leva as aulas a sério. (S14) * Muitos alunos com interesse em aprender; alunos “informáticos”; os mais jovens são mais ativos; alguns não tem responsabilidade; alunos com dificuldades com interesse em aprender alcançam os objetivos; são indivíduos que possuem uma historia, características próprias que precisam ser consideradas.(S15) * Chegam com dificuldades de leitura; existem alunos desinteressados; alguns não gostam da disciplina; bom relacionamento; alunos que não estão no curso que gostariam; (S16) * Alunos pouco politizados; alguns não tem clareza dos objetivos do curso; a maioria não tem consciência de que está fazendo um curso de formação de professores; assíduos; bom relacionamento; alunos do curso noturno com mais idade e do diurno mais jovens; interessados; (S17) * Que sejam melhores que eu; problemas com indisciplina. (S19) * Alguns interessados, outros não; amigos; falta bagagem cultural;(S20) *

Continua...

...continuação

AULA

EXATAS

- * Conteúdos complexos exigem mais tempo; receptividade, aprendizagem e participação observáveis.(S4)
- * Percorrer junto com os alunos o processo de construção de conhecimento; ver o ciclo teoria/prática/teoria se completar;(S5)
- * Possibilidade de relacionar teoria e prática; alcançar a atenção dos alunos; percepção da compreensão dos conteúdos. (S10)
- * Atividades em grupo; predominância de aulas expositivas; uso de recursos adequados com o momento, conteúdo e características dos alunos; esquemas no quadro; objetivos alcançados; (S11)
- * Não são as aulas que os alunos apontam como as melhores; conhecer os alunos, a turma; nem sempre um bom planejamento garante uma boa aula; preparo do professor; envolvimento dos alunos; comprometimento. (S18)

HUMANAS

- * Interativas; uso de recursos tecnológicos; ter um fio condutor; fazer com que a aula seja a mais importante;(S1)
- * Passar matéria no quadro e explicar; não dar espaço para conversas; fixação no conteúdo e no que deveria ser passado; para alguns a aula pode ser chata; discussões teóricas sobre os conteúdos; busca de relações entre as épocas passadas e a atualidade; clareza sobre os conteúdos a serem passados; nem sempre é possível cumprir o planejamento no tempo de uma aula; uma aula que faça com que os alunos tenham vontade de voltar na próxima.(S2)
- * Variáveis inesperadas impedem o cumprimento do planejado; aulas muito curtas; dificuldade de conciliar os diferentes níveis de conhecimento; abertura para questionamentos; demonstração de interesse em aprender, participação.(S3)
- * Cumprimento da proposta que consta na ementa; aulas são menos interessantes em comparação com o que encontram fora; falta do uso da tecnologia nas aulas; segurança nos conteúdos, tempo adequado ao planejamento; participação dos alunos; relações com outros conteúdos;(S6)
- * Falta tempo para desenvolver as atividades; interação entre alunos e professor; percepção do acompanhamento do raciocínio;(S7)
- * Disciplinas com conteúdos complicados; diálogo; debates; participação; questionamentos; (S8)
- * Aula expositiva; trabalhos; alcançar os objetivos; sem ficar pedindo atenção o tempo todo; percepção de que os alunos compreenderam o conteúdo. (S9)
- * Atividades em grupo; predominância de aulas expositivas; uso de recursos adequados com o momento, conteúdo e características dos alunos; esquemas no quadro; objetivos alcançados; (S11)
- * Leitura de textos; atividades em grupos; debates; questionamentos; reflexões; envolvimento; interação; aula expositiva; (S12)
- * Participação; projetos; dinâmicas; alcançar os objetivos; observação da aprendizagem dos alunos; alunos que não participam se envolvem; querem continuar discutindo um tema mesmo quando a aula chega ao fim.(S13)
- * Domínio de conteúdo; atualização; boa didática; bom relacionamento com os alunos; detectar alunos com dificuldades; alcance dos objetivos; questionamentos; percepção de que a aprendizagem ocorreu.(S14)
- * Fazer com os alunos o que eles devem fazer com os alunos que terão nas escolas; planejamento participativo; diálogo; relação dialógica; compreensão das propostas.(S15)
- * Aulas expositivas; leituras; interpretação; seminários; cumprimento das tarefas; trabalho com conteúdos; dinâmica de comunicação; (S16)
- * Compreensão do que é o curso; planejamento em dia; boas relações; participação de todos os alunos; estabelecimento de angústia, de dúvida e posterior compreensão do conteúdo. (S17)
- * Me preocupa; gasto tempo preparando; procura fazer com que os alunos estejam efetivamente presentes; que fixem os conteúdos e não as dinâmicas e brincadeiras; (S19)
- *

Continua...

...continuação

EXATAS	HUMANAS
<p>AVALIAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> * Os alunos reclamam; coerentes com os conteúdos trabalhados; grande exigência; resultado positivo em termos de aprendizagem.(S4) * Ponto crítico; semana de provas dificulta a avaliação processual; muito trabalho com as correções; (S5) * Tranquilo; processo institucional a ser seguido; (S10) * Prova por si só não avalia; necessária; momento individual de aprendizagem; (S11) * Seleção de tópicos fundamentais; dificuldade; preocupação e cuidado ao elaborar atividades de avaliação; busca de entendimento sobre os resultados;(S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * De acordo com a disciplina; prática; trabalhos em grupo; participação;(S1) * Difícil; complicado; não imaginava que teria tanta dificuldade; como considerar as individualidades dos alunos; (S2) * Complicado; não é possível cobrar tudo o que foi passado devido às grandes dificuldades da turma. (S3) * Necessária; contribui para a construção da aprendizagem; diagnóstica; formativa; diversidade de instrumentos; (S6) * Preparo cuidadoso; uma das questões mais sérias; problema; como avaliar de forma justa; mais tempo para dedicar à avaliação. (S7) * Processual; toda aula uma atividade avaliativa; diferentes estratégias; bimestral(exigência institucional); a quantificação incomoda; não tem caráter punitivo; (S8) * Trabalhos; sobrecarga com as correções;(S9) * Prova por si só não avalia; necessária; momento individual de aprendizagem;(S11) * Necessidade de instrumentos variados; dificuldade pelo grande numero de alunos; trabalhos em grupo são de difícil avaliação; (S12) * Semana de provas; tradicional; turmas numerosas dificultam o processo de avaliação; a medida que se conhece o aluno melhor a processo fica mais fácil;(S13) * Difícil; práticas; teóricas; devem preparar o aluno; para retomar conteúdos não apreendidos; resultados positivos geram satisfação; variedade de instrumentos; serve para redirecionar minha prática; (S14) * Processo participativo dos alunos nas decisões sobre as formas de avaliar; preocupação em entender o aluno; considerar as individualidades dos alunos; (S15) * Provas escritas; orais; questões abertas; momento de aprendizagem; auto-avaliação; melhores aulas são as das avaliações orais; possibilidade do aluno argumentar diante dos resultados;(S16) * Momento fantástico; situações problema; processual; (S17) * Maior problema; frustração em quantificar; falta de maturidade de se colocar dentro do processo de avaliação; (S20) *

Continua...

EXATAS	HUMANAS
<p>COMTEÚ- DO / DIDÁ- TICA</p> <ul style="list-style-type: none"> * Se completam; conteúdo mais fácil de adquirir; didática depende mais de formação; variação metodológica; (S4) * Uma coisa leva à outra; os dois não conseguem ficar distanciados; não tem como não se preocupar muito com o conteúdo uma vez que se pretende formar professores em três anos, no período noturno; dar conta das duas coisas nessas condições é um desafio;(S5) * Para o ensino superior o fundamental é o conteúdo; “<i>se você tiver uma boa didática e não tiver o conteúdo o que vai adiantar para o aluno, agora se você tiver o conteúdo e também uma boa didática pra transmitir fica bem melhor, mas o conteúdo sem dúvida</i>”; domínio de conteúdo, didática, domínio de classe; “<i>Não adianta ter domínio de conteúdo e não domínio de classes, apesar de que se o professor tiver domínio de conteúdo automaticamente acho que classe respeita ele, e eu vejo numa universidade, numa graduação, se o professor tiver domínio de conteúdo não é muito difícil dos acadêmicos, dos alunos acompanharem.</i>”(S10) * Uma coisa está relacionada a outra; “<i>se tu tem o conteúdo já é meio caminho andado, tu vai achar uma forma de passar, primeira, segunda, terceira vez pode ser que tu tenha mais dificuldade, depois tu pega no tranco</i>”. (S11) * A didática é importante, mas o conteúdo é mais; “<i>se você conhece bem o conteúdo que você tá tratando, você de alguma forma, mesmo que não leciono numa turma, você tenta formas de, didaticamente falando, diferentes formas de fazer aquilo</i>”; me preocupo com a didática.(S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Se completam; conteúdo mais fácil de adquirir; didática depende mais de formação; variação metodológica;(S1) * A princípio pensava que era só dominar o conteúdo para conseguir dar aula, mas é mais complicado que se possa imaginar; as duas coisas estão em pé de igualdade; metodologia; clareza; objetividade; observar quais as dificuldades e dúvidas dos alunos, se estão entendendo; dificuldade nas duas coisas; trabalhar bem o conteúdo para que os alunos aprendam; (S2) * Importância dos dois elementos; 50% cada um; (S3) * Sabedoria para mediar as duas coisas; conteúdo e didática são imprescindíveis; (S6) * Um não anda sem o outro; não podemos colocar um em grau de importância maior que o outro.(S7) * A didática é mais importante que o conteúdo, “<i>o conteúdo você busca, a didática se você não tem você não se sustenta como professor</i>”, a didática é fundamental; sem conteúdo também não se dá aula, mas o conteúdo é muito mais fácil de dominar; saber o que fazer com o conteúdo é fundamental; para formar bons professores é didática é a base. (S8) * Os dois devem estar aliados; conteúdo sem o domínio de metodologias não funciona.(S9) * Uma coisa está relacionada a outra; “<i>se tu tem o conteúdo já é meio caminho andado, tu vai achar uma forma de passar, primeira, segunda, terceira vez pode ser que tu tenha mais dificuldade, depois tu pega no tranco</i>”. (S11) * São coisas inseparáveis; “<i>se bem que eu acho que você nem tem a didática se você não tem conteúdo</i>”(S12) * As duas coisas, é preciso saber o conteúdo e ter didática; “<i>Tem aquele que você sabe que ele tem que aprender diferente, que você tem que usar metodologias diferentes, o conteúdo é importante, você tem que saber, mas pra ensinar você tem que descobrir formas de ensinar e isso não tem no manual didático, não tem conteúdo que diga, é o dia-a-dia que ensina.</i>”(S13) * Os dois são fundamentais; “<i>a didática é o que vai dar toda a consistência na tua disciplina</i>”; os dois são imprescindíveis; “<i>o que me dá maior segurança hoje que eu considero que eu tenho que saber, o domínio do conteúdo, é estar atualizado</i>” (S14) * Não adianta muito conteúdo, muita metodologia e não conhecer o aluno; (S15) * As duas coisas são importantes, mas o conteúdo vem primeiro; “<i>se eu tenho esse domínio acho que minha didática se torna mais tranquila.</i>”(S16) * As duas coisas não são descoladas; “<i>eu acredito que tudo aquilo que você faz tem que ter um objetivo claro, a didática aparece pra mim como algo dentro da pedagogia, e tá ligado aos conteúdos, eu não posso pensar em conteúdo sem pensar no tipo de pessoa que eu espero ter, debater e ajudar a constituir, ninguém constrói ninguém, mas cria condições pra que as pessoas se construam.</i>” ; algumas pessoas reduzem a didática a apenas uma de suas dimensões – a técnica. (S17) * Conteúdo/didática são indissociáveis; (S19) * Domínio de conteúdo é fundamental; domínio de conteúdo facilita a didática; (S20)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
EXATAS

- * Preocupação com os conteúdos considerando ser um curso de formação de professores, com duração de três anos e noturno; simulações de situações que os alunos viverão em sala de aula quando forem professores; que o aluno não aprenda apenas o conteúdo teórico, mas que saiba como usá-lo na sua prática como professor; *“gosto de chamá-los de professores mesmo estando em formação, eu espero que eles não cometam os mesmos erros.”*; que aprendam metodologias diferentes para serem usadas na sua prática como professores, fazendo um ensino de qualidade. (S5)
- * Que os alunos consigam desempenhar um bom papel como professores; *“que saibam mostrar pra os seus alunos, além dos conceitos, aonde eles podem aplicar na vida prática também.”*(S10)
- * Que os alunos tenham consciência efetiva do que é ensinar; percebam a sua importância na formação dos seus alunos; as disciplinas pedagógicas são desvalorizadas pelos alunos; *“sempre friso muito pros alunos do ensino superior é que quando eles entrarem na educação básica o aluno que tá dentro da escola é obrigado, ele ali se não tá gostando da minha aula ele levanta e sai, o aluno lá na escola não pode fazer isso, então ele tem que ser muito mais tolerante do que eu, ele vai que tentar fazer com que essa aula seja interessante de alguma maneira, porque o aluno não pode ir embora.”*(S11)
- * Discutimos muito sobre como ensinar determinados conteúdos; tenho preocupação em conhecer as escolas onde os alunos irão atuar; alguns querem ser professores mesmo; os alunos precisam saber que irão sair do curso como professores; *“você vai ficar na sala de aula e lembrar que a professora falou que você deveria ter feito essas atividades”*; me preocupo em desenvolver neles o comprometimento em se tratando de serem futuros professores;(S18)

