UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DA CONCEIÇÃO VALENÇA DA SILVA

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES PÚBLICA E PRIVADA

Interfaces com Sentimentos de Identidade Profissional e com Profissionalidade Docente

RECIFE
2015

MARIA DA CONCEIÇÃO VALENÇA DA SILVA

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES PÚBLICA E PRIVADA

Interfaces com Sentimentos de Identidade Profissional e com Profissionalidade Docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profª. Dra. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

RECIFE

2015

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S586d Silva, Maria da Conceição Valença da.
Docência na educação superior nas representações sociais de professores de instituições pública e privada: interfaces com sentimentos de identidade profissional e com profissionalidade docente / Maria da Conceição Valença da Silva. – Recife: O autor, 2015.
401 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Maria da Conceição Carrilho Aguiar.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Professores universitários - Formação. 2. Ensino superior. 3. Representações sociais. 4. Profissionalidade docente. 5. Identidade profissional docente. 6. UFPE - Pós-graduação. I. Aguiar, Maria da Conceição Carrilho. II. Título.

378.007 CDD (23. ed.) UFPE (CE2015-22)

MARIA DA CONCEIÇÃO VALENÇA DA SILVA

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES PÚBLICA E PRIVADA INTERFACES COM SENTIMENTOS DE IDENTIDADE PROFISSIONAL E COM PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 27/02/2015.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Dra. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª. Dra. Natércia Alves Pacheco (Examinador Externo)
Universidade do Porto

_____

Profª. Dra. Márcia Maria de Oliveira Melo (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª Dra. Maria Isabel da Cunha (Examinador Externo)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

_____

Profª. Dra. Fátima Maria Leite Cruz (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Ao meu esposo, José Paulo

Aos meus filhos Paula Carolina, Paulo Filho e Patrícia Ihally

Aos meus netos João Victor, Paulo Netto, Guilherme,

Maria Fernanda e João Marcelo

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela capacidade de ser feliz.

Ao meu esposo, José Paulo, pelo amor e incentivo permanentes, pela cumplicidade e compreensão, pela confiança na minha capacidade de construir o trabalho, pelas condições oferecidas para que eu pudesse cursar o Doutorado, pelas escutas, pelos muitos finais de semana de renúncia ao lazer, MUITO OBRIGADA, PAULO, POR EXISTIR E SER MEU MAIOR COMPANHEIRO!

À Profª Dra. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, pela seriedade e rigor científico na orientação da pesquisa, pelos ensinamentos competentes, pela sabedoria com que me tratou e conduziu os trabalhos; pelo companheirismo, pelas observações e sugestões significativas; pelo carinho com que sempre me recebeu durante a orientação da pesquisa, muito obrigada!

Aos meus filhos, Paula Carolina, Paulo Filho e Patrícia Ihally pelo apoio e compreensão nos momentos que precisei me ausentar; pelo amor e carinho que sempre me dedicaram, e aos meus genros Kleber e Gutemberg pelo incentivo constante.

Aos meus netos, João Victor, Paulo Netto, Guilherme, Maria Fernanda e João Marcelo pela alegria, luz e energia que sempre transmitem, animando-nos a todo instante.

Aos meus pais, Leudo (*in memoriam*) e Luzia Valença, pelo amor dedicado à família; aos meus irmãos pelo carinho e incentivo para realização da pesquisa.

Aos professores do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (Fafica) pela disponibilidade e significativas contribuições à pesquisa.

Aos dirigentes do CAA e da Fafica: Profº Nélio Melo, Pe. Luís Carlos, Profª Delma Evaneide e respectivas equipes de trabalho pela acolhida e apoio à pesquisa.

Às professoras Dra. Conceição Carrilho, Dra. Natércia Pacheco, Dra. Isabel Cunha, Dra. Kátia Ramos e Dra. Fátima Cruz pela apreciação cuidadosa e contribuições na qualificação da tese.

Aos professores do doutorado: Conceição Carrilho, Alfredo Gomes, Ferdinand Rörh, Kátia Ramos, Edilson Fernandes, Ivanilde Monteiro, Fátima Cruz, pelas contribuições e oportunidades de crescimento.

Aos Coordenadores do Programa de Pós-graduação: Alfredo Gomes, Telma Leal, Ramon de Oliveira e Ana Lúcia Félix e aos funcionários e bolsistas da Secretaria do PPGE, pelos serviços prestados e pela atenção e disponibilidade para atender às nossas solicitações.

Aos colegas da Turma "10" do Doutorado pela convivência construtiva.

A Paulo e Ioneide do Setor de Bolsas de Pós-graduação/UFPE pela atenção, providências e orientações para realização do doutorado sanduíche.

À Profª Dra. Natércia Alves Pacheco pela orientação competente, responsável e comprometida no período que realizei o doutorado sanduíche na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE), na Universidade do Porto/Portugal

Ao Profº Dr. José Alberto Correia, Diretor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE), da Universidade do Porto/Portugal e demais funcionários da Instituição, pela acolhida responsável e atenciosa quando da nossa estadia durante o doutorado sanduíche.

Às colegas do Grupo de Estudos sobre Representações Sociais e Identidade coordenado pela Profª Dra. Conceição Carrilho.

A Manoel Acioli, Viviane de Bona, Elisângela Espíndola e Edivalda Leite pelas escutas e contribuições ao nosso trabalho.

Ao Professor Dr. João Francisco de Souza (*in memoriam*), pela orientação e ensinamentos durante o Mestrado, como contributos para o Doutorado.

Ao CNPq e à CAPES pelo financiamento da pesquisa.

A todos que, de uma maneira ou de outra, contribuíram com a pesquisa, a minha mais sincera gratidão.

RESUMO

O estudo se insere no âmbito das discussões em torno da docência, tendo como objeto de pesquisa representações sociais de docência na Educação Superior. Tomamos como ponto de partida o entendimento de que a docência foi e é orientada por representações sociais de professores e que estas se entrecruzam com sentimentos identitários, podendo influenciar na constituição da profissionalidade docente, enquanto processo permanente de (re)construção da profissão de professor. Elegemos como objetivo geral compreender representações sociais de docência na Educação Superior compartilhadas por professores de cursos de graduação de Instituições pública e privada, no sentido de analisar suas relações com sentimentos de identidade profissional e com a profissionalidade docente, com desdobramentos em objetivos específicos. O plano teórico-metodológico foi respaldado pela Teoria das Representações Sociais de Moscovici e pela Teoria do Núcleo Central, de Abric, perspectivadas pela abordagem multirreferencial de Ardoino, com contribuições significativas de outros estudiosos para discussão e análise das categorias teóricas e empíricas. Trata-se de uma investigação analítico-descritiva e interpretativa, com uma abordagem de complementaridade qualitativa-quantitativa, que toma a triangulação como possibilidade de articular diferentes e variados elementos do objeto de estudo. Duas Instituições de Educação Superior constituíram o *lócus* da investigação, sendo uma pública e outra privada, cujos protagonistas foram 130 professores de cursos de graduação. A Técnica de Associação Livre, o Questionário e a Entrevista Semiestruturada foram utilizados como procedimentos e instrumentos metodológicos, cujos achados foram analisados com base na análise de conteúdo. Os possíveis resultados encontrados a partir da interpretação do conteúdo e da organização das representações sociais de docência na Educação Superior, nomeadamente, dos sistemas central e periférico, sinalizam que essas representações estão constituídas, sobretudo, por elementos profissionais, normativos e funcionais, articulados às funções cognitiva, sociocultural e ética do exercício profissional, enquanto orientadores da prática social docente, cujo núcleo tem em sua centralidade os termos - compromisso e responsabilidade. Os sentimentos de identidade *para si* e identidade *para outrem* se coadunam com as representações sociais dos professores, realçando a positividade da estima de si e do trabalho desenvolvido pelo professor como sujeito responsável, comprometido com a formação profissional dos estudantes, com foco na aprendizagem discente. Há um reconhecimento por parte dos professores da necessidade de uma formação continuada e da construção de saberes específicos da docência, como contributos para a sua atuação profissional, aliado à importância de um conjunto de princípios que levem em conta *o compromisso* e *a responsabilidade* do trabalho do professor; há também um reconhecimento do ensino e da pesquisa como elementos básicos da profissionalidade, bem como do papel mediador do professor no processo de ensinoaprendizagem, identificados como prováveis indicadores da configuração da profissionalidade docente no contexto da Educação Superior.

Palavras-chave: Docência. Educação Superior. Representações Sociais. Sentimentos de Identidade. Profissionalidade Docente

RÉSUMÉ

Cette étude s'insère dans le cadre des discussions au tour du métier d'enseignant, ayant comme sujet de recherche des représentations sociales du métier d'enseignant dans l'éducation de niveau supérieure. Nous avons considéré comme point de début la compréhension de que le métier d'enseignant a été et est toujours orienté par des représentations sociales de professeurs et que celles-ci s'entrecroisent avec des sentiments identitaires, pouvant influencer dans la constitution de la professionnalité enseignante, en tant que processus permanent de (re)construction de la profession de professeur. Nous avons établi comme objectif général, comprendre des représentations sociales du métier d'enseignant dans l'Éducation Supérieure partagées par des professeurs des cours de licence et des Institutions publiques et privées, dans le sens d'analyser leurs relations avec les sentiments d'identité professionnel et avec la professionnalité enseignante, avec des dédoublements dans les objectifs spécifiques. Le plan théorique-méthodologique s'est basé dans la Théorie des Représentations Sociales de Moscovici et dans la Théorie du Noyau Central de Abric, dans la perspective d'une approche multireferencielle d'Ardoino, avec des contributions significatives d'autres chercheurs pour la discussion et pour l'analyse des catégories théoriques et empiriques. Il s'agit d'une investigation analytico-qualitative, qui admet la triangulation comme possibilité d'articuler de différentes et variées éléments du sujet d'étude. Deux Institutions d'Éducation Supérieur ont constitué le *locus* de l'investigation, une publique et l'autre privée, dont les protagonistes ont été les 130 professeurs des cours de licence. La Technique d'Association Livre, le Questionnaire et l'Entretien Semi-directif ont été utilisés comme procédures et instruments méthodologiques, dont les résultats fut analysés selon l'analyse de contenu. Les possibles résultats trouvés à partir de l'interprétation du contenu et de l'organisation des représentations sociales du métier d'enseignant dans l'Éducation Supérieure, notamment des systèmes central et périphérique, signalent que ces représentations sont surtout constituées, par des éléments professionnels, normatifs et fonctionnels, articulés aux fonctions cognitives, socioculturelles et éthique de l'exercice professionnel, comme directeurs de la pratique sociale enseignante, dont le noyau a dans sa centralité les thermes – compromis et responsabilité. Les sentiments d'identité pour soi et d'identité pour autrui s'accordent avec les représentations sociales des professeurs, soulignant la positivité de l'estime de soi et du travail développé par le professeur comme sujet responsable, compromis avec la formation professionnelle des étudiants, avec focus dans l'apprentissage des apprenants. Il y a une reconnaissance de la part des professeurs du besoin d'une formation continue et de la construction de savoirs spécifiques de la pratique enseignante comme des apports pour l'exercice professionnel, allié à l'importance d'un ensemble de principes qui tiennent en compte le – compromis et la responsabilité – du travail du professeur ; il y a aussi une reconnaissance de l'enseignement et de la recherche comme des éléments fondamentaux de la professionnalité, ainsi comme du rôle médiateur du professeur dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, identifiés comme des probables indicateurs de la configuration de la professionnalité enseignante dans le contexte de l'Éducation Supérieur.