HUMANAS

- * A experiência com a Educação Básica é fundamental para atuar numa Licenciatura; preocupação constante em como os alunos irão trabalhar os conteúdos ensinados na graduação;(S1)
- * Diz que logo serão professores; se preocupa com os conteúdos considerando que devem dominá-los porque serão professores, farão concursos públicos, seleções para o mestrado.(S2)
- * Projetos em parceria com as prefeituras, secretarias de educação; que os alunos aprendam a lidar com as diversidades da sala de aula; momentos de criação de práticas a serem usadas na educação infantil; desenvolver a criatividade para a intervenção na sala de aula; (S6)
- * Contribuir para a formação de professores; conteúdo e didática é essencial porque atuarão em cursos de formação de professores, serão pedagogos; oficinas práticas a serem desenvolvidas com as crianças; que eles conheçam os conteúdos que são básicos para eles atuarem.(S7)
- * *“que tipo de professor você quer ser quando se formar, então isso a gente trabalha muito com os alunos.”* Participou da organização do curso, discutiu as questões pedagógicas; mestrado foi repleto de discussões acerca da formação de professor; *“você vai variando as estratégias até com o intuito de mostrar pra eles que existem gama diferenciada de opções pra desenvolver atividade”*; projetos desenvolvidos na educação básica; papel de formar bons professores. (S8)
- * A realidade que irão atuar não é simples, *“dar aula com todos os materiais é ótimo, agora o duro é você dar aula num lugar que não tem material nenhum”*; não trabalhar com crianças em desenvolvimento. (S9)
- * Que os alunos tenham consciência efetiva do que é ensinar; percebam a sua importância na formação dos seus alunos; as disciplinas pedagógicas são desvalorizadas pelos alunos; *“sempre friso muito pros alunos do ensino superior é que quando eles entrarem na educação básica o aluno que tá dentro da escola é obrigado, ele ali se não tá gostando da minha aula ele levanta e sai, o aluno lá na escola não pode fazer isso, então ele tem que ser muito mais tolerante do que eu, ele vai que tentar fazer com que essa aula seja interessante de alguma maneira, porque o aluno não pode ir embora.”*(S11)
- * Tenho como vantagem em trabalhar com formação de professores o fato de já ter atuado na educação básica; *“refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, pra eles perceberem como é que o aluno lá vai aprender também, que dificuldades eles tem, e vivência, tem que propor vivência mesmo de situação porque se você ficar só explicando, demonstrando eles não conseguem transpor isso pra prática da sala de aula.”*; minhas outras experiências de docência me ajudaram a saber o que esses professores em formação precisam saber; que eles saibam solucionar os problemas que encontrarão como educadores; no decorrer do curso percebemos quais são os alunos que se identificam com o ensinar; (S12)
- * Que os alunos saibam como funciona uma escola, como são as políticas educacionais, como funciona um currículo;(S13)
- * Percepção da importância dos conhecimentos sobre como as crianças aprendem; treinamento voltado para alunos das escolas; é preciso aprender a trabalhar com as crianças das escolas; *“ensinar como tem que ser feito, afinal eles vão ser professores”*; precisam aprender técnicas adequadas ao trabalho com cada série da educação básica; (S14)
- * Ainda hoje é difícil ver o curso como uma licenciatura; o que eles precisam saber para serem professores; como serão professores reforçamos os modelos pedagógicos que respeitam o ser humano; fazer aqui com os alunos o que eles devem fazer com os seus futuros alunos nas escolas; saber como as crianças aprendem; saber que em cada idade a criança aprende de uma forma; mudança de comportamento com relação ao trabalho que irão executar nas escolas; conheçam as características das pessoas com quem vão trabalhar nas escolas. (S15)
- * *“eu não faço uma experiência específica de aplicação na escola na educação básica”*; *“a pessoa que se torna habilitada na área de história”*; alguns professores na graduação querem formar pesquisadores e outros professores, é uma disputa interna no curso; *“se tem alguém do curso de história que não se torna historiador o tempo dele é válido também como uma experiência de vida”*(S16)
- * *“a grande maioria mal tinha ideia de que estariam fazendo um curso que forma para a docência”*; orientação para que entendam que terão formação para ser professores. (S17)
- * É fundamental que um professor da graduação esteja familiarizado com a escola onde seus alunos irão atuar como futuros professores. (S19)
- *

EXATAS	HUMANAS
<p style="text-align: center;">PARA ENSINAR BEM</p> <ul style="list-style-type: none"> * Conhecer o conteúdo; transmitir o conteúdo; os alunos estarem preparados para receber.(S4) * Conteúdo; conhecer os alunos; flexibilidade na proposta metodológica; (S5) * Domínio de conteúdo; didática; domínio de classe; (S10) * Domínio de conteúdo; estudo; conhecer a realidade dos alunos; clareza dos objetivos; formação continuada. (S11) * Saber o que vai fazer; conteúdo; didática; compromisso.(S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Primeira coisa é ter uma concepção de homem; ter sensibilidade e percepção apurada;(S1) * Habilidade na comunicação; domínio de conteúdo; didática; bom relacionamento com os alunos.(S3) * Sabedoria, que está acima do conhecimento; diplomacia, ética, responsabilidade, comprometimento, assiduidade, conhecimento; formação continuada; metodologias variadas; reflexão sobre a prática; (S6) * Conhecer o contexto social acima de tudo; <i>"não adianta você dominar o conteúdo na tua disciplina se você não tem uma noção de sociedade, de realidade, porque daí você vai trabalhar o seu conteúdo desvinculado dessa realidade"</i>;(S7) * Didática; saber onde buscar os conteúdos; experiência de realidade; (S8) * Muito estudo; conteúdo; técnicas; conhecer o aluno; dedicação; planejamento; formação continuada. (S9) * Domínio de conteúdo; didática; domínio de classe; (S10) * Domínio de conteúdo; estudo; conhecer a realidade dos alunos; clareza dos objetivos; formação continuada. (S11) * Conhecimento da realidade com a qual vai trabalhar; conhecer os objetivos do curso; conhecer os alunos; conhecimento teórico e metodológico. (S12) * Conhecer um pouco de todos os conteúdos do curso; conteúdo atualizado; didática; bom relacionamento com os alunos; conhecer os alunos. (S14) * Conhecer o aluno, suas características, a forma como aprende;(S15) * Conhecimento acumulado; uma concepção do que é o conhecimento; consciência de que sabemos pouco; (S16) * Saber que todas as pessoas são diferentes umas das outras e as implicações disso no processo de ensino.(S17) * Estudar muito para estar bem preparado; (S20) *
<p style="text-align: center;">PESQUISA / INVESTIGAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> * Não havia oferta de iniciação científica na graduação; (S4) * Graduação restrita às atividades em sala de aula; na especialização se abriram os caminhos da pesquisa; (S5) * Não havia iniciação científica; no mestrado é que realmente fiz pesquisa; (S10) * Desde o início da graduação me envolvi com pesquisa, fui bolsista CNPq; participo ativamente de grupos de pesquisa; desde pequena convivia com pessoas que falavam de pesquisa; a preocupação com o currículo estava presente desde o início da graduação; participou da criação de manutenção de grupo de pesquisa no início da graduação. (S11) * Participei de projeto de iniciação científica na minha graduação; gostaria de fazer mais pesquisa, orientar alunos de iniciação científica, mas os entraves burocráticos impedem o desenvolvimento de pesquisa no momento; (S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Na graduação teve pouco contato com a pesquisa; coordena um grupo de pesquisa que envolve alunos; (S1) * Não participou de programas de iniciação científica na graduação; sente falta dos recursos da pesquisa; a pesquisa do mestrado não acrescenta na atividade da docência; o curso que atua como docente não encaminha para a pesquisa é voltado para a formação de professores; a dificuldade do mestrado está na falta de base para a pesquisa. (S2) * Na graduação não existiam projetos de iniciação científica; (S3) * Não havia oferta de iniciação científica na graduação; (S6) * Na graduação faltou incentivo à pesquisa; a pesquisa científica foi desenvolvida apenas no mestrado; (S7) * Produção científica dá respaldo para a prática; não tem carga horária para pesquisa, mas desenvolve independente disso; as atividades de extensão se tornam dados de pesquisa; tendência de buscar no futuro um ambiente institucional que possibilite o desenvolvimento da pesquisa; (S8) * Na graduação não havia incentivo à pesquisa; especialização e mestrado abriram o caminho para a pesquisa; há uma lacuna no desenvolvimento da pesquisa pela falta de tempo; (S9) * Desde o início da graduação me envolvi com pesquisa, fui bolsista CNPq; participo ativamente de grupos de pesquisa; desde pequena convivia com pessoas que falavam de pesquisa; a preocupação com o currículo estava presente desde o início da graduação; participou da criação de manutenção de grupo de pesquisa no início da graduação. (S11) * Não se falava em pesquisa na época da graduação; ingressou na pesquisa com a pós-graduação; no mestrado a pesquisa foi intensa.(S12) * Pouco envolvimento com a pesquisa na graduação; na especialização o envolvimento com a pesquisa foi intenso; no mestrado a pesquisa não foi o ponto forte; a universidade privada não incentiva a pesquisa; (S13) * Os professores não investiam em pesquisa; havia muitos projetos de extensão que se transformavam em pesquisas; um dos fatores de escolha do mestrado foi o grupo de pesquisa atuante; no mestrado a maior aprendizagem foi a aprendizagem da pesquisa;(S14) * Não havia iniciação científica; na universidade que atuo a burocracia toma o tempo que poderia ser dedicado à pesquisa; (S15) * Não havia uma concepção de pesquisa como há hoje; o mestrado foi a base para o desenvolvimento da pesquisa; o doutorado a consolidação da produção científica; (S16) * Não me prendo à produção científica por obrigação; (S17) * Participou de projeto de iniciação científica na graduação; (S19) * Na graduação não teve a experiência da pesquisa; (S20)

...continuação.

EXATAS	HUMANAS
<p>PLANEJAMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> * Uso de apostila; análise da coerência entre a linguagem a ser utilizada e o nível dos alunos. (S4) * Instituição exige um planejamento anual; de acordo com as características da turma o planejamento precisa ser alterado; preocupação com o currículo e com os aspectos metodológicos. (S5) * Finais de semana usados para rever os conteúdos a serem trabalhados durante a semana; busca de maneiras diferentes de trabalhar os conteúdos; alunos são informados no início do ano sobre o planejamento. (S10) * O plano de ensino é o guia; não prepara diariamente as aulas; <i>“Já to um pouco naquele patamar de chegar e falar, de explicar, de pegar os pontos do texto”</i>. Organização geral das aulas da semana é feita no fim de semana; não faz planejamento diário, mas sabe bem quais os objetivos de cada aula.(S11) * A partir do plano de ensino faz um cronograma; cuidado com a sequência dos conteúdos; rotina sistemática; planejamento é necessário em todos os aspectos da vida; um bom planejamento e conhecer a turma são elementos fundamentais para uma boa aula.(S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * No início do ano os professores se reúnem e fazem o planejamento a partir da ementa; passar para os alunos no início do ano; atualização constante; (S1) * A partir do plano de ensino; conteúdos que teve na graduação; dificuldade quando não conhece o conteúdo em profundidade; cumprimento do planejamento;(S2) * Ementa; características dos alunos; pouco tempo; problemas quando não é possível cumprir o planejado; no início dedicava mais tempo para planejar;(S3) * Planejamento anual detalhado, conteúdos, objetivos, avaliação, recursos; retomada semanal do planejamento; reorganização de acordo com os imprevistos que surgem e das características dos alunos; retomada dos conteúdos, leituras; (S6) * Fim de semana usado para rever os conteúdos, atividades, avaliações, leituras do que será trabalhado durante a semana; que os alunos compreendam o que está sendo trabalhado.(S7) * Muita leitura; base para estabelecer pontos chave do conteúdo e desenvolver a aula; (S8) * Planejamento diário; atualização constante; alteração dos aspectos metodológicos de acordo com as necessidades da turma e da disciplina; muito estudo, leitura; não entra em sala sem um planejamento detalhado do que vai fazer.(S9) * O plano de ensino é o guia; não prepara diariamente as aulas; <i>“Já to um pouco naquele patamar de chegar e falar, de explicar, de pegar os pontos do texto”</i>. Organização geral das aulas da semana é feita no fim de semana; não faz planejamento diário, mas sabe bem quais os objetivos de cada aula.(S11) * Desmembramento diário do plano de ensino anual; não entra em sala sem ter um planejamento para aquela aula; (S12) * Linha geral de planejamento seguido todos os anos; detalhes se alteram em função das características dos alunos; nem sempre a melhor aula é aquela que acontece como o planejado; (S13) * Estrutura básica que se altera em função das características dos alunos; atualização permanente; objetivos claros; estabelecimento de metas; (S14) * Organização a partir das características dos alunos; processo participativo com os alunos; (S15) * <i>“o planejamento pra mim é você traçar um caminho, mas eu não me sinto escravo, se de repente demorou mais nisso ou mais naquilo então eu não sinto problema em readaptar, eu acho que planejo as coisas e faço”</i>.(S16) * As aulas são pensadas diariamente; atualização; atenção ao que os alunos trazem; <i>“planejamento é essencial, mas se tornar prisioneiro do planejamento às vezes desvirtua o processo de ensino e aprendizagem, porque é um processo de mão dupla”</i>; cumprimento de prazos.(S17) * Plano de ensino aprovado pelo colegiado; atender os objetivos da área.(S19) * Estudo; preparo das aulas; planeja pensando que as aulas devam ser momentos de vivência; (S20) *

Continua...