Mots-clé: Métier enseignant. Représentations Sociales. Éducation Supérieure. Sentiments d'Identité. Professionnalité Enseignante.

ABSTRACT

This study fits with the discussion around the teaching profession, having as subject of our research social representations of the teaching profession in Higher Education. Tooking as our starting point that teaching was and still is directed by social representations of professors and that those cross themselves with identity feelings, allowing influencing the constitution of teaching professionnality, as a permanent process of (re)construction of the professor profession. We choose as general objective to understand social representations of teaching in Higher Education shared by professors from graduation courses in Public and Private Institutions, aiming to analyze their relations with feeling of professional identity and with the teaching professionality, with developments in specific objectives. The theoretical-methodological plan is based on the Theory of Social Representations of Moscovici and on the Theory of the Central Nucleus of Abric, in the perspective of the mult-referencial approach from Ardoino, including other important contributions from researchers to our discussions and analyzes of the theoretical and empirical categories, with an approach of complementarity quantitative-qualitative, which takes the triangulation as a possibility to articulate different elements of the study subject. Two institutions of Higher Education constituted the investigation *locus,* one public and the other private, which protagonists were 130 professors from graduation courses. We have used the Technic of Free Association, the Questionnaire and the Semi-structured Interview as procedures and methodological instruments, which results have been analyzed according to the subject analysis. The possible results founded from the subject interpretation and from the organization of social representations of teaching in Higher Education, namely, from the central an peripheral systems, signalize that those representations are constituted, mostly, by professional, normative and functional elements, articulated to cognitive, sociocultural and ethical functions of the professional exercise, while orienteers of the teaching social practice, which nucleus has in its centrality the terms – compromise and responsibility. The feelings of identity for itself and identity for someone else match between them with the professors social representations, emphasizing the positivity of the self-esteem and the work developed by the professor as a responsible subject, committed with the professional training of the students, focusing in their learning. There is a recognition on the part of the professors about the necessity of a continue education and construction of a specific knowledge of teaching as contributions to their professional practice, allied to the importance of an ensemble of values that consider the – commitment and the responsibility – of the professor's profession. There is also the recognition of the teaching and research as fundamental elements of the professionality, just as well the role of mediator played by the professor in the process of teaching and learning, identified as probable indicators of the teaching professionality configuration in the context of the Higher Education.

Key Words: Teaching profession. Social Representations. Higher Education. Identity feelings. Teaching Professionality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho Metodológico 31

Figura 2 - Modelo - Dendrograma – CHD 182

Figura 3 - Modelo - Rede de Significados 183

Figura 4 - Ingresso na Docência da Educação Superior 190

Figura 5 - Aprendizagens da Docência 217

Figura 6 - Concepções de Docência na Educação Superior 235

Figura 7 - Como se vê como professor 301

Figura 8 - Que professor é para outros 313

Figura 9 - Vantagens e/ou Desvantagensa da Docência na Educação Superior 324

Figura 10 - Exercício da Docência na Educação Superior 335

Figura 11 - Expectativas com relação à profissão docente 348

Figura 12 - Representações Sociais e Sentimentos de Identidade: possíveis Intersecções 357

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Coleta no Campo Empírico 44

Quadro 2 - Número de trabalhos científicos por Instituição e por Eixo Temático 53

Quadro 3 - Estado de Produção do Conhecimento: principais evidências e contribuições dos estudos por Eixo Temático..... 74

Quadro 4 - Noções de Docência: contributos teóricos 113

Quadro 5 - Modelo - Quadro de Quatro Casas 185

Quadro 6 - Rede de significados da palavra – Profissional 191

Quadro 7 - Rede de significados da palavra – Seleção 194

Quadro 8 - Rede de significados da palavra – Curso 196

Quadro 9 - Rede de significados da palavra – Público..... 198

Quadro 10 - Ingresso na Docência na Educação Superior - Ênfases por IES 199

Quadro 11 - Rede de significados da palavra – Ensino..... 218

Quadro 12 - Rede de significados da palavra – Leitura..... 220

Quadro 13 - Rede de significados da palavra – Dia 222

Quadro 14 - Rede de significados da palavra – Troca..... 225

Quadro 15 - Rede de significados da palavra – Graduação 226

Quadro 16 - Rede de significados da palavra – Educação..... 229

Quadro 17 - Rede de significados da palavra – Continuada..... 231

Quadro 18 - Aprendizagens da Docência - Ênfases das IES 232

Quadro 19 - Rede de significados da palavra – Superior..... 235

Quadro 20 - Rede de significados da palavra – Aprendizagem..... 237

Quadro 21 - Rede de significados da palavra – Atividade 239

Quadro 22 - Rede de significados da palavra – Mundo..... 240

Quadro 23 - Rede de significados da palavra – Formação 242

Quadro 24 - Concepções de Docência na Educação Superior - Ênfases por IES 243

Quadro 25 - Possíveis Conteúdo e Estrutura das Representações Sociais de Docência na Educação Superior dos professores das duas IES pública e privada (Grupo Geral) 248

Quadro 26 - Evocações à Expressão Indutora - Docência na Educação Superior - articuladas a dimensões e funções próprias do exercício profissional docente 249

Quadro 27 - Núcleo Central (Grupo Geral) 251

Quadro 28 - 1ª Periferia 261

Quadro 29 - Zona de Contraste..... 267

Quadro 30 - 2ª Periferia 272

Quadro 31 - Possíveis Conteúdo e Estrutura das Representações Sociais de Docência na Educação Superior dos professores da Instituição Pública 277

Quadro 32 - Comparação Zona do Núcleo Central (GG – IES pública) 278

Quadro 33 - Comparação 1ª Periferia (GG – IES pública)..... 279

Quadro 34 - Comparação Zona de Contraste (GG – IES pública)..... 280

Quadro 35 - Comparação 2ª Periferia (GG – IES pública)..... 280

Quadro 36 - Possíveis Conteúdo e Estrutura das Representações Sociais de Docência na Educação Superior dos professores da Instituição Privada 282

Quadro 37 - Comparação Zona do Núcleo Central (GG – IES privada) 283

Quadro 38 - Comparação 1ª Periferia (GG – IES privada) 284

Quadro 39 - Comparação Zona de Contrate (GG – IES privada)..... 285

Quadro 40 - Comparação 2ª Periferia (GG – IES privada) 286

Quadro 41 - Comparação Zona do Núcleo Central (IES Pública – IES Privada) 288

Quadro 42 - Comparação 1ª Periferia (IES Pública – IES Privada) 289

Quadro 43 - Comparação Zona Contraste (IES Pública - IES Privada) 290

Quadro 44 - Comparação 2ª Periferia (IES Pública - IES Privada) 292

Quadro 45 - Rede de significados da palavra – Realizado 302

Quadro 46 - Rede de significados da palavra – Esforçado 303

Quadro 47 - Rede de significados da palavra – Aluno 305

Quadro 48 - Rede de significados da palavra – Aprender 306

Quadro 49 - Rede de significados da palavra – Formação 307

Quadro 50 - Como se vê como professor: ênfases por IES 309

Quadro 51 - Grupo profissional ao que pertence 311

Quadro 52 - Rede de significados da palavra – Exigente 313

Quadro 53 - Rede de significados da palavra – Professor 315

Quadro 54 - Rede de significados da palavra – Comprometido 316

Quadro 55 - Rede de significados da palavra – Conhecimento 318

Quadro 56 - Rede de significados da palavra – Aberto 319

Quadro 57 - Sentimentos de Identidade Profissional Docente: ênfases por IES 322

Quadro 58 - Rede de significados da palavra – Educação 325

Quadro 59 - Rede de significados da palavra – Pesquisa 327

Quadro 60 - Rede de significados da palavra – Trabalho 328

Quadro 61 - Rede de significados da palavra – Aprendiz 330

Quadro 62 - Vantagens e/ou Desvantagens da Docência na Educação Superior: ênfases por IES 331

Quadro 63 - Rede de significados da palavra – Área 335

Quadro 64 - Rede de significados da palavra – Continuada 337

Quadro 65 - Rede de significados da palavra – Academia..... 339

Quadro 66 - Rede de significados da palavra – Boa..... 340

Quadro 67 - Rede de significados da palavra – Domínio 341

Quadro 68 - Rede de significados da palavra – Paciência 343

Quadro 69 - Rede de significados da palavra – Conhecimento..... 344

Quadro 70 - Necessidades da Docência na Educação Superior: ênfases por IES 346

Quadro 71 - Rede de significados da palavra – Aluno 348

Quadro 72 - Rede de significados da palavra – Formação 350

Quadro 73 - Rede de significados da palavra – Pesquisa..... 352

Quadro 74 - Rede de significado da palavra – Profissional 353

Quadro 75 - Expectativas dos professores com relação à profissão docente: ênfases por IES 355

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Regime de Trabalho 100

Gráfico 2 - Número de Cursos de Graduação, por Organização Acadêmica Brasil - 2009-2012 101

Gráfico 3 - Número de Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa - Brasil – 2012 101

Gráfico 4 - Evolução do Número de Matrículas de Graduação, por Modalidade de Ensino - Brasil - 2001-2012 102

Gráfico 5 - Evolução do Número de Matrículas de Graduação, por Grau Acadêmico - Brasil - 2012 102

Gráfico 6 - Distribuição do Número de IES e de Matrícula de Graduação, por Organização Acadêmica - Brasil - 2012 103

Gráfico 7 - Formação dos Professores - IES Públicas 117

Gráfico 8 - Formação dos Professores - IES Privadas 118

Gráfico 9 - Distribuição dos docentes por regime de trabalho, segundo a categoria administrativa da instituição - Brasil 2012 205

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Professores por Curso e por IES 39
Tabela 2 - Faixa Etária dos Professores Participantes 39
Tabela 3 - Gênero dos Professores Participantes 40
Tabela 4 - Formação Inicial dos Professores em Cursos de Licenciatura 41
Tabela 5 - Formação Inicial dos Professores em Cursos de Bacharelado 42
Tabela 6 - Estado de Produção do Conhecimento - PPGE - Período: 2000-2012 53
Tabela 7 - Estado de Produção do Conhecimento - CAPES - Período: 2000-2012 58
Tabela 8 - Estado de Produção do Conhecimento - ANPEd - Período: 2000-2012 68
Tabela 9 - Distribuição do número de instituições de educação superior e de matrícula na graduação por organização acadêmica - Brasil 2012 103
Tabela 10 - Tempo de Docência dos Professores na Educação Superior 201
Tabela 11 - Regime de Trabalho dos Professores 204
Tabela 12 - Outra função na IES 206
Tabela 13 - Pesquisa e/ou Extensão 208
Tabela 14 - Docência em outra IES 208
Tabela 15 - Pós-graduação – Nível de Formação dos Professores Participantes 210
Tabela 16 - Exercício da Docência: necessidades de formação além da Pós-graduação 212
Tabela 17 - Participação dos Professores em Formação Continuada 213
Tabela 18 - Contribuições da Formação Continuada para a Docência na Educação Superior 214

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Adufepe	ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
AI-5	ATO INSTITUCIONAL nº5
ANPED	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
BID	BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO
CAA	CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)
CHD	CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE
CNPq	CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
DCE	CENTRAIS DE ESTUDANTES
DE	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
Fafica	FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE CARUARU
GG	GRUPO GERAL
GT	GRUPO DE TRABALHO
IES	INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
ITA	INSTITUTO TECNOLÓGICO DE AERONÁUTICA
JIRS	JORNADAS INTERNACIONAIS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MF	MÉDIA DA FREQÜÊNCIA
NDE	NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE
NUFOPE	NÚCLEO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA UFPE
OME	ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO

OMI	ORDEM MÉDIA DE IMPORTÂNCIA
ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
PAIUB	PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS
Phi	COEFICIENTE DE ASSOCIAÇÃO
PPGE	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
REUNI	PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS
SBPC	SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA
SESu	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
SINAES	SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
TNC	TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL
TRS	TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
UCE	UNIDADES DE CONTEXTO ELEMENTAR
UCI	UNIDADES DE CONTEXTO INICIAL
UFPE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UFRPE	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNE	UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES
Uniam	UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO DA AMAZÔNIA
Unila	UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA
Unilab	UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LUSO-AFRO-BRASILEIRA
USAID	UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 24

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 24

1.2 ABORDAGEM E PERCURSO METODOLÓGICO 29

1.2.1 Aportes Basilares 31

1.2.2 *Lócus* e sujeitos da pesquisa 34

1.2.3 Características dos docentes participantes 39

1.3 PERCURSO NO CAMPO EMPÍRICO 42

1.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS 45

1.5 PROCESSOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLHIDAS 47

1.5.1 Análise da Associação Livre com utilização do Software EVOC 47

1.5.2 Análise das questões abertas com utilização do Software ALCESTE 48

1.5.3 Análise de Conteúdo Categorial 49

2 O ESTADO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 51

2.1 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE) 53

2.2 COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES) 57

2.3 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED) 67

2.4 CONSIDERAÇÕES CIRCUNSTANCIAIS 73

3 EDUCAÇÃO SUPERIOR: HISTÓRIA, CENÁRIOS E DESAFIOS CONTEXTUAIS 77

3.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR E ORGANISMOS INTERNACIONAIS: IMPLICAÇÕES EM PROCESSO 77

3.2 BREVE INCURSÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL 80
3.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO LIMIAR DO SÉCULO XXI 90
3.3.1 Da Expansão das Universidades Federais 90
3.3.2 Das Finalidades, Diretrizes e Normas da Educação Superior no Brasil 94
3.3.3 Da Organização, Administração e Composição Acadêmica das IES..... 97
3.3.4 Dos Tipos de Curso..... 98
3.3.5 Do Corpo Docente 99
3.3.6 Panorama da Educação Superior (Censo Educacional/2012) 100
4 DEMARCAÇÃO TEÓRICA 105
4.1 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR..... 105
4.1.1 Docência no contexto da LDB nº 9.394/96..... 108
4.1.2 Docência na Educação Superior: algumas noções..... 108
4.1.3 Outras categorias vinculadas à docência na Educação Superior..... 114
4.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ABORDAGENS E CONSTRUTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 121
4.2.1 A Teoria das Representações Sociais e Pesquisas em Educação 122
4.2.2 Origem da Teoria das Representações Sociais (TRS) 125
4.2.3 Ciência, Senso Comum e Representações Sociais..... 128
4.2.4 Abordagens e Elementos Constitutivos de Representações Sociais..... 130
4.2.4.1 A Abordagem Psicossocial da TRS..... 130
4.2.4.2 Aspectos Basilares de Representações Sociais: dimensões, funções e componentes estruturadores 133
4.2.5 Teoria do Núcleo Central: sistemas central e periférico como elementos estruturadores de uma representação social 137

4.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA CONSTRUÇÃO MULTIRREFERENCIADA 141

4.3.1 Identidade e Representações: articulações processuais 142

4.3.2 A Socialização como base de construção de identidades 143

4.3.3 Noções de Identidade 145

4.3.4 Identidade Profissional Docente: dinâmica de intersecções 152

4.3.4.1 Noções de Identidade Profissional 152

4.3.4.2 Interfaces de Identidade Profissional Docente 155

4.3.4.3 Estratégias Identitárias: alternativas de um percurso profissional 158

4.3.4.4 Exigências e Desafios da Docência na Educação Superior 159

4.4 PROFISSIONALIDADE DOCENTE: EMBATES E REQUERIMENTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 161

4.4.1 Profissão Docente: marcos de uma trajetória 162

4.4.2 Profissionalidade Docente: questões em foco 166

5 PERSPECTIVAS E PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS 175

5.1 COMO OCORREU O PROCESSO 175

5.1.1 Abordagem Multimetodológica 175

5.1.2 O Software ALCESTE 180

5.1.3 O Software EVOC 183

5.1.4 A Análise de Conteúdo Categorial 186

5.2 TRAJETÓRIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO 187

5.2.1 Ingresso e atuação docente na Educação Superior: indicativos processuais 189

5.2.1.1 Tempo de Docência na Educação Superior 201

5.2.1.2 Regime de Trabalho na IES 204

5.2.1.3 Outra função na IES 206

5.2.1.4 Atividades de Pesquisa e/ou Extensão 207

5.2.1.5 Atuação Docente noutra IES 208

5.2.2 Formação e Aprendizagens da Docência 209

5.2.2.1 Indicadores do processo de formação continuada dos professores das IES pública e privada 209

5.2.2.2 Aprendizagens da Docência 216

5.2.3 Concepções de Docência na Educação Superior: a voz dos professores 234

5.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 247

5.3.1 Conteúdo e Organização das Representações Sociais de Docência na Educação Superior de Professores de IES Pública e Privada (Grupo Geral) 247

5.3.2 Sistemas Central e Periférico das Representações Sociais de Docência na Educação Superior de Professores de IES Pública e Privada (Grupo Geral) 250

5.3.3 Sistemas Central e Periférico das Representações Sociais de Docência na Educação Superior: comparações intergrupais 276

5.3.3.1 Comparação entre as informações do Quadro 25 (Grupo Geral) e do Quadro 31 (IES Pública) 278

5.3.3.2 Comparação entre as informações do Quadro 25 (Grupo Geral) e do Quadro 36 (IES Privada) 281

5.3.3.3 Comparação entre as informações do Quadro 31 (IES Pública) e do Quadro 36 (IES Privada) 287

5.4 SENTIMENTOS DE IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE 299

5.4.1 Identidade para Si 300

5.4.2 Identidade para Outrem 312

5.4.3 Vantagens e/ou Desvantagens da Docência na Educação Superior ... 323

5.5 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRECRUZAMENTOS EM PROCESSO 333

5.5.1 Exercício docente na Educação Superior: necessidades apontadas .. 334

5.5.2 Expectativas com relação à profissão docente 347

5.5.3 Representações Sociais de Docência na Educação Superior, Sentimentos Identitários e Profissionalidade Docente: possíveis relações 356

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA ONDE APONTAM OS RESULTADOS? 362

REFERÊNCIAS 368

APÊNDICES 384

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante as vivências profissionais, seja na condição de professora da Educação Básica ou da Educação Superior nossas motivações sempre nos remeteram a querer entender determinados fenômenos educacionais, nomeadamente, aqueles mais relacionados à constituição do professor. Esta motivação, provavelmente, derivou-se das experiências como professora de componentes pedagógicos (Didática, Gestão Escolar, Prática de Ensino, Política Educacional, Avaliação, Estágio Supervisionado), em cursos de licenciatura, bem como por intermédio e participação nas ações como gestora de uma escola da Educação Básica e coordenadora pedagógica de uma Instituição de Educação Superior.

Ao longo de quase 18 anos de trabalho na Educação Superior, além da nossa participação em atividades de ensino e aprendizagem, de pesquisa, de extensão e de gestão, ter exercido as funções de Assessora de Projetos Educacionais, de Coordenadora de Comissão Própria de Avaliação (CPA) e de Procuradora Institucional foram oportunidades que enriqueceram nossa atuação como profissional da educação, em virtude da diversidade de conhecimento e experiências compartilhadas no âmbito da Educação Superior.

Temos o entendimento de que a educação, em seu sentido mais amplo, visa a criar condições favoráveis à construção e desenvolvimento do ser humano por meio de diversos segmentos sociais e que a Instituição de Educação Superior (IES) é uma dessas instâncias, em cujas práticas são reveladas as visões axiológicas que as fundamentam. Entretanto, existem diferentes maneiras de conceber a educação que pode acontecer por meio de um pensar/fazer domesticador, que tenta alienar, reproduzir e imitar modelos, com a intenção de adequar o ser humano a um determinado tipo de sociedade, de mundo; ou, ao contrário, por meio de um pensar/fazer que problematiza, questiona, valoriza as potencialidades do ser humano, visando à sua transformação e à da realidade na qual está inserido (SILVA, 2006).

Magalhães (2004, p. 36), no estudo sobre "A Identidade do Ensino Superior", destaca que “os sistemas de ensino superior são modernos na sua substância, que o projeto de regulação e de emancipação da modernidade constitui a essência da educação superior enquanto produtora, guardiã e difusora do conhecimento.” Sabemos, contudo, que a modernidade caracterizou-se por vários fatores, principalmente pela centralidade da razão, e esse paradigma deu sustentação enquanto fundamento da organização e constituição da educação superior.

Com efeito, pesquisadores, a exemplo de Nóvoa (1995), Sacristán (1995), Cunha (1998), Zabalza (2004), Ramos (2010a), dentre outros referidos neste trabalho, têm chamado a atenção para a necessidade de ruptura do paradigma linear da atuação docente no contexto da educação superior.

O atual cenário sócio-político-educacional que requer o estabelecimento de relações, de elos, de associações de diversos e diferentes fatores que envolvem os fenômenos educacionais, requer, ao mesmo tempo, uma ruptura da visão linear, técnica, binária, características da modernidade, pelas limitações na abordagem desses fenômenos. Em se tratando da educação que se materializa na instituição escolar, admitimos que este processo se dá, prioritariamente, através da docência, materializada nas relações pedagógico-sociais entre o professor, o estudante e os saberes articulados.

Por meio de experiências educacionais em Instituições de Educação Superior (IES), temos vivenciado situações e identificado fenômenos inerentes à docência, ligados à relação professor/estudante, aos aspectos pedagógico-didáticos do ensino e da aprendizagem, aos processos de avaliação institucional, dentre outros, cujas consequências se expressam no dia a dia do trabalho docente.

No cotidiano institucional da Educação Superior práticas docentes têm sido questionadas por estudantes de diferentes cursos e períodos, como apresentados no estudo de Sales (2012) e, ao mesmo tempo, professores têm-se mostrado motivados a ampliar e aprofundar conhecimentos que contribuam para o exercício da docência.

Também temos percebido que a ausência de apropriação de saberes inerentes à profissão docente tem provocado, por vezes, dificuldades no trabalho desenvolvido pelo professor, fato, inclusive, nem sempre considerado pelas IES nos processos de formação de professores que atuam na Educação Superior

(SUNDFELD, 2005; CAMARGO, 2012). Esses estudos mostraram que ainda são tímidas as iniciativas institucionais voltadas para a formação dos professores que atuam na Educação Superior. Há de se considerar que esse é um fator que requer atenção, inclusive de políticas públicas, uma vez que as transformações contemporâneas impõem uma mudança de entendimento do professor como mero transmissor de conhecimento para o de mediador do processo educacional.

Circunscritos nesse cenário, propomo-nos a compreender representações sociais de docência na Educação Superior, sendo essa uma categoria que está se reconstruindo no campo profissional. Outrossim, ratificamos que, para além de suas funções, as representações sociais de docência na Educação Superior compartilhadas por professores de graduação estão vinculadas ao processo de construção da identidade profissional docente, outra categoria abordada neste estudo. Ao tomarmos a Teoria das Representações Sociais como um dos fundamentos do estudo, corroboramos com sua contribuição para o reconhecimento da importância do saber do senso comum derivado das comunicações pessoais/grupais.