EXATAS	HUMANAS
<p>TEORIA / PRÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> * Uso de exemplos; autores; exercícios já resolvidos. (S4) * Na prática de ensino a articulação teoria e prática é facilitada; preparação de atividades; simulação de atividades de sala de aula; no caso da disciplina mais teórica fica por conta de tentar aproximar os conteúdos à realidade dos alunos. (S5) * Procuro mostrar onde os conteúdos teóricos estão presentes na prática; <i>“aula bem sucedida é aquela que você consegue relacionar teoria com a prática”</i>; (S10) * As duas disciplinas que leciono possuem carga horário prática; nos cursos noturnos é mais difícil fazer atividades práticas; entrevistas nas escolas; uso de projetos pedagógicos de escolas; (S11) * Consigo articular um pouco a teoria com a prática: <i>“Eu faço atividades e primeiro eles precisam resolver, depois peço para eles explicarem para os colegas. Então é no sentido de socialização do conhecimento, porque eles pensaram.”</i>(S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Relação constante; relação com a docência; (S1) * Dificuldade; tentativa de relação dos conteúdos com a realidade dos alunos, com a realidade social.(S2) * Primeiramente apresenta a teoria, depois trabalha com atividades práticas;(S3) * Construção de material didático; criação de brinquedoteca; produção de material pedagógico para a educação infantil; quando o aluno consegue relacionar um conteúdo teórico com a sua vivência nos estágios.(S6) * A busca de situações nas escolas a serem discutidas em seminários; problematização da prática vivenciada nas escolas; projetos que se constituem em pontes entre teoria e prática.(S7) * Professor deve conhecer a realidade onde os alunos vão atuar; <i>“quando você consegue trazer pra realidade, consegue dar exemplos práticos de vivência sua no conteúdo a aula é outra”</i>; <i>“não só teoria e não só prática, quer dizer, não adianta você ter a prática se você não ta fundamentado cientificamente, se você tiver a prática mas não tiver a discussão teórica essa prática ela fica vazia, ela vira tarefa, agora se você tiver a teoria mas não tiver o suporte da prática você também fica discutindo no vazio”</i>. (S8) * Os alunos têm dificuldade de entender que precisam da teoria também; (S9) * As duas disciplinas que leciono possuem carga horário prática; nos cursos noturnos é mais difícil fazer atividades práticas; entrevistas nas escolas; uso de projetos pedagógicos de escolas; (S11) * Indissociáveis; <i>“quando você ta trabalhando uma teoria você já ta falando da prática dela então não tem uma parte teórica e uma parte prática, eu acho que a teoria ela fala de uma prática, ela é o resultado de uma prática, mas quando você ta fazendo a prática, desenvolvendo a prática você também reformula essa teoria, você não pode dizer que um momento é a teoria e um momento é a prática, eu acho que elas estão ligadas o tempo inteiro.”</i>(S12) * Articulação dos conteúdos com a prática cotidiana; estágio, visitas à instituições de ensino;(S13) * Disciplinas 80% práticas e 20% teóricas; <i>“você acaba trabalhando a prática em todos os momentos da aula, por mais que eu trabalhe um exercício especificamente técnico assim que eles copiam a gente senta e começa a discutir aquele exercício, o modo de trabalho, principalmente porque quando se trabalha com a licenciatura, tem que aprender a trabalhar com as crianças lá na escola”</i>(S14) * Não existe dicotomia; (S15) * A disciplina tem uma carga horária de prática correspondente; (S16) * Indissociável; necessidade de uma carga horária de prática maior; <i>“Precisaria ser diferente, ter tempo maior de observação, com intervalos maiores, presença mais regular nas escolas, o aluno vai acompanhar o professor, fica com a turma, volta, aquelas questões tem que serem trazidas pra sala de aula, pra você poder discutir na área de fundamentos principalmente, mas não só de fundamentos”</i>.(S17) * <i>“que a prática de ensino, ela é o componente que dá a lapidação, eu não digo final, mas uma conformação final para o egresso”</i>; (S19) * Não articulo teoria e prática; (S20)

EXATAS	HUMANAS
<p>VÍNCULO COM AS DEMAIS DISCIPLINAS</p> <ul style="list-style-type: none"> * Na medida do possível; (S4) * Não sabe se consegue efetivamente; pouco contato entre os professores impossibilita essa prática; (S5) * Depende do tipo de conteúdo, com alguns é possível, outros não.(S10) * Não consigo separar as disciplinas que dou; busco junto a outros professores o que eles estão trabalhando para fazer conexões; planos de aulas que envolvam os conteúdos das disciplinas específicas.(S11) * Com alguns tópicos é possível; <i>“didática ta sendo um desafio, a que não é fácil trabalhar isso, mas a gente também tentou, estamos tentando na disciplina pegar vários links com várias outras disciplinas, to tentando fazer isso.”</i>(S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Constante busca de articular as disciplinas; (S1) * Difícil; <i>“pra entrar em medieval tive que trabalhar todo o império romano, a professora de antiga tava lá no início, pra ela chegar no conteúdo de império romano ela vai chegar só no final do semestre então eu pedi pra ela fazer uma pequena introdução sobre esse assunto porque a minha disciplina não podia perder tanto tempo com esse conteúdo, então só uma vez que a gente conseguiu estabelecer esse vínculo”.</i> (S2) * Não tenho contato com os outros professores para fazer essa relação;(S3) * A ligação entre as disciplinas é inegável; no plano de ensino, que é apresentado para os alunos, a ligação é explicitada; na prática de ensino os alunos conseguem ver a convergência; frequência de projetos que envolvem várias disciplinas; (S6) * Consigo pela minha experiência no curso, por ter trabalhado com quase todas as disciplinas; projetos que envolvem várias disciplinas; com as disciplinas específicas é um pouco mais difícil.(S7) * Trabalho em todos os anos do curso, isso facilita a ligação das diferentes disciplinas; trabalho com disciplinas específicas e pedagógicas e é interessante fazer as ligações entre os dois tipos de disciplinas; <i>“no quarto ano eu trabalho ética com eles, já trabalhei estágio, já trabalhei disciplinas específicas, disciplinas pedagógicas e é muito interessante a gente fazer essa discussão, é muito produtivo.”</i> <i>“Eles terão que juntar as área biológicas com as áreas específica e as áreas pedagógicas, passei pro meu primeiro ano agora e eles ficaram apavorados, falei que pra saber dar uma aula de basquete você precisa do basquete, da metodologia, da área biológica, da área fisiológica, biomecânica, eles ficaram meio apavorados, terão que aliar tudo pra poder dar uma aula de basquete.”</i> (S9) * Não consigo separar as disciplinas que dou; busco junto a outros professores o que eles estão trabalhando para fazer conexões; planos de aulas que envolvam os conteúdos das disciplinas específicas.(S11) * Não é possível separar as disciplinas; é fundamental se reportar as demais disciplinas o tempo todo.(S12) * Relações com o ano anterior; <i>“Teria uma disciplina onde esse vínculo se estabeleceria totalmente que seria a Prática de Ensino”;</i> deveriam ser trabalhados mais projetos interdisciplinares, mas isso não é possível pela dinâmica da instituição; com algumas disciplinas é possível fazer algumas coisas em conjunto.(S13) * É obrigatório em algumas disciplinas; (S14) * É tranquilo, <i>“tem ponte com os aspectos teóricos da história, nós temos introdução ao estudo da história, tem teorias da história, tem relação com prática de pesquisa, tem relação com a história da América, então nesse sentido é tranquilo”.</i>(S16) * <i>“dentro das disciplinas sempre busquei interlocução, na história o fato de eu fazer parte do grupo de pesquisa, ter me integrado ali me permitiu também fazer uma leitura contextualizada de algumas questões ligadas ao fazer pedagógico em sala de aula e aquilo que eles deviam fazer fora do curso”</i>(S17) * Tentativa de estabelecer diálogo entre as disciplinas; precisa estar evidenciado no currículo. (S19) * Não tem essa preocupação; todos sabem que a filosofia é a base de todas as outras disciplinas; (S20) *

ANEXO 27 – Concepções e práticas – DISCIPLINAS

	ESPECÍFICAS	PEDAGÓGICAS
Aluno	* Alunos trabalhadores; classe média-baixa; dificuldades oriundas da Educação Básica; afetivos; carinhosos; passivos; pouco questionadores;(S1)	* Alunos trabalhadores; classe média-baixa; dificuldades oriundas da Educação Básica; afetivos; carinhosos; passivos; pouco questionadores;(S1)
	* Testam os conhecimentos do professor; solicitam outros encaminhamentos; espero que aprendam o que ensino; importância do professor conhecer o aluno e entender suas diferenças; alguns com dificuldades de compreender os conteúdos; alguns desinteressados; diferença de idades; turma grande; grande expectativa com relação ao professor; grande parte dos alunos gostam das aulas; bom relacionamento com eles; (S2)	* Alguns “estragam” a noite; alguns com dificuldade de aprender; que saibam o mínimo que ensinei; medo da disciplina; alunos desinteressados, outros que realmente não conseguem acompanhar; alguns não assistem as aulas porque não sabem fazer, outros porque já sabem o que vou passar; (S3)
	* Bom ver que aprendem; os que têm dificuldades e os que não querem; descobrem que o curso não é o que queriam; precisam querer aprender; bom relacionamento; reclamam da exigência mas depois ficam felizes quando aprendem; precisam se dedicar muito; (S4)	* Estudantes trabalhadores; que aprenda o conteúdo e que saiba usá-lo para dar aula depois; alguns alunos com dificuldades; alguns casos de falta de interesse; são assíduos;(S5)
	* Bom relacionamento; respeito pelas individualidades; que tenham a consciência de que não existem receitas prontas; não existem problemas de indisciplina; aprendem de formas diferentes; não gostam de estudar, ler, refletir; alguns esperam que o professor traga receitas prontas; espero que sejam criativos para lidar com a realidade.(S6)	* Que tenham alguma noção dos conteúdos científicos; que saibam onde buscar conhecimento; alguns alunos com dificuldades de aprendizagem dentro do padrão proposto; situações de desinteresse, podendo estar ligada a própria organização da aula; possuem pouco tempo para estudar; prezo pela sintonia entre professor e alunos; participativos, mais ou menos de acordo com o estágio que se encontram; que compreendam os conteúdos que são básicos para eles atuarem; entendem a importância da disciplina que ministro.(S7)
	* Muitos alunos que possuem grande dificuldade para escrever; falta-lhes base; falta a visão empreendedora; problemas familiares; alguns não sabem o que estão fazendo na instituição; ativos; falta de interesse, curiosidade; geração digital; (S8)	* Não fazem ideia de como será o curso, “caem de paraquedas”; conheço-os individualmente; espero que compreendam os conteúdos; alguns possuem dificuldades, outros é desinteresse; alguns só se preocupam com o título; muito jovens; ativos; grande domínio das tecnologias; alguns estão realmente em busca de uma profissão, são comprometidos; tem mais interesse nas disciplinas específicas que nas pedagógicas; questionam a importância das disciplinas pedagógicas; falta experiência prévia com os conteúdos do curso; faltam conhecimentos básicos; (S9)
	* Não fazem ideia de como será o curso, “caem de paraquedas”; conheço-os individualmente; espero que compreendam os conteúdos; alguns possuem dificuldades, outros é desinteresse; alguns só se preocupam com o título; muito jovens; ativos; grande domínio das tecnologias; alguns estão realmente em busca de uma profissão, são comprometidos; tem mais interesse nas disciplinas específicas que nas pedagógicas; questionam a importância das disciplinas pedagógicas; falta experiência prévia com os conteúdos do curso; faltam conhecimentos básicos; (S9)	* Dependentes dos professores; alguns rendem mais outros rendem menos; os alunos do curso de História são mais dispostos às discussões; os alunos do curso de Matemática são mais objetivos, possuem mais dificuldades com a leitura, mas possuem maior tolerância com a frustração; espero que tenham consciência efetiva do que significa ensinar; alunos com base acadêmica fraca; alguns alunos desinteressados especialmente porque não estão no curso que gostariam, embora isso aconteça em menor número no curso de matemática; que eles saiam pessoas melhores; pouca valorização das disciplinas pedagógicas. (S11)
	* Que tenham um bom desempenho como profissionais; alguns alunos com dificuldades; a maioria dos alunos sabem o que querem do curso; trabalhadores; cansados; viajam em média 100km para assistirem às aulas; responsáveis.(S10)	* Exercem as mais variadas profissões; faixa etária diversa; os melhores alunos são os que não atuam nas escolas; imaturidade e falta de vontade por parte de alguns; desinteresse, “caíram num curso superior”; alunos com dificuldades de aprendizagem; alunos com necessidades educativas especiais; que pelo menos saibam como funciona uma escola; chegam com defasagens de conteúdo básico; problemas com indisciplina.(S13)
	* Grandes dificuldades de interpretação; falta de “garra”, de vontade de estudar; dependente do professor; espero que aprendam a pensar, pesquisar; alunos com dificuldades porque estão fora da área da educação; alunos com dificuldades porque faltam as aulas; alunos que realmente possuem dificuldades de aprender apesar de se esforçarem muito; alunos muito jovens. (S12)	* Muitos alunos com interesse em aprender; alunos “informáticos”; os mais jovens são mais ativos; alguns não tem responsabilidade; alunos com dificuldades com interesse em aprender alcançam os objetivos; são indivíduos que possuem uma história, características próprias que precisam ser consideradas.(S15)
	* Espero que aprendam pelo menos as questões fundamentais da disciplina; tranquilos; responsáveis, mas imaturos em alguns aspectos; a maioria dos alunos são assíduos; as alunas demonstram mais interesse que os alunos; a maioria leva as aulas a sério. (S14)	* Alunos pouco politizados; alguns não tem clareza dos objetivos do curso; a maioria não tem consciência de que está fazendo um curso de formação de professores; assíduos; bom relacionamento; alunos do curso noturno com mais idade e do diurno mais jovens; interessados; (S17)
	* Chegam com dificuldades de leitura; existem alunos desinteressados; alguns não gostam da disciplina; bom relacionamento; alunos que não estão no curso que gostariam; (S16)	* Pouco interesse pela disciplina pedagógica; falta de disposição para estudar; alguns com dificuldade de aprendizagem; desinteresse é muito presente; necessário que o aluno se envolva com o professor; a escolha do curso é pelos mais variados motivos; grande variedade de idade; que eles percebam que o curso que eles escolheram é o que realmente querem para a vida; alguns só buscam o diploma; falta comprometimento.(S18)
	* Pouco interesse pela disciplina pedagógica; falta de disposição para estudar; alguns com dificuldade de aprendizagem; desinteresse é muito presente; necessário que o aluno se envolva com o professor; a escolha do curso é pelos mais variados motivos; grande variedade de idade; que eles percebam que o curso que eles escolheram é o que realmente querem para a vida; alguns só buscam o diploma; falta comprometimento.(S18)	* Alguns interessados, outros não; amigos; falta bagagem cultural;(S20)
	* Que sejam melhores que eu; problemas com indisciplina. (S19)	

Continua...