Temos o entendimento que o exercício da docência foi e é permeado pelas representações sociais dos professores, pelos sentimentos de identidade profissional docente, constituídos por aspectos pessoais/profissionais de sua trajetória, nomeadamente aqueles utilizados no exercício da docência, (re)construídos em diferentes tempos/espaços, mediante necessidades e/ou imposições sociais, políticas, econômicas, culturais, institucionais. As relações entre essas interfaces da docência vão sinalizando nuances (matizes, variações) que podem influenciar na profissionalidade docente, enquanto processo permanente de (re)construção da profissão de professor.

Imersos nesse contexto complexo da investigação, fomos tomados por algumas inquietações que nos motivaram à produção desta pesquisa, a saber: a) que sentidos são atribuídos à docência na Educação Superior, por professores de graduação?; b) que aspectos podem caracterizar a construção da trajetória profissional dos professores de graduação?; c) entendendo que os sentidos atribuídos à docência na Educação Superior têm relações com a identidade profissional dos professores, que sentimentos identitários são compartilhados pelos docentes?; d) que necessidades da docência são percebidas pelos professores?; e) que expectativas têm os professores com relação à profissão docente?; f) que

elementos emergem das intersecções dos aspectos antes mencionados, como possíveis indicadores da profissionalidade docente?

Motivados por tais indagações, fomos tomados pelo interesse de realizar a investigação, elegendo como **objeto de estudo**: representações sociais de docência na Educação Superior. Entendemos que “a construção do objeto de pesquisa é um processo pelo qual o fenômeno de representação social é simplificado e tornado compreensível pela teoria para a finalidade da pesquisa” (SÁ, 1998, p. 23).

As **questões orientadoras** da investigação se inscreveram nas seguintes indagações: 1) que **representações sociais de docência na Educação Superior** têm os professores de graduação de instituições públicas e privadas?; 2) sendo as representações sociais constituídas em intersecção com **sentimentos de identidade profissional,** que relações se estabelecem neste entrecruzamento?; e 3) consideradas as relações entre representações sociais de docência na Educação Superior e sentimentos de identidade profissional docente, que aspectos podem emergir desse processo e serem identificados como possíveis indicadores da **profissionalidade docente?**

Como **objetivo geral** da pesquisa anunciamos: compreender representações sociais de docência na Educação Superior compartilhadas por professores de cursos de graduação de instituições pública e privada, no sentido de analisar suas relações com sentimentos de identidade profissional e com a profissionalidade docente. Os **objetivos específicos** foram: caracterizar o perfil socioprofissional de professores de graduação da Educação Superior; analisar sentidos atribuídos à docência na Educação Superior por professores de Instituições pública e privada; apreender sentimentos de identidade profissional docente; identificar possíveis elementos indicadores da profissionalidade docente articulados às representações sociais e aos sentimentos identitários.

O presente estudo justificou-se pelas possíveis contribuições que poderá trazer para as instituições de Educação Superior, no sentido de favorecer um conhecimento mais próximo do que pensam e do que sentem professores de cursos de graduação de instituições públicas e privadas.

Além dos fatores anunciados anteriormente, consideramos importante esta investigação em virtude de ainda serem restritas as pesquisas com objetos de estudo de fenômenos representacionais, de identidade profissional e de profissionalidade docente que tenham como protagonistas professores de cursos de

graduação da Educação Superior, fato este identificado na elaboração do estado de produção do conhecimento relacionado à docência na Educação Superior (Capítulo 2).

No processo de busca da qualidade da Educação Superior, percebemos a necessidade de um olhar atento, contínuo para a atuação do professor, uma vez que é principalmente a partir de suas concepções e práticas que o processo educacional vai se configurando nos espaços acadêmicos.

Para **abordagem do objeto da pesquisa**, elaboramos, inicialmente, o estado de produção do conhecimento, cujos trabalhos tivessem relação com a docência na Educação Superior e como protagonistas do estudo professores de cursos de graduação, particularmente, de bacharelados e de licenciaturas. Na sequência tratamos, brevemente, sobre a história, o cenário e desafios da Educação Superior, no sentido de situar o espaço/nível de educação em que se concretizou a pesquisa.

Dentre os fundamentos que respaldaram o estudo destacamos a perspectiva da M**ultirreferencialidade** (ARDOINO, 1988), a **Teoria das Representações Sociais** (MOSCOVICI, 1978), a **Teoria do Núcleo Central** (ABRIC, 1994), como referências básicas. Entretanto, no que diz respeito às representações sociais, buscamos também contribuições de Sá (1996; 1998); Flament (2001); Jodelet (2001; 2005); Santos (2005), dentre outros estudiosos da área.

Como **categorias teóricas** abordamos: Docência na Educação Superior; Identidade Profissional Docente e Profissionalidade Docente. No que concerne às **categorias analíticas** e respectivas **unidades de análise**, são elas:

1) Trajetória Docente na Educação Superior: um caminho em construção (Unidades de Análise: ingresso e atuação docente na Educação Superior: indicativos processuais; formação e aprendizagens da docência; e concepções de docência na Educação Superior: a voz dos professores);

2) Representações Sociais de Docência na Educação Superior (Unidades de Análise: **c**onteúdo e organização das representações sociais de docência na Educação Superior; sistemas central e periférico das representações sociais de docência na Educação Superior (Grupo Geral); sistemas central e periférico das representações sociais de docência na Educação Superior: comparações intergrupais;

3) Sentimentos de Identidade Profissional Docente (Unidades de Análise: identidade para si; identidade para outrem; e vantagens e/ou desvantagens da docência na Educação Superior);
4) Docência na Educação Superior: entrecruzamentos em processo (Unidades de Análise: exercício docente na Educação Superior: necessidades apontadas; expectativas com relação à profissão docente; e representações sociais, sentimentos identitários e profissionalidade docente: possíveis relações).

Nas considerações finais circunstanciamos os resultados que nos foram possíveis evidenciar neste estudo, sinalizando algumas sugestões de objetos que podem instigar o desenvolvimento de outras pesquisas em torno da docência na Educação Superior. A nossa tese é a de que representações sociais, sentimentos de identidade profissional e profissionalidade docente estão imbricados, porque são constituídos processualmente permeados por contextos e interesses políticos, sociais, educacionais, culturais, mas também por fatores da trajetória pessoal e profissional dos docentes, nomeadamente implicados pelas normas e valores estabelecidos pelo grupo profissional e pela sociedade em geral.

No que diz respeito à abordagem e ao percurso metodológico da investigação, consideramos relevante fazer uma apresentação geral na introdução deste estudo para situar o leitor, de modo que ao ter conhecimento do objeto da pesquisa, dos objetivos e dos fundamentos, poder apreender, ao mesmo tempo, a perspectiva teórico-metodológica que embasou a investigação. Contudo, no Capítulo 5, retomamos detalhadamente a abordagem e o percurso metodológico para favorecer a compreensão dos resultados conseguidos. Assim, apresentamos no próximo tópico a perspectiva teórico-metodológica adotada neste estudo.

1.2 ABORDAGEM E PERCURSO METODOLÓGICO

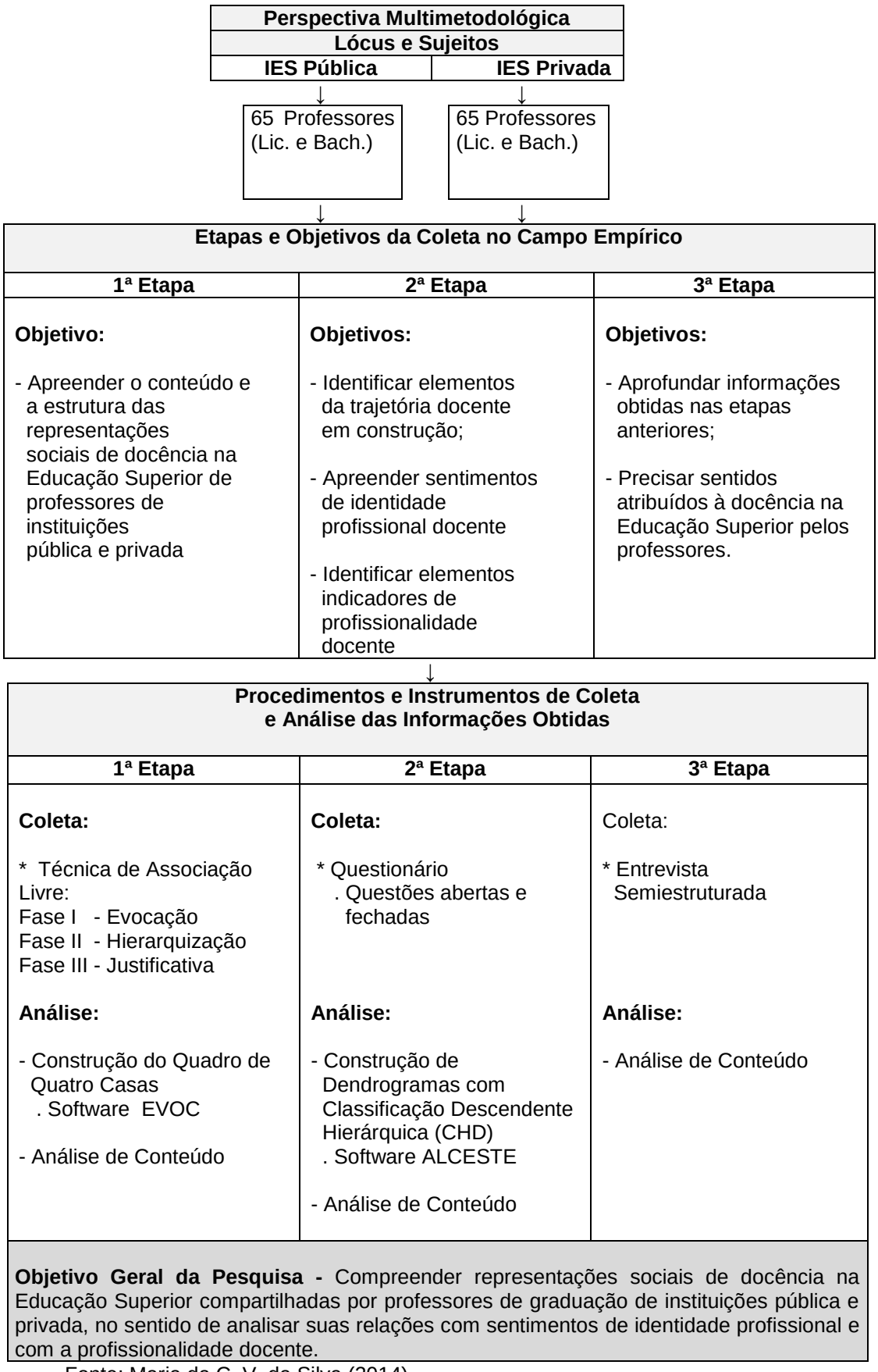
Neste tópico situamos os fundamentos e o percurso metodológico adotados para compreensão do fenômeno investigado. Inicialmente explicitamos o aporte teórico-metodológico que deu sustentação ao trabalho e em seguida apresentamos o *lócus* e os sujeitos da investigação, com suas respectivas características. Tratamos, na sequência, dos meandros durante o caminhar no campo empírico, bem como esclarecemos sobre os procedimentos e instrumentos utilizados para

apreensão do objeto de estudo e sobre o processo de análise e interpretação das informações colhidas durante a pesquisa.

Buscamos esclarecer sobre nossas vivências durante o trabalho de campo, na perspectiva de Bogdan; Biklen (2010, p. 113) como um estar dentro do mundo do sujeito "não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele."