	ESPECÍFICAS	PEDAGÓGICAS
Aula	<ul style="list-style-type: none"> * Interativas; uso de recursos tecnológicos; ter um fio condutor; fazer com que a aula seja a mais importante;(S1) * Passar matéria no quadro e explicar; não dar espaço para conversas; fixação no conteúdo e no que deveria ser passado; para alguns a aula pode ser chata; discussões teóricas sobre os conteúdos; busca de relações entre as épocas passadas e a atualidade; clareza sobre os conteúdos a serem passados; nem sempre é possível cumprir o planejamento no tempo de uma aula; uma aula que faça com que os alunos tenham vontade de voltar na próxima.(S2) * Conteúdos complexos exigem mais tempo; receptividade, aprendizagem e participação observáveis.(S4) * Cumprimento da proposta que consta na ementa; aulas são menos interessantes em comparação com o que encontram fora; falta do uso da tecnologia nas aulas; segurança nos conteúdos, tempo adequado ao planejamento; participação dos alunos; relações com outros conteúdos;(S6) * Disciplinas com conteúdos complicados; diálogo; debates; participação; questionamentos; (S8) * Aula expositiva; trabalhos; alcançar os objetivos; sem ficar pedindo atenção o tempo todo; percepção de que os alunos compreenderam o conteúdo. (S9) * Possibilidade de relacionar teoria e prática; alcançar a atenção dos alunos; percepção da compreensão dos conteúdos. (S10) * Leitura de textos; atividades em grupos; debates; questionamentos; reflexões; envolvimento; interação; aula expositiva; (S12) * Domínio de conteúdo; atualização; boa didática; bom relacionamento com os alunos; detectar alunos com dificuldades; alcance dos objetivos; questionamentos; percepção de que a aprendizagem ocorreu.(S14) * Aulas expositivas; leituras; interpretação; seminários; cumprimento das tarefas; trabalho com conteúdos; dinâmica de comunicação; (S16) * Não são as aulas que os alunos apontam como as melhores; conhecer os alunos, a turma; nem sempre um bom planejamento garante uma boa aula; preparo do professor; envolvimento dos alunos; comprometimento. (S18) * Me preocupa; gasto tempo preparando; procura fazer com que os alunos estejam efetivamente presentes; que fixem os conteúdos e não as dinâmicas e brincadeiras; (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * Interativas; uso de recursos tecnológicos; ter um fio condutor; fazer com que a aula seja a mais importante;(S1) * Variáveis inesperadas impedem o cumprimento do planejado; aulas muito curtas; dificuldade de conciliar os diferentes níveis de conhecimento; abertura para questionamentos; demonstração de interesse em aprender, participação.(S3) * Percorrer junto com os alunos o processo de construção de conhecimento; ver o ciclo teoria/prática/teoria se completar;(S5) * Falta tempo para desenvolver as atividades; interação entre alunos e professor; percepção do acompanhamento do raciocínio;(S7) * Aula expositiva; trabalhos; alcançar os objetivos; sem ficar pedindo atenção o tempo todo; percepção de que os alunos compreenderam o conteúdo. (S9) * Atividades em grupo; predominância de aulas expositivas; uso de recursos adequados com o momento, conteúdo e características dos alunos; esquemas no quadro; objetivos alcançados; (S11) * Participação; projetos; dinâmicas; alcançar os objetivos; observação da aprendizagem dos alunos; alunos que não participam se envolvem; querem continuar discutindo um tema mesmo quando a aula chega ao fim.(S13) * Fazer com os alunos o que eles devem fazer com os alunos que terão nas escolas; planejamento participativo; diálogo; relação dialógica; compreensão das propostas.(S15) * Compreensão do que é o curso; planejamento em dia; boas relações; participação de todos os alunos; estabelecimento de angústia, de dúvida e posterior compreensão do conteúdo. (S17) * Não são as aulas que os alunos apontam como as melhores; conhecer os alunos, a turma; nem sempre um bom planejamento garante uma boa aula; preparo do professor; envolvimento dos alunos; comprometimento. (S18)
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> * De acordo com a disciplina; prática; trabalhos em grupo; participação;(S1) * Difícil; complicado; não imaginava que teria tanta dificuldade; como considerar as individualidades dos alunos; (S2) * Os alunos reclamam; coerentes com os conteúdos trabalhados; grande exigência; resultado positivo em termos de aprendizagem.(S4) * Necessária; contribui para a construção da aprendizagem; diagnóstica; formativa; diversidade de instrumentos; (S6) * Processual; toda aula uma atividade avaliativa; diferentes estratégias; bimestral(exigência institucional); a quantificação incomoda; não tem caráter punitivo; (S8) * Trabalhos; sobrecarga com as correções;(S9) * Tranquilo; processo institucional a ser seguido;(S10) * Necessidade de instrumentos variados; dificuldade pelo grande numero de alunos; trabalhos em grupo são de difícil avaliação; (S12) * Difícil; práticas; teóricas; devem preparar o aluno; para retomar conteúdos não apreendidos; resultados positivos geram satisfação; variedade de instrumentos; serve para redirecionar minha prática; (S14) * Provas escritas; orais; questões abertas; momento de aprendizagem; auto-avaliação; melhores aulas são as das avaliações orais; possibilidade do aluno argumentar diante dos resultados;(S16) * Seleção de tópicos fundamentais; dificuldade; preocupação e cuidado ao elaborar atividades de avaliação; busca de entendimento sobre os resultados;(S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * De acordo com a disciplina; prática; trabalhos em grupo; participação;(S1) * Complicado; não é possível cobrar tudo o que foi passado devido às grandes dificuldades da turma. (S3) * Ponto crítico; semana de provas dificulta a avaliação processual; muito trabalho com as correções; (S5) * Preparo cuidadoso; uma das questões mais sérias; problema; como avaliar de forma justa; mais tempo para dedicar à avaliação. (S7) * Trabalhos; sobrecarga com as correções;(S9) * Prova por si só não avalia; necessária; momento individual de aprendizagem;(S11) * Semana de provas; tradicional; turmas numerosas dificultam o processo de avaliação; a medida que se conhece o aluno melhor a processo fica mais fácil;(S13) * Processo participativo dos alunos nas decisões sobre as formas de avaliar; preocupação em entender o aluno; considerar as individualidades dos alunos; (S15) * Momento fantástico; situações problema; processual; (S17) * Seleção de tópicos fundamentais; dificuldade; preocupação e cuidado ao elaborar atividades de avaliação; busca de entendimento sobre os resultados;(S18) * Maior problema; frustração em quantificar; falta de maturidade de se colocar dentro do processo de avaliação; (S20)

Continuação...

	ESPECÍFICAS	PEDAGÓGICAS
Conteúdo /didática	<ul style="list-style-type: none"> * Se completam; conteúdo mais fácil de adquirir; didática depende mais de formação; variação metodológica;(S1) * A princípio pensava que era só dominar o conteúdo para conseguir dar aula, mas é mais complicado que se possa imaginar; as duas coisas estão em pé de igualdade; metodologia; clareza; objetividade; observar quais as dificuldades e dúvidas dos alunos, se estão entendendo; dificuldade nas duas coisas; trabalhar bem o conteúdo para que os alunos aprendam; (S2) * Os dois são importantes; (S4) * Sabedoria para mediar as duas coisas; conteúdo e didática são imprescindíveis; (S6) * A didática é mais importante que o conteúdo, “o conteúdo você busca, a didática se você não tem você não se sustenta como professor”, a didática é fundamental; sem conteúdo também não se dá aula, mas o conteúdo é muito mais fácil de dominar; saber o que fazer com o conteúdo é fundamental; para formar bons professores é didática é a base. (S8) * Os dois devem estar aliados; conteúdo sem o domínio de metodologias não funciona.(S9) * Para o ensino superior, o fundamental é o conteúdo; “se você tiver uma boa didática e não tiver o conteúdo o que vai adiantar para o aluno, agora se você tiver o conteúdo e também uma boa didática pra transmitir fica bem melhor, mas o conteúdo sem dívida”; domínio de conteúdo, didática, domínio de classe; “Não adianta ter domínio de conteúdo e não domínio de classes, apesar de que se o professor tiver domínio de conteúdo automaticamente acho que classe respeita ele, e eu vejo numa universidade, numa graduação, se o professor tiver domínio de conteúdo não é muito difícil dos acadêmicos, dos alunos acompanharem.”(S10) * São coisas inseparáveis; “se bem que eu acho que você nem tem a didática se você não tem conteúdo”(S12) * Os dois são fundamentais; “a didática é o que vai dar toda a consistência na tua disciplina”; os dois são imprescindíveis; “o que me dá maior segurança hoje que eu considero que eu tenho que saber, o domínio do conteúdo, é estar atualizado” (S14) * As duas coisas são importantes, mas o conteúdo vem primeiro; “se eu tenho esse domínio acho que minha didática se torna mais tranquila.”(S16) * A didática é importante, mas o conteúdo é mais; “se você conhece bem o conteúdo que você tá tratando, você de alguma forma, mesmo que não leciona numa turma, você tenta formas de, didaticamente falando, diferentes formas de fazer aquilo”; me preocupo com a didática.(S18) * Conteúdo/didática são indissociáveis; (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * Se completam; conteúdo mais fácil de adquirir; didática depende mais de formação; variação metodológica;(S1) * Importância dos dois elementos; 50% cada um; (S3) * Uma coisa leva à outra; os dois não conseguem ficar distanciados; não tem como não se preocupar muito com o conteúdo uma vez que se pretende formar professores em três anos, no período noturno; dar conta das duas coisas nessas condições é um desafio;(S5) * Um não anda sem o outro; não podemos colocar um em grau de importância maior que o outro.(S7) * Os dois devem estar aliados; conteúdo sem o domínio de metodologias não funciona.(S9) * Uma coisa está relacionada a outra; “se tu tem o conteúdo já é meio caminho andado, tu vai achar uma forma de passar, primeira, segunda, terceira vez pode ser que tu tenha mais dificuldade, depois tu pega no tranco”. (S11) * As duas coisas, é preciso saber o conteúdo e ter didática; “Tem aquele que você sabe que ele tem que aprender diferente, que você tem que usar metodologias diferentes, o conteúdo é importante, você tem que saber, mas pra ensinar você tem que descobrir formas de ensinar e isso não tem no manual didático, não tem conteúdo que diga, é o dia-a-dia que ensina.”(S13) * Não adianta muito conteúdo, muita metodologia e não conhecer o aluno; (S15) * As duas coisas não são descoladas; “eu acredito que tudo aquilo que você faz tem que ter um objetivo claro, a didática aparece pra mim como algo dentro da pedagogia, e tá ligado aos conteúdos, eu não posso pensar em conteúdo sem pensar no tipo de pessoa que eu espero ter, debater e ajudar a constituir, ninguém constrói ninguém, mas cria condições pra que as pessoas se construam.” ; algumas pessoas reduzem a didática a apenas uma de suas dimensões – a técnica. (S17) * A didática é importante, mas o conteúdo é mais; “se você conhece bem o conteúdo que você tá tratando, você de alguma forma, mesmo que não leciona numa turma, você tenta formas de, didaticamente falando, diferentes formas de fazer aquilo”; me preocupo com a didática.(S18) * Domínio de conteúdo é fundamental; domínio de conteúdo é problema; domínio de conteúdo facilita a didática; (S20)
Formação de professores	<ul style="list-style-type: none"> * A experiência com a Educação Básica é fundamental para atuar numa Licenciatura; preocupação constante em como os alunos irão trabalhar os conteúdos ensinados na graduação;(S1) * Diz que logo serão professores; se preocupa com os conteúdos considerando que devem dominá-los porque serão professores, farão concursos públicos, seleções para o mestrado.(S2) * Projetos em parceria com as prefeituras, secretarias de educação; que os alunos aprendam a lidar com as diversidades da sala de aula; momentos de criação de práticas a serem usadas na educação infantil; desenvolver a criatividade para a intervenção na sala de aula; (S6) * “que tipo de professor você quer ser quando se formar, então isso a gente trabalha muito com os alunos.” Participou da organização do curso, discutiu as questões pedagógicas; mestrado foi repleto de discussões acerca da formação de professor; “você vai variando as estratégias até com o intuito de mostrar pra eles que existem gama diferenciada de opções pra desenvolver atividade”; projetos desenvolvidos na educação básica; papel de formar bons professores. (S8) 	<ul style="list-style-type: none"> * A experiência com a Educação Básica é fundamental para atuar numa Licenciatura; preocupação constante em como os alunos irão trabalhar os conteúdos ensinados na graduação;(S1) * Preocupação com os conteúdos considerando ser um curso de formação de professores, com duração de três anos e noturno; simulações se situações que os alunos viverão em sala de aula quando forem professores; que o aluno não aprenda apenas o conteúdo teórico, mas que saiba como usá-lo na sua prática como professor; “gosto de chamá-los de professores mesmo estando em formação, eu espero que eles não cometam os mesmos erros.” ; que aprendam metodologias diferentes para serem usadas na sua prática como professores, fazendo um ensino de qualidade. (S5) * Contribuir para a formação de professores; conteúdo e didática é essencial porque atuarão em cursos de formação de professores, serão pedagogos; oficinas práticas a serem desenvolvidas com as crianças; que eles conheçam os conteúdos que são básicos para eles atuarem.(S7)

Continua...