Para uma melhor compreensão do percurso multimetodológico trilhado durante a investigação, apresentamos a figura a seguir:

Figura 1 - Desenho Metodológico



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014)

1.2.1 Aportes Basilares

No ínterim do processo de investigação científica sabemos que é relevante a criatividade do pesquisador e sua prática na abordagem da realidade. Contudo, há necessidade de parâmetros teórico-metodológicos que fundamentem tal processo. Para tanto, orientados pelo objetivo da pesquisa de compreender representações sociais de docência na Educação Superior compartilhados por professores de cursos de graduação, no sentido de analisar suas relações com sentimentos de identidade profissional e com a profissionalidade docente, tomamos como referência a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978) que não só reabilita o conhecimento do senso comum, mas considera as representações sociais como constitutivas da realidade. Contudo, utilizamos a Teoria do Núcleo Central (ou Abordagem Estrutural) de Abric (1994) como referência básica do estudo, de modo a possibilitar-nos conhecer elementos constitutivos dos sistemas central e periférico das respectivas representações.

No percurso trilhado neste estudo tomamos a pesquisa enquanto processo de construção de conhecimento que se realiza através da reflexão, considerando o caráter dialético e dialógico da constituição da realidade educativa (GHEDIN; FRANCO, 2008).

Cumpre ressaltar que nesta investigação a abordagem tem como fonte de informações o ambiente natural do fenômeno investigado (Instituições de Educação Superior); atenta mais ao processo do que, apenas, aos resultados. No trabalho de campo foi estabelecido o necessário diálogo entre a pesquisadora e os sujeitos, professores de cursos de graduação: licenciados e bacharéis; e os dados registrados foram analisados respeitando-se suas particularidades, com a ideia de que "nada é trivial, tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo" (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p.49).

A abordagem utilizada é de natureza qualitativa analítico-descritiva e interpretativa, pois as informações incluem registros escritos para consubstanciar a apresentação dos resultados; contém citações, na busca de descrever de forma narrativa o problema em estudo; as abstrações são construídas à medida que as informações particulares que foram recolhidas vão-se articulando (BOGDAN; BIKLEN, 2010). Não obstante, é considerada a perspectiva da multirreferencialidade

na abordagem do objeto da pesquisa, pelo reconhecimento do seu caráter complexo, o que significa dizer que a impossibilidade de separar ou decompor os 'constituintes' de uma realidade complexa não proíbe, de modo algum, a demarcação ou a distinção, efetuadas pela inteligência, no seio de tais conjuntos, a partir de métodos apropriados (ARDOINO, 1988).

Com efeito, nessa pesquisa é ratificado o caráter de complementaridade entre as perspectivas quantitativa e qualitativa (SANTOS FILHO; GAMBOA, 1995; BAUER; GASKELL, 2002), enquanto uma possibilidade para pesquisa em educação.

Considerando que: representações sociais de docência na Educação Superior se configura como objeto de representação social, concordamos com Sá (1998,p.79) ao afirmar que “a construção do objeto de pesquisa somente se completa com a definição da metodologia que deverá ser utilizada para o acesso ao fenômeno de representação social que escolhemos estudar”.

Do que apreendemos durante os estudos pudemos inferir que a investigação de um fenômeno de representação social, referendado pela Teoria das Representações Sociais, não privilegia nenhum procedimento, técnica e/ou instrumento específico de pesquisa, ao contrário, está aberta a várias e novas possibilidades de apreensão do objeto investigado, o que sugere uma perspectiva multimetodológica (ABRIC, 1994). Daí que para a abordagem do objeto da pesquisa elegemos diferentes e complementares recursos de coleta e de análise das informações obtidas no campo empírico. Essa opção deu-se pela possibilidade de uma aproximação da polissemia dos significados derivados dos processos de comunicação, bem como pela “tentativa de diminuir dificuldades que são provocadas pelos próprios sujeitos, em suas respostas, como artifícios de autoproteção” (CRUZ, 2006, p.137).

Cumpre dizer pela necessidade de clareza que a metodologia da pesquisa vai além da mera escolha de procedimentos. Ao contrário, envolve todo o processo de investigação desde a intenção de estudo, o aporte teórico, a seleção de instrumentos e procedimentos metodológicos para a coleta de informações, culminando com a análise das evidências derivadas da investigação.

Temos a compreensão do caráter complexo do objeto desse estudo, uma vez que requer não só conhecer aspectos relacionados às representações sociais de docência dos professores, mas uma aproximação com o contexto de atuação dos

docentes, sua formação, seus sentimentos de identidade profissional, bem como suas expectativas em relação à profissão docente.

Assim, na sequência, apresentamos os demais elementos que constituíram o percurso multimetodológico, de modo a esclarecer cada etapa desenvolvida durante a investigação.

Antes, cabe registrar que, no processo de qualificação, esta pesquisa foi antecedida por um projeto de pesquisa, numa outra IES privada, com um total de 30 (trinta) professores, no qual aplicamos dois instrumentos, simultaneamente, com diferentes tipos de questionamento: a Técnica de Associação Livre (que consiste em solicitar ao sujeito que produza palavras ou expressões que lhe vêm à mente, a partir de uma expressão indutora apresentada); e o Questionário com questões abertas e fechadas para conhecimento do perfil socioprofissional docente.

Após o procedimento analisamos as informações coletadas e evidenciamos alguns dados que subsidiaram a continuidade deste trabalho. Por se tratar da IES onde a pesquisadora trabalha, acordamos em não eleger essa Instituição como campo empírico, de modo a garantir a fidedignidade das informações coletadas, sua análise e divulgação dos resultados, respaldados pela ética inerente à investigação científica.

A realização desse projeto de pesquisa ajudou-nos a perceber fragilidades, a identificar outras alternativas metodológicas, bem como a melhor reconhecer nossas limitações como pesquisadores. Tomando como referência as observações da banca examinadora que qualificou o supracitado projeto, bem como a partir de observações e sugestões da orientadora desse estudo, realizamos algumas alterações no projeto piloto para continuidade da investigação. A experiência vivenciada no processo de qualificação propiciou-nos significativas aprendizagens e maturidade para o prosseguimento da pesquisa, a exemplo do que diz Cunha (2006, p.128) quando afirma que "o espaço da pesquisa é também um espaço de formação, talvez dos mais significativos, em que todos ensinam e todos aprendem, guardadas as especificidades de suas condições".

1.2.2 *Lócus* e Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa em educação impõe-se como um grande desafio, uma vez que o aspecto sócio-histórico dos sujeitos e de suas práticas são complexos e variam

diante dos diferentes tempos, espaços e contextos. Assim, fazer a escolha do *lócus* e dos sujeitos partícipes da investigação, remeteu-nos, pela garantia da cientificidade do trabalho, ao estabelecimento de critérios que justificassem tais escolhas.

Orientados pelo objeto e pelos objetivos da pesquisa, elegemos como *lócus* da investigação duas Instituições de Educação Superior (IES), localizadas em Caruaru-PE, sendo uma pública e outra privada, respectivamente: **Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (Fafica)**.

Os critérios para a escolha das Instituições foram os seguintes: a) que fosse uma IES pública e outra privada, porque supúnhamos que por serem instituições de distintas categorias administrativas possuíam diferentes políticas de ensino, pesquisa e extensão, de formação continuada, de gestão etc. e tais fatores poderiam, quiçá, influenciar na constituição das representações sociais dos docentes, nos seus sentimentos de identidade profissional e, provavelmente, refletir na profissionalidade da docência; b) que as duas Instituições oferecessem os mesmos tipos de curso; nesse caso coincidiram os cursos dos tipos: licenciatura e bacharelado; e c) que fossem Instituições conceituadas na região Agreste do Estado de Pernambuco.

Trata-se de instituições que se têm destacado tanto do ponto de vista da expansão, quanto da qualidade educacional e estão direcionadas a atender as demandas de escolarização das comunidades do interior pernambucano. São instituições cujo projeto educacional prima pela formação humanística e ética dos sujeitos, considerando também a competência técnico-científica para uma intervenção qualitativa dos egressos, como contribuição para a sociedade loco-regional, prioritariamente.

Por oportuno, esclarecemos que este trabalho não tem a pretensão de comparar as IES para classificá-las, mas o propósito de trazer à tona as evidências e análises de interesse da investigação como contribuições para o campo da pesquisa em educação, particularmente, no âmbito da Educação Superior.

No que diz respeito à **Universidade Federal de Pernambuco/UFPE**, à qual está vinculado o Centro Acadêmico do Agreste/CAA**,** é considerada uma das melhores universidades do país em ensino (graduação e pós-graduação) e pesquisa científica, sendo a melhor do Norte-Nordeste, segundo avaliações do Ministério da

Educação (MEC). A Universidade tem um total de 464 grupos de pesquisa. Nos últimos anos, com apoio do Governo Federal, expandiu sua atuação e hoje dispõe de três campi, localizados no Recife, em Vitória de Santo Antão e em Caruaru. No período de 2005 a 2013, foram criadas 2.482 vagas em cursos de graduação. Nesse mesmo período, 28 cursos foram implantados, entre eles Cinema, Arqueologia, Museologia, Dança, Sistemas de Informação, Engenharia de Materiais, Engenharia de Energia e Engenharia Naval. O crescimento é decorrência, principalmente, de dois programas do Ministério da Educação: o de Interiorização do Ensino Superior e o de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); sua missão é "promover um ambiente adequado ao desenvolvimento de pessoas e à construção de conhecimentos e competências que contribuam para a sustentabilidade da sociedade, através do ensino, pesquisa, extensão e gestão" (www.ufpe.br).

O **Centro Acadêmico do Agreste- CAA** foi o primeiro campus da UFPE no interior, tendo sido inaugurado em março de 2006, em Caruaru, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento social, econômico e cultural do Estado. Na escolha do município foi considerada sua relevância no contexto atual da região do Agreste, que possui como principais características: cadeias e arranjos produtivos predominantes nas áreas da confecção e da agroindústria, e constitui-se no principal centro de serviços e negócios e de distribuição de mercadorias. O CAA iniciou suas atividades com cinco cursos de graduação nas áreas de Administração, Economia, Engenharia Civil, Pedagogia e Design. Atualmente, funcionam também as licenciaturas em Química, Física e Matemática, o curso de Engenharia de Produção e a Licenciatura Intercultural, direcionada à população indígena de Pernambuco. O CAA contribui positivamente no atendimento às demandas da região, interiorizando o conhecimento científico, preparando a população para o desenvolvimento das atividades produtivas por ela assumidas e incentivando iniciativas que venham garantir melhores condições de vida (www.ufpe.br/caa).

Com relação à **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru/Fafica**, é uma IES particular, sem fins lucrativos e foi fundada pela Diocese de Caruaru. É mantida pela Associação Diocesana de Ensino e Cultura de Caruaru, pessoa jurídica de direito privado. Iniciou suas atividades em abril de 1961, com a oferta dos cursos de Licenciatura em Letras, Ciências Sociais, História e Pedagogia. A estes cursos foram acrescentados: Bacharelado em Ciências Contábeis;

Bacharelado em Administração; Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; curso de Licenciatura em Filosofia; Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores; Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial; Curso de Licenciatura em Letras/Espanhol; e o Curso de Bacharelado em Teologia. A Fafica tem como missão a formação de profissionais socialmente críticos, tecnicamente competentes e humanamente solidários; pautada no estímulo à curiosidade intelectual, através da reflexão e da investigação científica; elaborada pela tessitura do labor acadêmico, eivado de experiências, de troca de saberes, de tecnologias e das dinâmicas contemporâneas (www.fafica.com).

Quanto ao processo de **escolha dos professores para participação na pesquisa**, fomos motivados a trabalhar com docentes da graduação que atuam em cursos de licenciatura e de bacharelado, porque nossas vivências e experiências profissionais eram (são) com professores desse perfil, e também pelo fato de os dois tipos de curso serem ofertados pelas duas IES, o que corroborou com a ratificação dos critérios de escolha.

Temos o entendimento de que todos os professores de graduação, licenciados ou bacharéis, têm em comum o exercício docente, e suas representações sociais de docência na Educação Superior orientam suas práticas, visto que a representação é um sistema de interpretação da realidade que serve de guia para os sujeitos na relação com o seu meio social e físico (ABRIC, 2000). Além do mais, no exercício da docência, por seu caráter processual e dinâmico, há sempre novas experiências, novas informações, novos sentimentos, novas interações... (CUNHA, 2006 a) que, provavelmente, influenciam gradualmente na constituição das representações sociais dos professores, na identidade profissional e na profissionalidade docente.

Além de definirmos que os professores que participariam da pesquisa seriam dos cursos, cujos tipos fossem comuns às duas instituições (licenciatura e bacharelado), adotamos também os seguintes critérios para participação dos docentes: a) professores que exercessem a docência em cursos de licenciatura e/ou bacharelado; b) professores com formação em cursos de licenciatura; c) professores com formação em cursos de bacharelado; d) e, desses, aqueles que se dispusessem voluntariamente a participar da investigação.

Participaram da pesquisa 130 (cento e trinta) docentes, quantitativo que levou em consideração a quantidade de cursos de licenciatura e de bacharelado em cada IES[1], de modo a garantir uma representação significativa de professores por curso/Instituição, distribuídos proporcionalmente. Assim, de acordo com o total de professores de cada IES, estabelecemos os seguintes percentuais: no CAA - dos 210 professores dos cursos de licenciatura e bacharelado, participaram 31%, equivalentes a 65 professores; na Fafica - dos 136 professores dos cursos de licenciatura e bacharelado, participaram 48%, equivalentes a 65 professores. Os percentuais foram diferentes em virtude da diferença do número de professores por Instituição. Contudo, foi mantido o mesmo número de docentes por IES.

Os mesmos percentuais (31% e 48%) foram utilizados para definição do quantitativo de professores por curso, para garantir a participação de representantes de todos os cursos de licenciatura e de bacharelado, sendo: a) CAA - 22 docentes de cursos de licenciatura e 43 de cursos de bacharelado; e b) Fafica - 34 de cursos de licenciatura e 31 de cursos de bacharelado.

Dos 130 professores, 87 têm até 10 anos de experiência docente na Educação Superior, sendo que 55 desses 87 têm até 5 anos de atividade; e desses 55, 15 deles têm até dois 2 anos de experiência; assim como 32 dos 87 têm tempo de docência entre 6 e 10 anos nesse nível de educação. A ênfase no tempo de magistério dos professores até dez anos se coaduna com o período em que ocorreram processos de expansão e interiorização das universidades públicas federais, a exemplo da UFPE, e o aumento no número de IES privadas credenciadas pelo MEC (referidos no Capítulo 3), concomitantemente ao aumento da oferta de vagas que propiciou (propicia) a realização de seleção/concursos para o magistério superior.

Na sequência, para uma síntese quantitativa do número de professores participantes por curso e por IES, apresentamos a seguinte tabela:

[1] CAA (docentes dos cursos de Medicina não participaram da pesquisa em virtude do recente processo de sua implantação; e os da Educação Intercultural - porque a formação é específica para professores indígenas e esta não é objeto de interesse da pesquisa); Fafica (docentes dos cursos Tecnólogos não participaram - pela especificidade do curso não ser de interesse da pesquisa).

Tabela 1 - Número de Professores por Curso e por IES

Cursos de Licenciatura	**IES Pública**		**IES Privada**		**Total / Pesquisa**	
	F	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**
Filosofia	-	-	8	23,5	***8***	***14,3***
Física	5	22,8	-	-	***5***	***8,9***
História	-	-	8	23,5	***8***	***14,3***
Letras	-	-	8	23,5	***8***	***14,3***
Matemática	5	22,8	-	-	***5***	***8,9***
Química	5	22,8	-	-	***5***	***8,9***
Pedagogia	7	31,6	10	29,5	***17***	***30,4***
Total / Licenciatura	**22**	**100**	**34**	**100**	**56**	**100**
Cursos de Bacharelado	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**
Administração	9	21,0	12	38,7	***21***	***28,4***
Ciências Contábeis	-	-	12	38,7	***12***	***16,3***
Design	8	18,5	-	-	***8***	***10,8***
Economia	9	21,0	-	-	***9***	***12,1***
Engenharia Civil	9	21,0	-	-	***9***	***12,1***
Engenharia de Produção	8	18,5	-	-	***8***	***10,8***
Teologia	-	-	7	22,6	***7***	***9,5***
Total / Bacharelado	**43**	**100**	**31**	**100**	**74**	**100**
Total / Pesquisa	**65**	**100**	**65**	**100**	**130**	**100**

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014)

1.2.3 Características dos docentes participantes

De acordo com as informações coletadas para caracterização do perfil socioprofissional dos professores, no que concerne à **faixa etária e ao gênero** as características são as seguintes:

Tabela 2 - Faixa Etária dos Professores Participantes

Faixa Etária	**IES Pública**		**IES Privada**		**Total**	
	F	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**
25 – 30	10	15,4	15	23,1	***25***	***19,2***
31 – 40	35	53,8	19	29,2	***54***	***41,5***
41 – 50	15	23,1	16	24,6	***31***	***23,9***
51 – 60	5	7,7	9	13,9	***14***	***10,8***
Mais de 60	-	-	6	9,2	***6***	***4,6***
Total	**65**	**100**	**65**	**100**	**130**	**100**

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014)

Como verificado, os docentes participantes da pesquisa têm, em sua maioria, idade entre 31 e 40 anos (41,5%). Se observarmos os dados por IES veremos que essa faixa tem um percentual maior na pública (53,8%), enquanto na Instituição privada a percentagem é de 29,2%. Na sequência, o percentual mais próximo ao da maioria é o de professores com idade entre 41 e 50 anos (IES Pública = 23,1% e IES Privada = 24,6%), com quantidades equiparadas, perfazendo 23,9% do total de sujeitos da pesquisa. Quanto aos docentes com menos de 30 anos e com mais de 50 anos, corresponderam aos percentuais mais baixos com relação à faixa etária.

Tabela 3 - Gênero dos Professores Participantes

Gênero	IES Pública		IES Privada		Total	
	F	%	F	%	F	%
Masculino	30	46,2	31	47,6	***61***	***46,9***
Feminino	35	53,8	34	52,4	***69***	***53,1***
Total	**65**	**100**	**65**	**100**	**130**	**100**

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014)

Quanto ao gênero, constatamos uma predominância do gênero feminino com um total de 53,1% dos participantes, enquanto que o masculino registrou um percentual de 46,9%. Embora a predominância tenha sido do gênero feminino, vale destacar que a quantidade de docentes do gênero masculino é considerável, se compararmos com a Educação Básica, uma vez que nesse nível educacional, de acordo com registros históricos sobre a profissão docente (VICENTINI, 2009), sempre houve prevalência das mulheres.

No que diz respeito à formação inicial dos professores, os dados estão distribuídos de acordo com o tipo de curso - Licenciatura ou Bacharelado. Assim, vejamos:

Tabela 4 - Formação Inicial dos Professores em Cursos de Licenciatura

Formação Inicial em Curso de Licenciatura	IES Pública		IES Privada		Total	
	F	%	F	%	F	%
Biologia	1	4,5	-	-	***1***	***1,8***
Ciências Sociais	1	4,5	5	14,7	***6***	***10,7***
Educação Física	1	4,5	-	-	***1***	***1,8***
Filosofia	-	-	4	11,8	***4***	***7,1***
Física	4	18,2	-	-	***4***	***7,1***
História	2	9,1	6	17,7	***8***	***14,3***
Letras	1	4,5	12	35,3	***13***	***23,2***
Matemática	5	22,8	-	-	***5***	***9,0***
Pedagogia	6	27,4	7	20,5	***13***	***23,2***
Química	1	4,5	-	-	***1***	***1,8***
Total	**22**	**100**	**34**	**100**	**56**	**100**

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014)

De acordo com as informações supracitadas, constatamos que na IES pública a concentração maior é de docentes com formação nos seguintes cursos de licenciatura: Física (18,2%), Matemática (22,8%) e Pedagogia (27,4). Na IES privada, o maior quantitativo é nos cursos de História (17,7%), Pedagogia (20,5%) e Letras (35,3). Contudo, se tomarmos os dados gerais das duas instituições, dos 56 professores com formação inicial em cursos de licenciatura, os destaques estão nos cursos de História (14,3%), Letras e Pedagogia (ambos com 23,2%).

Já com relação à formação inicial dos professores em cursos de bacharelado, do total de 74 docentes, os maiores índices estão nos cursos de Ciências Contábeis (10,8%), Economia (12,2%) e Administração (20,3%)[2], dados apresentados na próxima tabela:

[2] Tais percentuais foram registrados tomando como base o curso e não a área de conhecimento, pois se somarmos os dados de todos os cursos de Engenharia, sem levar em conta a sua especificidade, teremos 16 professores com formação nesta área, perfazendo um total de 21,7% dos 74 professores com formação em curso de bacharelado.

Tabela 5 - Formação Inicial dos Professores em Cursos de Bacharelado

Formação Inicial em Curso de Bacharelado	IES Pública		IES Privada		Total	
	F	%	F	%	F	%
Administração	7	16,3	8	25,8	15	20,3
Ciências Econômicas	2	4,7	1	3,2	3	4,1
Ciências Contábeis	-	-	8	25,8	8	10,8
Desenho Industrial	2	4,7	-	-	2	2,7
Direito	-	-	4	12,9	4	5,4
Design	5	11,6	-	-	5	6,8
Economia	8	18,6	1	3,2	9	12,2
Engenharia Civil	6	14,0	-	-	6	8,1
Engenharia Elétrica	1	2,3	-	-	1	1,3
Engenharia Eletrônica	1	2,3	1	2,3	2	2,7
Engenharia Mecânica	1	2,3	-	-	1	1,3
Engenharia Mecânica Aeronáutica	1	2,3	-	-	1	1,3
Engenharia de Produção	5	11,6	-	-	5	6,8
Física	1	2,3	-	-	1	1,3
Matemática	1	2,3	-	-	2	2,7
Psicologia	-	-	3	9,8	3	4,1
Química	2	4,7	-	-	2	2,7
Teologia	-	-	4	12,9	4	5,4
Total	**43**	**100**	**31**	**100**	**74**	**100**

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014)

Como verificado, há uma diversidade considerável de bacharelados na formação inicial dos professores, o que enriqueceu a pesquisa, uma vez que, tanto os conhecimentos derivados dessa formação, quanto os saberes e as experiências vivenciados pelos docentes ampliaram o leque de informações para análise do objeto de estudo.

1.3 PERCURSO NO CAMPO EMPÍRICO

Para adentrarmos os espaços institucionais, *lócus* da pesquisa, dispensamos os cuidados necessários, já amplamente difundidos por estudiosos que tratam dessa temática, realçando a atenção nesse momento de acesso ao campo empírico (MINAYO, 2010; BOGDAN; BIKLEN, 2010)

Inicialmente fizemos um contato com os diretores das duas IES, com a devida apresentação da Carta de Anuência (Apêndice A), de modo a solicitar autorização

para realizarmos a pesquisa. Na oportunidade expusemos sobre o objeto e as proposições da investigação, bem como sobre a relevância da participação dos docentes, destacando quão seriam significativas suas contribuições para o estudo. A acolhida e autorização dos diretores institucionais foram prontamente concedidas nas duas IES.