ESPECÍFICAS	PEDAGÓGICAS
<p>Formação de professores</p> <ul style="list-style-type: none"> * A realidade que irão atuar não é simples, “dar aula com todos os materiais é ótimo, agora o duro é você dar aula num lugar que não tem material nenhum”; vão trabalhar com crianças em desenvolvimento. (S9) * Que os alunos consigam desempenhar um bom papel como professores; “que saibam mostrar pra os seus alunos, além dos conceitos, aonde eles podem aplicar na vida prática também.”(S10) * Tenho como vantagem em trabalhar com formação de professores o fato de já ter atuado na educação básica; “refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, pra eles perceberem como é que o aluno lá vai aprender também, que dificuldades eles tem, e vivência, tem que propor vivência mesmo de situação porque se você ficar só explicando, demonstrando eles não conseguem transpor isso pra prática da sala de aula.”; minhas outras experiências de docência me ajudaram a saber o que esses professores em formação precisam saber; que eles saibam solucionar os problemas que encontrarão como educadores; no decorrer do curso percebemos quais são os alunos que se identificam com o ensinar; (S12) * Percepção da importância dos conhecimentos sobre como as crianças aprendem; treinamento voltado para alunos das escolas; é preciso aprender a trabalhar com as crianças das escolas; “ensinar como tem que ser feito, afinal eles vão ser professores”; precisam aprender técnicas adequadas ao trabalho com cada série da educação básica; (S14) * “eu não faço uma experiência específica de aplicação na escola na educação básica”; “a pessoa que se torna habilitada na área de história”; alguns professores na graduação querem formar pesquisadores e outros professores, é uma disputa interna no curso; “se tem alguém do curso de história que não se torna historiador o tempo dele é válido também como uma experiência de vida”(S16) * Discutimos muito sobre como ensinar determinados conteúdos; tenho preocupação em conhecer as escolas onde os alunos irão atuar; alguns querem ser professores mesmo; os alunos precisam saber que irão sair do curso como professores; “você vai ficar na sala de aula e lembrar que a professora falou que você deveria ter feito essas atividades”; me preocupo em desenvolver neles o comprometimento em se tratando de serem futuros professores; (S18) * É fundamental que um professor da graduação esteja familiarizado com a escola onde seus alunos irão atuar como futuros professores. (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * A realidade que irão atuar não é simples, “dar aula com todos os materiais é ótimo, agora o duro é você dar aula num lugar que não tem material nenhum”; vão trabalhar com crianças em desenvolvimento. (S9) * Que os alunos tenham consciência efetiva do que é ensinar; percebam a sua importância na formação dos seus alunos; as disciplinas pedagógicas são desvalorizadas pelos alunos; “sempre friso muito pros alunos do ensino superior é que quando eles entrarem na educação básica o aluno que tá dentro da escola é obrigado, ele ali se não tá gostando da minha aula ele levanta e sai, o aluno lá na escola não pode fazer isso, então ele tem que ser muito mais tolerante do que eu, ele vai que tentar fazer com que essa aula seja interessante de alguma maneira, porque o aluno não pode ir embora.”(S11) * Que os alunos saibam como funciona uma escola, como são as políticas educacionais, como funciona um currículo;(S13) * Ainda hoje é difícil ver o curso como uma licenciatura; o que eles precisam saber para serem professores; como serão professores reforçamos os modelos pedagógicos que respeitam o ser humano; fazer aqui com os alunos o que eles devem fazer com os seus futuros alunos nas escolas; saber como as crianças aprendem; saber que em cada idade a criança aprende de uma forma; mudança de comportamento com relação ao trabalho que irão executar nas escolas; conheçam as características das pessoas com quem vão trabalhar nas escolas. (S15) * “a grande maioria mal tinha ideia de que estariam fazendo um curso que forma para a docência”; orientação para que entendam que terão formação para ser professores. (S17) * Discutimos muito sobre como ensinar determinados conteúdos; tenho preocupação em conhecer as escolas onde os alunos irão atuar; alguns querem ser professores mesmo; os alunos precisam saber que irão sair do curso como professores; “você vai ficar na sala de aula e lembrar que a professora falou que você deveria ter feito essas atividades”; me preocupo em desenvolver neles o comprometimento em se tratando de serem futuros professores; (S18)
<p>Para ensinar bem</p> <ul style="list-style-type: none"> * Primeira coisa é ter uma concepção de homem; ter sensibilidade e percepção apurada;(S1) * Conhecer o conteúdo; transmitir o conteúdo; os alunos estarem preparados para receber.(S4) * Sabedoria, que está acima do conhecimento; diplomacia, ética, responsabilidade, comprometimento, assiduidade, conhecimento; formação continuada; metodologias variadas; reflexão sobre a prática; (S6) * Didática; saber onde buscar os conteúdos; experiência de realidade; (S8) * Muito estudo; conteúdo; técnicas; conhecer o aluno; dedicação; planejamento; formação continuada. (S9) * Domínio de conteúdo; didática; domínio de classe; (S10) * Conhecimento da realidade com a qual vai trabalhar; conhecer os objetivos do curso; conhecer os alunos; conhecimento teórico e metodológico. (S12) * Conhecer um pouco de todos os conteúdos do curso; conteúdo atualizado; didática; bom relacionamento com os alunos; conhecer os alunos. (S14) * Conhecimento acumulado; uma concepção do que é o conhecimento; consciência de que sabemos pouco; (S16) * Saber o que vai fazer; conteúdo; didática; compromisso. (S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Primeira coisa é ter uma concepção de homem; ter sensibilidade e percepção apurada;(S1) * Habilidade na comunicação; domínio de conteúdo; didática; bom relacionamento com os alunos.(S3) * Conteúdo; conhecer os alunos; flexibilidade na proposta metodológica; (S5) * Conhecer o contexto social acima de tudo; “não adianta você dominar o conteúdo na tua disciplina se você não tem uma noção de sociedade, de realidade, porque daí você vai trabalhar o seu conteúdo desvinculado dessa realidade”;(S7) * Muito estudo; conteúdo; técnicas; conhecer o aluno; dedicação; planejamento; formação continuada. (S9) * Domínio de conteúdo; estudo; conhecer a realidade dos alunos; clareza dos objetivos; formação continuada. (S11) * Conhecer o aluno, suas características, a forma como aprende;(S15) * Saber que todas as pessoas são diferentes umas das outras e as implicações disso no processo de ensino.(S17) * Saber o que vai fazer; conteúdo; didática; compromisso. (S18) * Estudar muito para estar bem preparado; (S20)

...continuação.

	ESPECÍFICAS	PEDAGÓGICAS
Pesquisa / investigação	<ul style="list-style-type: none"> * Na graduação teve pouco contato com a pesquisa; coordena um grupo de pesquisa que envolve alunos; (S1) * Não participou de programas de iniciação científica na graduação; sente falta dos recursos da pesquisa; a pesquisa do mestrado não acrescenta na atividade da docência; o curso que atua como docente não encaminha para a pesquisa é voltado para a formação de professores; a dificuldade do mestrado está na falta de base para a pesquisa. (S2) * Não havia oferta de iniciação científica na graduação; (S4) * Não havia oferta de iniciação científica na graduação; (S6) * Produção científica dá respaldo para a prática; não tem carga horária para pesquisa, mas desenvolve independente disso; as atividades de extensão se tornam dados de pesquisa; tendência de buscar no futuro um ambiente institucional que possibilite o desenvolvimento da pesquisa; (S8) * Na graduação não havia incentivo à pesquisa; especialização e mestrado abriram o caminho para a pesquisa; há uma lacuna no desenvolvimento da pesquisa pela falta de tempo; (S9) * Não havia iniciação científica; no mestrado é que realmente fiz pesquisa; (S10) * Não se falava em pesquisa na época da graduação; ingressou na pesquisa com a pós-graduação; no mestrado a pesquisa foi intensa.(S12) * Os professores não investiam em pesquisa; havia muitos projetos de extensão que se transformavam em pesquisas; um dos fatores de escolha do mestrado foi o grupo de pesquisa atuante; no mestrado a maior aprendizagem foi a aprendizagem da pesquisa;(S14) * Não havia uma concepção de pesquisa como há hoje; o mestrado foi a base para o desenvolvimento da pesquisa; o doutorado a consolidação da produção científica; (S16) * Participei de projeto de iniciação científica na minha graduação; gostaria de fazer mais pesquisa, orientar alunos de iniciação científica, mas os entraves burocráticos impedem o desenvolvimento de pesquisa no momento; (S18) * Participou de projeto de iniciação científica na graduação; (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * Na graduação teve pouco contato com a pesquisa; coordena um grupo de pesquisa que envolve alunos; (S1) * Na graduação não existiam projetos de iniciação científica; (S3) * Graduação restrita às atividades em sala de aula; na especialização se abriram os caminhos da pesquisa; (S5) * Na graduação faltou incentivo à pesquisa; a pesquisa científica foi desenvolvida apenas no mestrado; (S7) * Na graduação não havia incentivo à pesquisa; especialização e mestrado abriram o caminho para a pesquisa; há uma lacuna no desenvolvimento da pesquisa pela falta de tempo; (S9) * Desde o início da graduação me envolvi com pesquisa, fui bolsista CNPq; participo ativamente de grupos de pesquisa; desde pequena convivia com pessoas que falavam de pesquisa; a preocupação com o currículo estava presente desde o início da graduação; participou da criação de manutenção de grupo de pesquisa no início da graduação. (S11) * Pouco envolvimento com a pesquisa na graduação; na especialização o envolvimento com a pesquisa foi intenso; no mestrado a pesquisa não foi o ponto forte; a universidade privada não incentiva a pesquisa; (S13) * Não havia iniciação científica; na universidade que atuo a burocracia toma o tempo que poderia ser dedicado à pesquisa; (S15) * Não me prendo à produção científica por obrigação; (S17) * Participei de projeto de iniciação científica na minha graduação; gostaria de fazer mais pesquisa, orientar alunos de iniciação científica, mas os entraves burocráticos impedem o desenvolvimento de pesquisa no momento; (S18) * Na graduação não teve a experiência da pesquisa; (S20)
Planejamen- to	<ul style="list-style-type: none"> * No início do ano, os professores se reúnem e fazem o planejamento a partir da ementa; passar para os alunos no início do ano; atualização constante; (S1) * A partir do plano de ensino; conteúdos que teve na graduação; dificuldade quando não conhece o conteúdo em profundidade; cumprimento do planejamento;(S2) * Uso de apostila; análise da coerência entre a linguagem a ser utilizada e o nível dos alunos. (S4) * Planejamento anual detalhado, conteúdos, objetivos, avaliação, recursos; retomada semanal do planejamento; reorganização de acordo com os imprevistos que surgem e das características dos alunos; retomada dos conteúdos, leituras; (S6) * Muita leitura; base para estabelecer pontos chave do conteúdo e desenvolver a aula; (S8) * Planejamento diário; atualização constante; alteração dos aspectos metodológicos de acordo com as necessidades da turma e da disciplina; muito estudo, leitura; não entra em sala sem um planejamento detalhado do que vai fazer.(S9) * Finais de semana usados para rever os conteúdos a serem trabalhados durante a semana; busca de maneiras diferentes de trabalhar os conteúdos; alunos são informados no início do ano sobre o planejamento. (S10) * Desmembramento diário do plano de ensino anual; não entra em sala sem ter um planejamento para aquela aula; (S12) * Estrutura básica que se altera em função das características dos alunos; atualização permanente; objetivos claros; estabelecimento de metas; (S14) 	<ul style="list-style-type: none"> * No início do ano os professores se reúnem e fazem o planejamento a partir da ementa; passar para os alunos no início do ano; atualização constante; (S1) * Ementa; características dos alunos; pouco tempo; problemas quando não é possível cumprir o planejado; no início dedicava mais tempo para planejar;(S3) * Instituição exige um planejamento anual; de acordo com as características da turma o planejamento precisa ser alterado; preocupação com o currículo e com os aspectos metodológicos.(S5) * Fim de semana usado para rever os conteúdos, atividades, avaliações, leituras do que será trabalhado durante a semana; que os alunos compreendam o que está sendo trabalhado.(S7) * Planejamento diário; atualização constante; alteração dos aspectos metodológicos de acordo com as necessidades da turma e da disciplina; muito estudo, leitura; não entra em sala sem um planejamento detalhado do que vai fazer.(S9) * O plano de ensino é o guia; não prepara diariamente as aulas; “<i>Já to um pouco naquele patamar de chegar e falar, de explicar, de pegar os pontos do texto</i>”. Organização geral das aulas da semana é feita no fim de semana; não faz planejamento diário, mas sabe bem quais os objetivos de cada aula.(S11) * Linha geral de planejamento seguido todos os anos; detalhes se alteram em função das características dos alunos; nem sempre a melhor aula é aquela que acontece como o planejado; (S13) * Organização a partir das características dos alunos; processo participativo com os alunos; (S15)

Continua...