Na instituição pública, o Centro Acadêmico do Agreste, da UFPE, já tínhamos uma certa aproximação com alguns professores e funcionários, colegas com quem convivemos durante a formação acadêmica, também em cursos de pós-graduação e no trabalho em outras instituições educacionais, o que de certo modo favoreceu os nossos contatos e inserção. Quanto à IES privada, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru, a acolhida também foi muito cordial e atenciosa. Trata-se da Instituição onde estudamos durante a graduação e lá também cursamos a especialização. Além dessa convivência prazerosa durante o processo de escolarização, atuamos como professora do Curso de Pedagogia nessa IES por quase uma década e meia.

Após a autorização dos respectivos dirigentes, fizemos contato com funcionários de setores administrativos e pedagógicos de cada instituição para obter informações sobre os cursos ofertados, sobre o número de professores dos cursos de licenciatura e de bacharelado, além de informes sobre as coordenações dos núcleos e dos cursos, de modo a traçarmos um plano de trabalho em sintonia com os critérios anteriormente previstos, para escolha dos possíveis sujeitos, respeitando as condições e possibilidades institucionais e dos participantes da pesquisa.

As Etapas 1 e 2 de coleta de informações no campo empírico ocorreram nos meses de fevereiro e março de 2014, aplicadas simultaneamente, a partir de diferentes tipos de questionamento, a saber: *Associação Livre* (evocação dos termos; hierarquização; e justificativa da escolha do termo mais importante); e *Questionário* com questões abertas e fechadas. A Etapa 3, Entrevista Semiestruturada, foi realizada posteriormente durante os meses de setembro e outubro. Vejamos o quadro que segue:

Quadro 1 - Coleta no Campo Empírico

1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa
Técnica de Associação Livre	**Questionário**	**Entrevista Semiestruturada**
Fase I - Evocação dos termos	Questões abertas e fechadas	Roteiro
Fase II - Hierarquização dos termos por ordem de importância		
Fase III - Justificativa da escolha do termo mais importante		

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014)

Antes de iniciarmos a coleta de informações no campo empírico, realizamos a validação da Técnica de Associação Livre - para levantamento e acesso ao campo semântico das representações sociais e do Questionário (Apêndice D) - para identificação do perfil socioprofissional dos docentes. Tínhamos o entendimento de que tais instrumentos antes de serem aplicados ao total dos 130 professores nas respectivas IES, precisariam ser validados por membros do corpo docente das duas Instituições. Nesse processo de validação contamos com a participação de quatro professores, sendo dois de cada IES (um de licenciatura e outro de bacharelado). Tal procedimento foi muito valioso para o nosso trabalho, pois possibilitou-nos verificar fragilidades do instrumento, retirar e acrescentar elementos das questões, bem como fazer uma revisão atenciosa a partir das sugestões dos professores.

Mediante validação, fizemos contato com as coordenações pedagógica, de núcleo e/ou de curso, de acordo com a organização de cada Instituição, para obter informações sobre as possibilidades/alternativas de acesso aos demais professores. Em todos os encontros com os professores, além dos esclarecimentos sobre a pesquisa, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) para a devida autorização por parte de cada docente.

Em todos os momentos do trabalho no campo empírico utilizamos o Diário de Campo (ARRUDA, 2005) para registro de observações, gestos, comentários, circunstâncias vivenciadas de interesse da pesquisa. Também, ao longo do percurso do campo empírico, mantivemos contatos frequentes com a professora/orientadora da nossa pesquisa para as devidas observações e recomendações, quando necessário.

A escolha dos procedimentos e instrumentos para colhida das informações no campo empírico foi respaldada pela perspectiva multimetodológica de Abric (1994b), a ser apresentada mais adiante.

1.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Os desafios e os requerimentos da pesquisa, encarados como responsabilidade político-pedagógica do pesquisador, impõem determinadas posturas ao admitirmos que a pesquisa científica em educação requer estabelecer recortes, determinar valores, ter prioridades, atitudes que vão conferir à ação investigativa um caráter político e um conhecimento datado, situado, histórico e provisório, aos produtos da pesquisa (GHEDIN; FRANCO, 2008).

Nesse sentido, referendados pela abordagem multimetodológica (ABRIC, 1994), elegemos procedimentos e instrumentos para colhida das informações no campo empírico, mantendo a devida sintonia com a natureza do objeto de estudo e com os objetivos propostos pela pesquisa.

A aplicação simultânea dos instrumentos da 1ª e 2ª Etapas favoreceu o trabalho de pesquisa pelo caráter complementar entre os recursos, bem como pela economia de tempo, dada a dificuldade de disponibilização dos professores, assim como contribuiu para num só momento colher informações importantes para apreensão do objeto investigado.

Para identificação dos participantes utilizamos a seguinte codificação: letra **P** (seguida de um número), correspondente à ordem do protocolo da aplicação dos instrumentos; **F** (feminino) ou **M** (masculino) para indicar o gênero; **Pu** - para indicar instituição pública e **Pr** - para indicar instituição privada; **L** (Licenciatura) ou **B** (Bacharelado). Para um exemplo: P7MPuB, quer dizer: protocolo número 7, participante de gênero masculino, de instituição pública, com formação e atuação em curso de bacharelado.

Para codificar as falas informais dos professores registradas em momentos diferentes daqueles de resposta aos instrumentos, utilizamos a mesma codificação, porém utilizando a letra - **D** - para indicar o termo - docente.

Quanto à codificação dos participantes da 3ª Etapa – Entrevista Semiestruturada - utilizamos a mesma codificação das Etapas 1 e 2, acrescida da letra **E** – para indicar a participação daquele docente na entrevista, como mostra o exemplo: P20FPrLE.

Para a aplicação da **Técnica de Associação Livre** (ABRIC, 1994; 2003b) no levantamento da estrutura interna das Representações Sociais de Docência na Educação Superior dos professores de graduação (Apêndice C), encontramos

respaldo na assertiva de Moscovici (1978) de que toda representação é uma representação de alguma coisa (objeto) e de Jodelet (2001) quando afirma que uma representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto; e é sempre a representação de algo e de alguém.

Nesse sentido a Associação Livre foi adequada para essa investigação, pois consiste, num primeiro momento, em solicitar ao participante da pesquisa (sujeito que representa algo) que escreva palavras que lhe vêm à mente (algo representado pelo sujeito), a partir de uma expressão ou palavra indutora apresentada. Trata-se de um recurso que possibilita o acesso mais espontâneo aos elementos que constituem o universo semântico do objeto em estudo.

A aplicação da Associação Livre junto aos docentes deu-se aleatoriamente, à medida que íamos encontrando os professores nos mais diversos espaços da Instituição (gabinetes, sala dos professores, biblioteca, lanchonete etc.), bem como com a intermediação de outros professores e coordenadores que nos apresentavam aos colegas. Nesse percurso atentamos para o quantitativo de professores por curso, de modo a contemplar todos os cursos de licenciatura e bacharelado, mediante percentual previsto para cada curso, e atingir o total de 65 (sessenta e cinco) docentes por IES, como já informado.

A cada encontro com um professor procedíamos da seguinte maneira: apresentávamo-nos como pesquisadora, com esclarecimentos acerca dos objetivos da pesquisa e em seguida a solicitação para o docente responder à Técnica de Associação Livre e o Questionários com as questões abertas e fechadas.

Embora tenhamos investido um significativo tempo de espera para conseguir que os professores respondessem os instrumentos, em nenhum momento sentimo-nos incomodados, pois só a disponibilidade demonstrada pela maioria dos docentes já justificava o tempo investido para obter as informações.

Os professores, em geral, foram atenciosos e se dispuseram a colaborar com a investigação, outros, no entanto, não demonstraram nenhum interesse, com alegação de falta de tempo, mas era notória a falta de disposição para participar da investigação. Um professor perguntou-nos como estava sendo a aceitação/disponibilidade dos docentes para responderem ao instrumento e, em resposta, informamos que a maioria estava colaborando, mas que em alguns casos os docentes não se dispunham a contribuir. Nesse momento o professor fez o seguinte comentário: "... é engraçado, os professores falam que é preciso pesquisar,

que a pesquisa é muito importante, mas quando ele é o sujeito da pesquisa e tem que responder questionário, fazer entrevista, aí ele não quer participar!" (D40MPuB). A fala desse professor demonstra que nem sempre há disposição por parte dos docentes para participarem de pesquisas dessa natureza, mas, mesmo assim, obtivemos êxito na aplicação dos instrumentos.

Com relação à aplicação do **Questionário** (Apêndice C) como um instrumento que possibilita um melhor conhecimento do grupo (ALMEIDA, 2005), foi utilizado para além de uma simples identificação do grupo, pois teve como objetivo possibilitar a caracterização do perfil socioprofissional dos professores, no sentido de apreender elementos de sua trajetória acadêmica e profissional (a aplicação tanto do Questionário como da Técnica da Associação Livre está esclarecida no Capítulo 5).

Após compilação e análise de todas as informações da Associação Livre e do Questionário, emergiram outras necessidades de investigação que conduziram-nos à realização da Entrevista Semiestruturada, 3ª Etapa da coleta no campo empírico. A realização da entrevista foi importante pela natureza do objeto de estudo (ABRIC, 1994b; DUARTE, 2002; ALMEIDA, 2005) e pelas necessidades derivadas de fases anteriores da investigação. Tal procedimento possibilitou-nos tanto aprofundar informações coletadas nas etapas anteriores, quanto confirmar sentidos atribuídos à docência na Educação Superior pelos docentes.

Durante a coleta no campo empírico foram sempre apresentados os devidos esclarecimentos com abertura para comentários, perguntas, dúvidas, dada a presença da pesquisadora em todos os momentos de aplicação dos instrumentos.

1.5 PROCESSOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLHIDAS

Os procedimentos de análise desenvolvidos durante a pesquisa, bem como os softwares utilizados são também apresentados sinteticamente nesta Introdução, mas os esclarecimentos detalhados estão anunciados no Capítulo 5.

1.5.1 Análise das Questões Abertas com utilização do Software ALCESTE

Para análise das respostas dos professores às questões abertas do questionário, utilizamos o Software *Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de*

Segments de texte (ALCESTE), criado por Reinert (1990), introduzido no Brasil em 1998.

Tomando como base um único arquivo, este software desenvolve uma análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) permitindo uma análise lexicográfica do texto, em função da distribuição de palavras dentro do enunciado, ou seja, calcula as partições em classes léxicas, apresentadas em forma de dendrograma.

Para realizar a Classificação Hierárquica Descendente- CHD, o arquivo deve ser preparado de acordo com regras estabelecidas, de modo a organizar as Unidades de Contexto Inicial (UCI), mas a definição dessas unidades depende do pesquisador e da natureza da pesquisa. A resposta de cada participante corresponde a uma UCI. Um conjunto de UCI constitui um *corpus* de análise. De acordo com Camargo (2005), o *corpus* adequado à análise do ALCESTE deve constituir-se num conjunto textual centrado em um tema. Após reconhecer as UCI, o software divide o material em unidades de contexto elementar (UCE). Trata-se de segmentos do texto dimensionadas pelo programa em função do tamanho do *corpus,* geralmente, respeitando a pontuação.

Após a operacionalização de todas as etapas de ALCESTE, obtêm-se os Relatórios Síntese e o Detalhado para subsidiar a análise das informações geradas pelo programa.