	ESPECÍFICAS	PEDAGÓGICAS
Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> * “o planejamento pra mim é você traçar um caminho, mas eu não me sinto escravo, se de repente demorou mais nisso ou mais naquilo então eu não sinto problema em readaptar, eu acho que planejo as coisas e faço”.(S16) * A partir do plano de ensino faz um cronograma; cuidado com a sequência dos conteúdos; rotina sistemática; planejamento é necessário em todos os aspectos da vida; um bom planejamento e conhecer a turma são elementos fundamentais para uma boa aula.(S18) * Plano de ensino aprovado pelo colegiado; atender os objetivos da área.(S19) * 	<ul style="list-style-type: none"> * As aulas são pensadas diariamente; atualização; atenção ao que os alunos trazem; “planejamento é essencial, mas se tornar prisioneiro do planejamento às vezes desvirtua o processo de ensino e aprendizagem, porque é um processo de mão dupla”; cumprimento de prazos.(S17) * A partir do plano de ensino faz um cronograma; cuidado com a sequência dos conteúdos; rotina sistemática; planejamento é necessário em todos os aspectos da vida; um bom planejamento e conhecer a turma são elementos fundamentais para uma boa aula.(S18) * Estudo; preparo das aulas; planeja pensando que as aulas devam ser momentos de vivência; (S20)
teoria / prática	<ul style="list-style-type: none"> * Relação constante; relação com a docência; (S1) * Dificuldade; tentativa de relação dos conteúdos com a realidade dos alunos, com a realidade social.(S2) * Uso de exemplos; autores; exercícios já resolvidos.(S4) * Construção de material didático; criação de brinquedoteca; produção de material pedagógico para a educação infantil; quando o aluno consegue relacionar um conteúdo teórico com a sua vivência nos estágios.(S6) * Professor deve conhecer a realidade onde os alunos vão atuar; “quando você consegue trazer pra realidade, consegue dar exemplos práticos de vivência sua no conteúdo a aula é outra”; “não só teoria e não só prática, quer dizer, não adianta você ter a prática se você não ta fundamentado cientificamente, se você tiver a prática mas não tiver a discussão teórica essa prática ela fica vazia, ela vira tarefa, agora se você tiver a teoria mas não tiver o suporte da prática você também fica discutindo no vazio”. (S8) * Os alunos têm dificuldade de entender que precisam da teoria também; (S9) * Procuo mostrar onde os conteúdos teóricos estão presentes na prática; “aula bem sucedida é aquela que você consegue relacionar teoria com a prática”; (S10) * Indissociáveis; “quando você ta trabalhando uma teoria você já ta falando da prática dela então não tem uma parte teórica e uma parte prática, eu acho que a teoria ela fala de uma prática, ela é o resultado de uma prática, mas quando você ta fazendo a prática, desenvolvendo a prática você também reformula essa teoria, você não pode dizer que um momento é a teoria e um momento é a prática, eu acho que elas estão ligadas o tempo inteiro.”(S12) * Disciplinas 80% práticas e 20% teóricas; “você acaba trabalhando a prática em todos os momentos da aula, por mais que eu trabalhe um exercício especificamente técnico assim que eles copiam a gente senta e começa a discutir aquele exercício, o modo de trabalho, principalmente porque quando se trabalha com a licenciatura, tem que aprender a trabalhar com as crianças lá na escola”(S14) * A disciplina tem uma carga horária de prática correspondente; (S16) * Consigo articular um pouco a teoria com a prática; “Eu faço atividades e primeiro eles precisam resolver, depois peço para eles explicarem para os colegas. Então é no sentido de socialização do conhecimento, porque eles pensaram.”(S18) * “que a prática de ensino, ela é o componente que dá a lapidação, eu não digo final, mas uma conformação final para o egresso”; (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * Relação constante; relação com a docência; (S1) * Primeiramente apresenta a teoria, depois trabalha com atividades práticas;(S3) * Na prática de ensino a articulação teoria e prática é facilitada; preparação de atividades; simulação de atividades de sala de aula; no caso da disciplina mais teórica fica por conta de tentar aproximar os conteúdos à realidade dos alunos. (S5) * A busca de situações nas escolas a serem discutidas em seminários; problematização da prática vivenciada nas escolas; projetos que se constituem em pontes entre teoria e prática.(S7) * Os alunos têm dificuldade de entender que precisam da teoria também; (S9) * As duas disciplinas que leciono possuem carga horária prática; nos cursos noturnos é mais difícil fazer atividades práticas; entrevistas nas escolas; uso de projetos pedagógicos de escolas; (S11) * Articulação dos conteúdos com a prática cotidiana; estágio, visitas à instituições de ensino;(S13) * Não existe dicotomia; (S15) * Indissociável; necessidade de uma carga horária de prática maior; “Precisaria ser diferente, ter tempo maior de observação, com intervalos maiores, presença mais regular nas escolas, o aluno vai acompanhar o professor, fica com a turma, volta, aquelas questões tem que serem trazidas pra sala de aula, pra você poder discutir na área de fundamentos principalmente, mas não só de fundamentos”.(S17) * Consigo articular um pouco a teoria com a prática; “Eu faço atividades e primeiro eles precisam resolver, depois peço para eles explicarem para os colegas. Então é no sentido de socialização do conhecimento, porque eles pensaram.”(S18) * Não articulo teoria e prática; (S20)

Continua...

	ESPECÍFICAS	PEDAGÓGICAS
vínculo com as demais disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> * Constante busca de articulação das disciplinas; (S1) * Difícil; <i>"pra entrar em medieval tive que trabalhar todo o império romano, a professora de antiga tava lá no início, pra ela chegar no conteúdo de império romano, ela vai chegar só no final do semestre então eu pedi pra ela fazer uma pequena introdução sobre esse assunto porque a minha disciplina não podia perder tanto tempo com esse conteúdo, então só uma vez que a gente conseguiu estabelecer esse vínculo".</i> (S2) * Na medida do possível; (S4) * A ligação entre as disciplinas é inegável; no plano de ensino, que é apresentado para os alunos, a ligação é explicitada; na prática de ensino, os alunos conseguem ver a convergência; frequência de projetos que envolvem várias disciplinas; (S6) * Trabalho em todos os anos do curso, isso facilita a ligação das diferentes disciplinas; trabalho com disciplinas específicas e pedagógicas e é interessante fazer as ligações entre os dois tipos de disciplinas; <i>"no quarto ano eu trabalho ética com eles, já trabalhei estágio, já trabalhei disciplinas específicas, disciplinas pedagógicas e é muito interessante a gente fazer essa discussão, é muito produtivo." "Eles terão que juntar as área biológicas com as áreas específica e as áreas pedagógicas, passei pro meu primeiro ano agora e eles ficaram apavorados, falei que pra saber dar uma aula de basquete você precisa do basquete, da metodologia, da área biológica, da área fisiológica, biomecânica, eles ficaram meio apavorados, terão que aliar tudo pra poder dar uma aula de basquete."</i> (S9) * Depende do tipo de conteúdo, com alguns é possível, outros não.(S10) * Não é possível separar as disciplinas; é fundamental se reportar as demais disciplinas o tempo todo.(S12) * É obrigatório em algumas disciplinas; (S14) * É tranquilo, <i>"tem ponte com os aspectos teóricos da história, nós temos introdução ao estudo da história, tem teorias da história, tem relação com prática de pesquisa, tem relação com a história da América, então nesse sentido é tranquilo"</i>.(S16) * Com alguns tópicos é possível; <i>"didática ta sendo um desafio, a que não é fácil trabalhar isso, mas a gente também tentou, estamos tentando na disciplina pegar vários links com várias outras disciplinas, to tentando fazer isso."</i>(S18) * Tentativa de estabelecer diálogo entre as disciplinas; precisa estar evidenciado no currículo. (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * Constante busca de articulação das disciplinas; (S1) * Não tenho contato com os outros professores para fazer essa relação;(S3) * Não sabe se consegue efetivamente; pouco contato entre os professores impossibilita essa prática; (S5) * Consigo pela minha experiência no curso, por ter trabalhado com quase todas as disciplinas; projetos que envolvem várias disciplinas; com as disciplinas específicas é um pouco mais difícil.(S7) * Trabalho em todos os anos do curso, isso facilita a ligação das diferentes disciplinas; trabalho com disciplinas específicas e pedagógicas e é interessante fazer as ligações entre os dois tipos de disciplinas; <i>"no quarto ano eu trabalho ética com eles, já trabalhei estágio, já trabalhei disciplinas específicas, disciplinas pedagógicas e é muito interessante a gente fazer essa discussão, é muito produtivo." "Eles terão que juntar as área biológicas com as áreas específica e as áreas pedagógicas, passei pro meu primeiro ano agora e eles ficaram apavorados, falei que pra saber dar uma aula de basquete você precisa do basquete, da metodologia, da área biológica, da área fisiológica, biomecânica, eles ficaram meio apavorados, terão que aliar tudo pra poder dar uma aula de basquete."</i> (S9) * Não consigo separar as disciplinas que dou; busco junto a outros professores o que eles estão trabalhando para fazer conexões; planos de aulas que envolvam os conteúdos das disciplinas específicas.(S11) * Relações com o ano anterior; <i>"Teria uma disciplina onde esse vínculo se estabeleceria totalmente que seria a Prática de Ensino"</i>; deveriam ser trabalhados mais projetos interdisciplinares, mas isso não é possível pela dinâmica da instituição; com algumas disciplinas é possível fazer algumas coisas em conjunto.(S13) * <i>"dentro das disciplinas, sempre busquei interlocução, na história o fato de eu fazer parte do grupo de pesquisa, ter me integrado ali me permitiu também fazer uma leitura contextualizada de algumas questões ligadas ao fazer pedagógico em sala de aula e aquilo que eles deviam fazer fora do curso"</i>(S17) * Com alguns tópicos é possível; <i>"didática é um desafio, a que não é fácil trabalhar isso, mas a gente também tentou, tentamos na disciplina pegar vários links com várias outras disciplinas, tô tentando fazer isso."</i>(S18) * Sem essa preocupação; todos sabem que a filosofia é a base de todas as outras disciplinas; (S20)

ANEXO 28 – Importância de ser professor na educação superior – ÁREAS DO CONHECIMENTO

	EXATAS	HUMANAS
Opção pela docência na educação superior	<ul style="list-style-type: none"> * Iniciativa do pai pedir uma oportunidade ao dono da faculdade.(S4) * Foi a partir do mestrado que surgiu a possibilidade.(S5) * A Instituição precisava de um profissional com formação na minha área;(S10) * No mestrado visualizei a possibilidade(S11) * <i>“Não pensava em ser professora, me tornei professora”</i>; acreditava que conseguiria se relacionar melhor com alunos do ensino superior.(S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Era uma meta dar aula no Ensino Superior (S1) * Com a Licenciatura em História o objetivo era a docência na educação básica, o que não aconteceu; a decisão pelo mestrado traz a ideia da docência no ensino superior. (S2) * Foi um convite, uma oportunidade; nunca havia pensado em ser docente no ensino superior. (S3) * Foi resultado de uma caminhada, foi intencional; (S6) * Desde a educação básica sabia que queria ser professora de professores.(S7) * Existia uma intenção; (S8) * Uma oportunidade a partir de uma especialização; não foi nada programado; <i>“eu caí de páraquedas”</i>.(S9) * No mestrado visualizei a possibilidade.(S11) * A minha trajetória profissional, o gosto em trabalhar com formação de professores me levou ao ensino superior.(S12) * Nunca se conformou em ser professora apenas da educação básica.(S13) * Uma oportunidade que surgiu no final da graduação; (S14) * Foi chamado a partir dos trabalhos com treinamentos para participar do curso desde o início.(S15) * Não havia um caminho traçado; <i>“não me lembro de ter pensado “eu vou me tornar professor”</i>; as oportunidades foram surgindo.(S16) * Sempre foi uma meta; <i>“desde a minha adolescência, desde que eu vi o Bertolini dando aula, eu dizia pra mim mesmo: eu não vou dar aula pra molequinho!”</i>(S17) * por questões financeiras; pela possibilidade de flexibilidade de horários; possibilitar mais tempo para os estudos.(S19) * Desde cedo pensava que podia ser um bom professor quando eu via alguns professores atuando;(S20)
Auto-imagem	<ul style="list-style-type: none"> * Transmite o conhecimento; cumpre as regras; é sincera; se considera uma boa profissional; dedicação, esforço; (S4) * Exigente; flexível; esforço para ser um bom professor.(S5) * <i>“é difícil falar da gente”</i>; equilibrado; busca fazer o melhor sempre;(S10) * Boa professora, mas tem muito a melhorar; flexível; coerente; cumpre seu papel.(S11) * Sistemática; responsável; preocupada com os alunos; não se comunica bem; dedicada; boa professora; <i>“as minhas aulas também não aquelas em que o aluno diria: “a professora Simone é a melhor professora”. Tanto didaticamente quanto...eu sou meio termo”</i>.(S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Positiva; intuitiva; exijo disciplina; seriedade; se considera uma boa professora; (S1) * Sente-se importante; ansiedade; insegurança; tenta explicar o conteúdo da melhor forma; preocupada com a aprendizagem dos alunos; responsabilidade com a aprendizagem dos alunos e sua própria; (S2) * Faz o possível para se relacionar bem com os alunos; se prepara ao máximo para ser uma boa professora; não quer que ninguém diga que não ensinou.(S3) * Preocupação em dar boas aulas; comprometimento; responsabilidade; respeito às diferenças; dá conta do que lhe compete; (S6) * Exigente; considera-se boa profissional; dedicação; muito estudo.(S7) * Muito falante; exigente.(S8) * Perfeccionista; disciplinada; boa professora, senso de auto-crítica desenvolvido; (S9) * Boa professora, mas tem muito a melhorar; flexível; coerente; cumpre seu papel.(S11) * Exigente; flexível; esforço; seriedade; tem muito a aprender.(S12) * Preocupada com a aprendizagem dos alunos; cumpridora das regras; diálogo; boa profissional; pode melhorar mais.(S13) * Exigente; cumpridor das regras; amigo; disponível para ajudar; compreensivo; bom profissional; muito a aprender; (S14) * Exigente; apaziguador; diálogo; busca de soluções.(S15) * <i>“Sou meio socrático, quer dizer quando eu descobri que eu não sei...”</i>; sociável; <i>“eu diria eu sou um historiador não sei se é bom ou ruim”</i>.(S16) * Exigente; cumpridor das regras; respeito ao ser humano; <i>“me considero um bom profissional, se não já teria abandonado a profissão”</i>(S17) * Rigoroso com a aprendizagem dos alunos. (S19) * Dificuldade de se assumir como professor; ainda não é um bom professor, mas quer ser; problemas com exposição pública; timidez; quer ser o melhor professor de Filosofia; (S20)

Continua...

...continuação

	ESPECÍFICAS	PEDAGÓGICAS
O que pensam os colegas	<ul style="list-style-type: none"> * Que luta pelo curso; que busca; envolvida com o curso; (S4) * Não vêem diferente por ser professor no ensino superior;(S5) * Respeito especialmente pela responsabilidade;(S10) * Uma boa visão; algum receio pela área de formação(educação especial); desvalorizam o fato de ser docente da educação básica.(S11) * Como uma boa professora; (S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Bem respeitada; (S1) * Como insegura, mas que tem potencial; (S2) * Com igualdade; reconhecimento;(S3) * Como responsável; valorização (S6) * Não faz ideia do que os colegas pensam; os amigos respeitam.(S7) * Tem o currículo mais forte; respeitado; (S8) * Como exigente; os amigos valorizam mais minha posição de bailarina do que de professora do ensino superior, mas isso também.(S9) * Uma boa visão; algum receio pela área de formação(educação especial); desvalorizam o fato de ser docente da educação básica.(S11) * Consideração e valorização; (S12) * Respeito; (S13) * Respeito; carinho; a pessoas fora da universidade respeitam como professor;(S14) * Respeito; (S15) * Alguns como referência; alguns como alguém que tem posturas inadequadas; como pesquisador; (S16) * Respeito; reconhecimento; (S17) * Reconhecimento; (S20)
o que pensam os alunos	<ul style="list-style-type: none"> * Brava; exigente; (S4) * Exigente; flexível; com bons olhos; (S5) * Depende da disciplina ser visto como melhor ou pior; (S10) * Como quem tenta passar a importância da escola; rígida e ao mesmo tempo flexível; (S11) * Como quem pode ajudar na formação deles; <i>“uma coisa que me intriga, eu não ouço comentários sobre minha aula, não diz assim que é ruim, que a professora fala algumas coisas que às vezes ofende, ou fala mal, ou faz graça, ou dá uma aula que todo mundo gosta ou que é aula ruim, não, nada assim nesse sentido”</i>.(S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Gostam muito; fazem homenagens; festas; dão presentes; (S1) * Que fala muito depressa; exigente;(S2) * Paciente; dedicada; reconhecimento positivo;(S3) * Responsável; compreensiva; a professora que coordena a produção de material didático; (S6) * Exigente; boa professora;(S7) * Bom retorno em termos de avaliação; preocupado com a aprendizagem deles; (S8) * Inicialmente como “carrasca”, depois como melhor professora.(S9) * Como quem tenta passar a importância da escola; rígida e ao mesmo tempo flexível; (S11) * Exigente e flexível; (S12) * <i>“os alunos dizem que eu sou chata, caxias, que eu cobro, que eu reprovo”, mas não é nada disso”</i>; (S13) * Respeito; bom professor; exigente; amigo; sempre à disposição para ajudar; (S14) * Como um coordenador; mais humano; (S15) * Aceito; (S16) * Rígido; boa aceitação; (S17) * Como quem pode ajudar na formação deles; <i>“uma coisa que me intriga, eu não ouço comentários sobre minha aula, não diz assim que é ruim, que a professora fala algumas coisas que às vezes ofende, ou fala mal, ou faz graça, ou dá uma aula que todo mundo gosta ou que é aula ruim, não, nada assim nesse sentido”</i>.(S18)

Continua...

...continuação.

	ESPECÍFICAS	PEDAGÓGICAS
o que pensam os familiares	<ul style="list-style-type: none"> * O pai tinha muito orgulho; a mãe tem orgulho.(S4) * Pais e sogros valorizam; esporadicamente fazem comentários específicos com relação ao trabalho no ensino superior. (S5) * Reconhecem o esforço; admiram mas não necessariamente por ser professor no ensino superior; (S10) * Bastante orgulho; não pensavam que chegaria a dar aula no ensino superior fazendo a graduação em Educação Especial;(S11) * Como uma pessoa que trabalha demais, mas aceitam por ser o trabalho da universidade; (S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Muito orgulho;(S1) * Valorizam muito, principalmente pai e mãe; acham o “máximo”; elogiam; (S2) * Mãe gosta de contar para as amigas; os demais parentes valorizam como sendo um outro trabalho qualquer; (S3) * Família próxima se resume aos filhos e estes valorizam, compreendem as ausências; (S6) * Familiares valorizam muito; mãe elogia com frequência; (S7) * As filhas valorizam, gostam, ajudam; (S8) * Os familiares de forma geral respeitam, admiram; os pais tem orgulho; exemplo para os familiares mais novos; (S9) * Bastante orgulho; não pensavam que chegaria a dar aula no ensino superior fazendo a graduação em Educação Especial;(S11) * Acham importante; (S12) * Admiração; incentivo; ajuda; família do marido não valoriza.(S13) * Esposa admira muito, filhos gostam de dizer que o pai trabalha na universidade; (S14) * Valorizam sim; (S15) * Os filhos o vêem como profissional sério, pensam que poderia trabalhar menos;(S16) * Orgulho; as filhas se envaidecem em dizer que o pai trabalha na universidade; referência para a família;(S17) * Como uma pessoa que trabalha demais, mas aceitam por ser o trabalho da universidade; (S18) * Respeito; orgulho de ter um filho que era operário e virou doutor; (S20)
expectativas da sociedade	<ul style="list-style-type: none"> * Que sejam formados profissionais capaz de lidar com as necessidades da atualidade; (S4) * Vê os professores do ensino superior como quem sabem muito, atribuem um status diferenciado; (S10) * Que o papel de formar bons professores seja cumprido; (S11) * A sociedade se preocupa pouco com a educação; (S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * O ensino superior ainda conta com um bom status; tem respaldo; (S1) * Deposita no professor excessiva responsabilidade;(S2) * Da formação de profissionais melhores; (S3) * Vê os professores do ensino superior como quem sabem muito, atribuem um status diferenciado; (S6) * Que tenham um maior conhecimento; de comprometimento; em função da maior titulação ele é mais valorizado que os demais professores; (S7) * A sociedade tem boa imagem do curso; (S8) * Formar profissionais capacitados; grande responsabilidade em formar profissionais para trabalhar com crianças; (S9) * Que o papel de formar bons professores seja cumprido; (S11) * Grande expectativa; muitos setores da sociedade buscam na universidade apoio para realizar trabalhos; (S12) * A educação não é valorizada; os professores são sempre responsabilizados pelos insucessos; (S13) * Nunca parou para pensar nisso, no que espera dos professores; do curso a integração com a comunidade está cada vez maior; (S14) * O curso se envolve pouco com a comunidade; (S16) * Falta aproximação entre universidade e comunidade; (S17) * De forma geral não se importa com o ensino superior; (S20)

ANEXO 29 – Importância de ser professor na educação superior – DISCIPLINAS.

	ESPECÍFICAS	PEDAGÓGICAS
Opção pela docência na educação superior	<ul style="list-style-type: none"> * Era uma meta dar aula no Ensino Superior (S1) * Com a Licenciatura em História o objetivo era a docência na educação básica, o que não aconteceu; a decisão pelo mestrado traz a ideia da docência no ensino superior.(S2) * Iniciativa do pai pedir uma oportunidade ao dono da faculdade.(S4) * Foi resultado de uma caminhada, foi intencional;(S6) * Existia uma intenção; (S8) * Uma oportunidade a partir de uma especialização; não foi nada programado; “<i>eu cá de páraquedas</i>”.(S9) * A Instituição precisava de um profissional com formação na minha área; (S10) * A minha trajetória profissional, o gosto em trabalhar com formação de professores me levou ao ensino superior.(S12) * Uma oportunidade que surgiu no final da graduação; (S14) * Não havia um caminho traçado; “<i>não me lembro de ter pensado “eu vou me tornar professor”</i>”; as oportunidades foram surgindo.(S16) * “<i>Não pensava em ser professora, me tornei professora</i>”; acreditava que conseguiria se relacionar melhor com alunos do ensino superior.(S18) * Por questões financeiras; pela possibilidade de flexibilidade de horários; possibilitar mais tempo para os estudos.(S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * Era uma meta dar aula no Ensino Superior;(S1) * Foi um convite, uma oportunidade; nunca havia pensado em ser docente no ensino superior;(S3) * Foi a partir do mestrado que surgiu a possibilidade.(S5) * Desde a educação básica sabia que queria ser professora de professores.(S7) * Uma oportunidade a partir de uma especialização; não foi nada programado; “<i>eu cá de páraquedas</i>”.(S9) * No mestrado visualizei a possibilidade;(S11) * Nunca se conformou em ser professora apenas da educação básica.(S13) * Foi chamado a partir dos trabalhos com treinamentos para participar do curso desde o início.(S15) * Sempre foi uma meta; “<i>desde a minha adolescência, desde que eu vi o Bertolini dando aula, eu dizia pra mim mesmo: eu não vou dar aula pra molequinho!</i>” (S17) * “<i>Não pensava em ser professora, me tornei professora</i>”; acreditava que conseguiria se relacionar melhor com alunos do ensino superior.(S18) * Desde cedo pensava que podia ser um bom professor quando eu via alguns professores atuando;(S20)
Auto-imagem	<ul style="list-style-type: none"> * Positiva; intuitiva; exijo disciplina; seriedade; se considera uma boa professora; (S1) * Sente-se importante; ansiedade; insegurança; tenta explicar o conteúdo da melhor forma; preocupada com a aprendizagem dos alunos; responsabilidade com a aprendizagem dos alunos e sua própria; (S2) * Transmite o conhecimento; cumpre as regras; é sincera; se considera uma boa profissional; dedicação, esforço; (S4) * Preocupação em dar boas aulas; comprometimento; responsabilidade; respeito às diferenças; dá conta do que lhe compete; (S6) * Muito falante; exigente.(S8) * Perfeccionista; disciplinada; boa professora, senso de auto-crítica desenvolvido; (S9) * “<i>é difícil falar da gente</i>”; equilibrado; busca fazer o melhor sempre;(S10) * Exigente; flexível; esforço; seriedade; tem muito a aprender.(S12) * Exigente; cumpridor das regras; amigo; disponível para ajudar; compreensivo; bom profissional; muito a aprender; (S14) * “<i>Sou meio socrático, quer dizer quando eu descubro que eu não sei...</i>”; sociável; “<i>eu diria eu sou um historiador não sei se é bom ou ruim</i>”.(S16) * Sistemática; responsável; preocupada com os alunos; não se comunica bem; dedicada; boa professora; “<i>as minhas aulas também não aquelas em que o aluno diria: “a professora X é a melhor professora”. Tanto didaticamente quanto...eu sou meio termo</i>”.(S18) * Rigoroso com a aprendizagem dos alunos. (S19) 	<ul style="list-style-type: none"> * Positiva; intuitiva; exijo disciplina; seriedade; se considera uma boa professora; (S1) * Faz o possível para se relacionar bem com os alunos; se prepara ao máximo para ser uma boa professora; não quer que ninguém diga que não ensinou.(S3) * Exigente; flexível; esforço para ser um bom professor.(S5) * Exigente; se considera uma boa profissional; dedicação; muito estudo.(S7) * Perfeccionista; disciplinada; boa professora, senso de auto-crítica desenvolvido; (S9) * Boa professora, mas tem muito a melhorar; flexível; coerente; cumpre seu papel.(S11) * Preocupada com a aprendizagem dos alunos; cumpridora das regras; diálogo; boa profissional; pode melhorar mais.(S13) * Exigente; apaziguador; diálogo; busca de soluções.(S15) * Exigente; cumpridor das regras; respeito ao ser humano; “<i>me considero um bom profissional, se não já teria abandonado a profissão</i>”; (S17) * Sistemática; responsável; preocupada com os alunos; não se comunica bem; dedicada; boa professora; “<i>as minhas aulas também não aquelas em que o aluno diria: “a professora X é a melhor professora”. Tanto didaticamente quanto...eu sou meio termo</i>”.(S18) * Dificuldade de se assumir como professor; ainda não é um bom professor, mas quer ser; problemas com exposição pública; timidez; quer ser o melhor professor de Filosofia; (S20)

Continua...

...continuação.

	ESPECÍFICAS	PEDAGÓGICAS
O que pensam os colegas	<ul style="list-style-type: none"> * Como insegura, mas que tem potencial; (S2) * Bem respeitada; (S1) * Que luta pelo curso; que busca; envolvida com o curso; (S3) * Como responsável; valorização (S6) * Tem o currículo mais forte; respeitado; (S8) * Como exigente; os amigos valorizam mais minha posição de bailarina do que de professora do ensino superior, mas isso também.(S9) * Respeito especialmente pela responsabilidade; (S10) * Consideração e valorização; (S12) * Respeito; carinho; a pessoas fora da universidade respeitam como professor;(S14) * Alguns como referência; alguns como alguém que tem posturas inadequadas; como pesquisador; (S16) * Como uma boa professora; (S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Bem respeitada; (S1) * Com igualdade; reconhecimento;(S3) * Não vêm diferente por ser professor no ensino superior;(S5) * Não faz ideia do que os colegas pensam; os amigos respeitam.(S7) * Como exigente; os amigos valorizam mais minha posição de bailarina do que de professora do ensino superior, mas isso também.(S9) * Uma boa visão; algum receio pela área de formação(educação especial); desvalorizam o fato de ser docente da educação básica.(S11) * Respeito; (S13) * Respeito; (S15) * Respeito; reconhecimento;(S17) * Como uma boa professora;(S18) * Reconhecimento; (S20) *
O que pensam os alunos	<ul style="list-style-type: none"> * Gostam muito; fazem homenagens; festas; dão presentes; (S1) * Que fala muito depressa; exigente;(S2) * Brava; exigente; (S4) * Responsável; compreensiva; a professora que coordena a produção de material didático;(S6) * Bom retorno em termos de avaliação; preocupado com a aprendizagem deles; (S8) * Inicialmente como “carrasca”, depois como melhor professora; depende da disciplina ser visto como melhor ou pior; (S9) * Exigente e flexível; (S12) * Respeito; bom professor; exigente; amigo; sempre à disposição para ajudar; (S14) * Aceito; (S16) * Como quem pode ajudar na formação deles; <i>“uma coisa que me intriga, eu não ouço comentários sobre minha aula, não diz assim que é ruim, que a professora fala algumas coisas que às vezes ofende, ou fala mal, ou faz graça, ou dá uma aula que todo mundo gosta ou que é aula ruim, não, nada assim nesse sentido”.</i> (S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Gostam muito; fazem homenagens; festas; dão presentes; (S1) * Paciente; dedicada; reconhecimento positivo; (S3) * Exigente; flexível; com bons olhos;(S5) * Exigente; boa professora;(S7) * Inicialmente como “carrasca”, depois como melhor professora.(S9) * Como quem tenta passar a importância da escola; rígida e ao mesmo tempo flexível; (S11) * <i>“os alunos dizem que eu sou chata, caxias, que eu cobro, que eu reprovo”, mas não é nada disso”;</i> (S13) * Como um coordenador; mais humano; (S15) * Rígido; boa aceitação; (S17) * Como quem pode ajudar na formação deles; <i>“uma coisa que me intriga, eu não ouço comentários sobre minha aula, não diz assim que é ruim, que a professora fala algumas coisas que às vezes ofende, ou fala mal, ou faz graça, ou dá uma aula que todo mundo gosta ou que é aula ruim, não, nada assim nesse sentido”.</i> (S18)
O que pensam os familiares	<ul style="list-style-type: none"> * Muito orgulho;(S1) * Valorizam muito, principalmente pai e mãe; acham o “máximo”; elogiam; (S2) * O pai tinha muito orgulho; a mãe tem orgulho.(S4) * Família próxima se resume aos filhos e estes valorizam, compreendem as ausências; (S6) * As filhas valorizam, gostam, ajudam; (S8) * Os familiares de forma geral respeitam, admiram; os pais tem orgulho; exemplo para os familiares mais novos;(S9) * Reconhecem o esforço; admiram mas não necessariamente por ser professor no ensino superior; (S10) * Acham importante; (S12) * Esposa admira muito, filhos gostam de dizer que o pai trabalha na universidade; (S14) * Os filhos o vêem como profissional sério, pensam que poderia trabalhar menos;(S16) * Como uma pessoa que trabalha demais, mas aceitam por ser o trabalho da universidade; (S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * Muito orgulho;(S1) * Mãe gosta de contar para as amigas; os demais parentes valorizam como sendo um outro trabalho qualquer; (S3) * Pais e sogros valorizam; esporadicamente fazem comentários específicos com relação ao trabalho no ensino superior. (S5) * Familiares valorizam muito; mãe elogia com frequência; (S7) * Os familiares de forma geral respeitam, admiram; os pais tem orgulho; exemplo para os familiares mais novos;(S9) * Bastante orgulho; não pensavam que chegaria a dar aula no ensino superior fazendo a graduação em Educação Especial;(S11) * Admiração; incentivo; ajuda; família do marido não valoriza.(S13) * Orgulho; as filhas se envergonham em dizer que o pai trabalha na universidade; referência para a família; (S17) * Respeito; orgulho de ter um filho que era operário e virou doutor; (S20)

Continua...

...continuação.

	ESPECÍFICAS	PEDAGÓGICAS
Expectativas da sociedade	<ul style="list-style-type: none"> * O ensino superior ainda conta com um bom status; tem respaldo;(S1) * Deposita no professor excessiva responsabilidade;(S2) * Que sejam formados profissionais capaz de lidar com as necessidades da atualidade; (S4) * Vê os professores do ensino superior como quem sabem muito, atribuem um status diferenciado; (S6) * A sociedade tem boa imagem do curso; (S8) * Formar profissionais capacitados; grande responsabilidade em formar profissionais para trabalhar com crianças; (S9) * Grande expectativa; muitos setores da sociedade buscam na universidade apoio para realizar trabalhos; (S12) * Nunca parou para pensar nisso, no que espera dos professores; do curso a integração com a comunidade está cada vez maior; (S14) * O curso se envolve pouco com a comunidade; (S16) * A sociedade se preocupa pouco com a educação; (S18) 	<ul style="list-style-type: none"> * O ensino superior ainda conta com um bom status; tem respaldo;(S1) * Da formação de profissionais melhores; (S3) * Formar profissionais capacitados; grande responsabilidade em formar profissionais para trabalhar com crianças; (S9) * Que tenham um maior conhecimento; de comprometimento; em função da maior titulação ele é mais valorizado que os demais professores; (S7) * Que o papel de formar bons professores seja cumprido; (S11) * A educação não é valorizada; os professores são sempre responsabilizados pelos insucessos; (S13) * Falta aproximação entre universidade e comunidade; (S17) * A sociedade se preocupa pouco com a educação; (S18) * De forma geral não se importa com o ensino superior; (S20)

ANEXO 30 – Práticas e relações sociais - DISCIPLINAS

ESPECÍFICAS		PEDAGÓGICAS	
Círculo de amizades	Práticas sociais	Círculo de amizades	Práticas sociais
* Professores; (S1)	* Academia; (S1)	* Professores; (S1)	* Academia; (S1)
* Colegas da graduação; professores da graduação; colegas do mestrado; pessoas da Igreja; (S2)	* Televisão; passeios; namoro; trabalhos voluntários; (S2)	* Colegas de trabalho; (S3)	* Visitas a familiares; descanso; (S3)
* Colegas de trabalho da Faculdade; colegas de trabalho da Educação Básica; colegas da graduação; (S4)	* Visitas familiares; bailes; religião; (S4)	* Colegas de trabalho da faculdade; colegas de trabalho da educação básica; vizinhos; outras pessoas da comunidade; (S5)	* Pouco tempo; jantares com família; (S5)
* Colegas de trabalho; pessoas do campo educacional; (S6)	* Programas com os filhos; cinema; bailes; descanso; clube; (S6)	* Familiares; pessoas da comunidade; (S7)	* Visitas a familiares; academia; (S7)
* Colegas da universidade; colegas e professores do grupo de estudos; pessoas da Igreja frequentada; colegas da maçonaria; (S8)	* Programas familiares; atividades da loja maçônica; (S8)	* Professores da universidade; pessoas da comunidade; (S9)	* Afazeres domésticos; cuidar da mãe doente; (S13)
* Professores da universidade; pessoas da comunidade; (S9)	* Academia; (S9)	* Amigos da graduação; professores da educação básica; amigos de familiares; (S11)	* Academia; (S9)
* Professores da universidade; professores da educação básica; amigos de infância; pessoas da comunidade; familiares; (S10)	* Afazeres domésticos; visitas familiares, igreja; (S10)	* Familiares e colegas de trabalho; (S13)	* Afazeres domésticos; visitas familiares; (S11)
* Professores; funcionários públicos; vizinhas; (S12)	* Afazeres domésticos; visitas a amigas; (S12)	* Professores da universidade; pessoas da comunidade; (S15)	* Atividades recreativas; clube; associação de professores; (S15)
* Professores da universidade; colegas do judô; amigos de infância; pessoas da comunidade; (S14)	* Atividades recreativas; igreja; trabalho voluntário; (S14)	* Colegas e professores da graduação; professores da universidade; pessoas da comunidade; (S17)	* Atenção integral à filha; (S18)
* Professores da universidade; pessoas da comunidade (grupo de cantoria; de futebol); (S16)	* Futebol.; militância política; grupos de canto; grupo de baralho, viagens; hobbies (produção artesanal de vinhos); (S16)	* Professores da universidade; vizinhos; (S18)	* Ver filmes; encontros com amigos; futebol; religião; (S19)
* Professores da universidade; vizinhos; (S18)	* Atenção integral à filha; (S18)	* Pessoas de todos os lugares e idades; professores; alunos; (S20)	* Trabalhos voluntários; igreja; (S17)
* Pessoas da universidade; (S19)	* Ver filmes; encontros com amigos; futebol; religião; (S19)		* Processo de reintegração às atividades sociais; militância em movimentos sociais, acadêmicos; (S20)
	* Trabalhos voluntários; igreja; (S17)		

ANEXO 31 – Relações e práticas sociais – ÁREAS DO CONHECIMENTO

EXATAS		HUMANAS	
Círculo de amizades	Práticas sociais	Círculo de amizades	Práticas sociais
* Colegas de trabalho da faculdade; colegas de trabalho da educação básica; colegas da graduação;(S4)	* Visitas familiares; bailes; religião; (S4)	* Professores; (S1)	* Academia; (S1)
* Colegas de trabalho da faculdade; colegas de trabalho da educação básica; vizinhos; outras pessoas da comunidade;(S5)	* Pouco tempo; jantares com família; (S5)	* Colegas da graduação; professores da graduação; colegas do mestrado; pessoas da Igreja; (S2)	* Televisão; passeios; namoro; trabalhos voluntários;(S2)
* Professores da universidade; professores da educação básica; amigos de infância; pessoas da comunidade; familiares; (S10)	* Afazeres domésticos; visitas familiares, igreja; (S10)	* Colegas de trabalho; (S3)	* Visitas a familiares; descanso; (S3)
* Amigos da graduação; professores da educação básica; amigos de familiares; (S11)	* Afazeres domésticos; visitas familiares; (S11)	* Colegas de trabalho; pessoas do campo educacional; (S6)	* Programas com os filhos; cinema; bailes; descanso; clube;(S6)
* Professores da universidade; vizinhos; (S18)	* Atenção integral à filha; (S18)	* Familiares; pessoas da comunidade; (S7)	* Visitas a familiares; academia; (S7)
		* Colegas da universidade; colegas e professores do grupo de estudos; pessoas da Igreja frequentada; colegas da maçonaria; (S8)	* Afazeres domésticos; visitas a amigas; (S12)
		* Professores da universidade; pessoas da comunidade; (S9)	* Afazeres domésticos; cuidar da mãe doente;(S13)
		* Amigos da graduação; professores da educação básica; amigos de familiares; (S11)	* Programas familiares; atividades da loja maçônica; (S8)
		* Professores; funcionários públicos; vizinhas; (S12)	* Academia; (S9)
		* Familiares e colegas de trabalho; (S13)	* Afazeres domésticos; visitas familiares; (S11)
		* Professores da universidade; colegas do judô; amigos de infância; pessoas da comunidade; (S14)	* Atividades recreativas; igreja; trabalho voluntário; (S14)
		* Professores da universidade; pessoas da comunidade; (S15)	* Atividades recreativas; clube; associação de professores; (S15)
		* Professores da universidade; pessoas da comunidade (grupo de cantoria; de futebol); (S16)	* Futebol; militância política; grupos de canto; grupo de baralho, viagens; hobbies (produção artesanal de vinhos); (S16)
		* Colegas e professores da graduação; professores da universidade; pessoas da comunidade; (S17)	* Ver filmes; encontros com amigos; futebol; religião; (S19)
		* Pessoas da universidade; (S19)	* Trabalhos voluntários; igreja; (S17)
		* Pessoas de todos os lugares e idades; professores; alunos; (S20)	* Processo de reintegração às atividades sociais; militância em movimentos sociais,acadêmicos; (S20)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)