1.5.2 Análise da Associação Livre com utilização do Software EVOC

Quando da organização e tratamento das informações obtidas através da Associação Livre, utilizamos o Software *Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations* (EVOC), versão 2003, criado por Pierre Vergès. Esse software organiza as palavras de acordo com a frequência em que aparecem em combinação com a média de evocação, conferindo diferentes graus de centralidade aos vocábulos. Através desse recurso é construído um quadro de quatro casas (ou quatro quadrantes) no qual as palavras evocadas são distribuídas, indicando os sistemas central e periférico das representações sociais, tomando como base a média da frequência (MF) de aparição dos vocábulos (também denominada de saliência) e a ordem média de evocação (OME). Entretanto, considerando que nesta pesquisa foi solicitado aos professores participantes que além de apresentarem

palavras articuladas à expressão indutora: *Docência na Educação Superior*, numerassem-nas de acordo com a importância e elegessem a palavra mais importante, consideramos a hierarquização realizada pelos docentes, de modo que, ao invés de utilizarmos a média da frequência (MF) e a ordem média de evocação (OME), utilizamos a média da frequência (**MF**) e a ordem média de importância (**OMI**).

De acordo com Abric (2003a), os elementos essenciais de um discurso, geralmente, não aparecem de imediato, mas após o estabelecimento de confiança ou de redução de mecanismos de defesa. Complementando essa assertiva, Sá (1998, p. 91-92) destaca que no trabalho de análise, comparação, hierarquização pelos próprios sujeitos, o fato de "informarem como os elementos cognitivos anteriormente levantados se estruturam na sua representação constitui a marca distintiva dessa estratégia de articulação entre a coleta e a análise dos dados sob orientação da teoria." Daí depreendermos que os professores participantes da pesquisa desenvolveram um trabalho cognitivo de análise para hierarquização das palavras, que favoreceu a evidência dos elementos essenciais. Destarte, quando o sujeito é instigado a classificar sua própria produção, contribui de alguma forma com a interpretação do pesquisador.

Construído o quadro de quatro casas, procedemos à interpretação e análise das palavras, considerada sua distribuição nos quadrantes e os respectivos valores da frequência e da ordem média de importância.

1.5.3 Análise de Conteúdo Categorial

Para realização da análise das informações obtidas no campo empírico utilizamos com referência o Método de Análise de Conteúdo Categorial, respaldados em Bardin (2010), além dos referenciais teóricos que deram suporte à investigação, num esforço de estabelecer uma interlocução entre estes, os achados da pesquisa e a compreensão do objeto investigado.

A análise de conteúdo é compreendida como um conjunto de técnicas para análise de comunicações, através de procedimentos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, de modo a possibilitar inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 2010). Trata-se de um conjunto de técnicas que se complementam de forma

sistematizada para explicitar o conteúdo das mensagens, e além de descrever os dados possibilitam extrair significados contidos no texto e no contexto de suas produções, como no caso do conteúdo extraído da entrevista semiestruturada realizada com os docentes.

De um modo geral, a operacionalização da análise de conteúdo, desdobra-se em três etapas (MINAYO, 2010; BARDIN, 2010): *pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados obtidos e interpretação.*

Ao longo do processo investigativo ficamos atentos aos possíveis indicadores e contribuições à produção de sentido que se estava dando, como sugere Arruda (2005, p. 241), uma vez que “a interpretação não ocorre apenas no final da coleta de informações, ela inicia quando chegamos ao campo empírico”. No ínterim investigativo, para se chegar a uma interpretação dos dados que explicite o sentido da representação social, é preciso considerar a contextualização de maneira sensível e aberta, acrescentando camadas de sentido que se misturam para desenhar o objeto em estudo, completa a autora.

Ao longo do processo de análise e interpretação das informações colhidas no campo empírico, valemo-nos da Técnica de Triangulação que busca abranger a maior amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo, tal técnica "parte do princípio de que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social”, como infere Triviños (2006, p. 138).

Cabe destacar que a análise e a interpretação das informações colhidas ocorreu num permanente movimento de "mão dupla". Durante a investigação, à luz do rigor epistemológico imprescindível para um estudo científico, buscamos estabelecer um diálogo com a literatura que referendou o objeto da investigação, bem como com outras pesquisas (Capítulo 2) e, sobretudo, com os professores partícipes deste estudo.

Evidenciamos, por fim, que o processo de investigação foi eivado de postura ética, de respeito aos sujeitos participantes, bem como às instituições, vislumbrando a realização de uma pesquisa que nesse percurso se propôs a contribuir com a docência na Educação Superior.

2 ESTADO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Considerada a relevância de identificação do estado de produção do conhecimento com objetos relacionados a esta pesquisa, procedemos a uma revisão fazendo uso de um mapeamento das produções científicas para uma apreensão dos estudos realizados. Esse procedimento viabilizou uma aproximação com significativos estudos, tanto no sentido de respaldar a nossa pesquisa, quanto pela oportunidade de identificar limitações e necessidades de outras investigações acerca do objeto em estudo.

Buscamos registros de trabalhos em três das principais Instituições acadêmico-científicas brasileiras. As Instituições que referendaram este levantamento e os respectivos critérios para a sua escolha foram os seguintes: **Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE),** por ser o programa por meio do qual esta pesquisa foi realizada, bem como pela qualidade e reconhecimento científico das dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas (os dados das dissertações e das teses são da Biblioteca Digital da UFPE, disponibilizados também no site do PPGE); **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),** fundação do Ministério da Educação (MEC), pelo acompanhamento, ações de fomento e significativa consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), bem como pela divulgação qualitativa da produção científica; e **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd),** por se tratar de um dos eventos científicos mais bem reconhecidos na área de Educação no Brasil, cujos trabalhos revelam a qualidade científica produzida e disseminada. Todas as instituições referidas viabilizam o acesso aos estudos/pesquisas desenvolvidas, através do resumo e/ou do trabalho na íntegra, fator que corroborou com o mapeamento e leitura das produções.

O parâmetro temporal de realização do estado de produção do conhecimento foi o período de 2000 a 2012, perfazendo um total de treze (13) anos. Optamos por esse recorte no tempo por se tratar de um período em que se percebe, ainda que timidamente, o ressurgimento da atenção à constituição do professor, no que concerne à identidade profissional e à profissionalidade docente. Contudo, o mapeamento evidenciou que as pesquisas que discutem essas categorias no âmbito

da Educação Superior, são restritas. Outro aspecto considerado na delimitação deste período foi o fato das três instâncias- PPGE, CAPES e ANPEd- terem, simultaneamente, registros de produções científicas dentro desse marco temporal, o que favoreceu o mapeamento e apreciação das pesquisas registradas.

Para identificação e seleção das produções científicas, foi considerada a combinação dos seguintes critérios: a) trabalho que anunciasse em seu título algum dos termos: docência; educação superior; ensino superior; representações sociais; identidade; profissionalidade; b) que o cenário da pesquisa fosse a Educação Superior; e c) que os participantes da pesquisa fossem professores da Educação Superior, especificamente, de cursos de graduação (licenciatura e/ou bacharelado).

Vale esclarecer que ao identificarmos cada trabalho mediante o título e o cenário, procedíamos com uma leitura flutuante do resumo para identificação dos sujeitos participantes da pesquisa. Em seguida, realizávamos uma releitura do resumo, e em alguns casos leitura do texto na íntegra, para apreensão do respectivo objeto de estudo. Tais procedimentos contribuíram para confirmação da pertinência de seleção do trabalho no que concerne à relação daquele objeto com o objeto do nosso estudo. Ressaltamos que foram escolhidas apenas as pesquisas realizadas com professores da Educação Superior (cursos de graduação), uma vez ser este o interesse desta investigação.

Para organização dos trabalhos, embora todos estivessem relacionados à categoria - Docência na Educação Superior - foram consideradas as especificidades de cada pesquisa. Assim, agrupamos os trabalhos de acordo com o objeto de estudo, distribuindo-os em três Eixos Temáticos, a saber: 1. Representações Sociais e Educação Superior; 3. Identidade Profissional Docente; e 4. Profissionalidade Docente.

As pesquisas registradas em mais de uma Instituição (PPGE, CAPES, ANPEd) foram computadas apenas uma vez, neste estudo, de modo a possibilitar a contagem dos trabalhos selecionados.

No total foram selecionados trinta (30) trabalhos, registrados nas três instâncias referidas, distribuídos por Eixo Temático, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 2 - Número de trabalhos científicos por Instituição e por Eixo Temático

Instituição Eixos Temáticos	PPGE	CAPES	ANPEd	Total por Eixo Temático
Representações Sociais e Educação Superior	-	7	2	**9**
Identidade Profissional Docente	2	6	1	**9**
Profissionalidade Docente	1	6	5	**12**
Total por Instituição	**3**	**19**	**8**	**Total Geral: 30**

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014)

A seguir apresentamos e discutimos os achados e contribuições desta fase da investigação.

2.1 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

No que diz respeito às pesquisas do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), foram consultados 429 estudos, cujas defesas aconteceram entre os anos de 2000 e 2012. Destes, três (3) trabalhos têm alguma relação com o objeto deste estudo, sendo: uma (1) dissertação e duas (2) teses. Na tabela que segue são apresentadas as informações por eixo temático e ano de defesa das pesquisas:

Tabela 6 - Estado de Produção do Conhecimento - PPGE - Período: 2000-2012

Eixos Temáticos	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Representações Sociais e Educação Superior	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Identidade Profissional Docente	-	-	-	-	**1**	-	-	-	**1**	-	-	-	-	**2**
Profissionalidade Docente	-	-	-	-	-	-		-	**1**	-	-	-	-	**1**
														Total = 3

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir da Biblioteca Digital da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE).

Para organização e distribuição das pesquisas selecionadas, tomamos como referência os três eixos temáticos anteriormente mencionados. Essa distribuição se deu tanto com relação às dissertações, quanto às teses, com evidência dos objetivos e dos resultados das investigações, de modo a anunciar a relação e contribuições para este estudo.

PPGE - Eixo Temático: Representações Sociais e Educação Superior

Os estudos identificados no PPGE, cujo objeto foi abordado a partir da “Teoria das Representações Sociais” (TRS), não atendiam aos critérios estabelecidos por esta pesquisa. Por esta razão, não foi selecionado nenhum trabalho correspondente a este eixo, que corrobora a pertinência desta investigação que tem como um dos objetivos - analisar sentidos atribuídos à docência na Educação Superior por professores de Instituições de Educação Superior pública e privada. Investigar tais representações significa trazer à tona sentidos e significados que são construídos e compartilhados pelos docentes, e, por sua vez, podem subsidiar ações institucionais e políticas públicas voltadas para a melhoria da Educação Superior. Tais representações se configuram como uma "modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos" (MOSCOVICI, 1978, p.26).

Destarte, as evidências desta pesquisa poderão ajudar a compreender algumas relações entre os sentidos de docência na Educação Superior e os sentimentos de identidade profissional dos professores, remetendo-nos à identificação de possíveis elementos caracterizadores da profissionalidade docente, outro objetivo da investigação.

PPGE - Eixo Temático: Identidade Profissional Docente

Quanto à Identidade Profissional Docente, verificamos que as pesquisas que abordam esse fenômeno também são muito escassas, em se tratando de objeto cujo cenário seja a Educação Superior. Apenas uma (1) dissertação e uma (1) tese compõem o banco de pesquisas do PPGE. Tais trabalhos são apresentados a seguir com os seus objetivos e respectivos resultados.

Referimo-nos à **dissertação** de **Ximenes (2006)** que buscou compreender como os professores que atuam na formação de futuros profissionais docentes constroem sua identidade profissional, assim como explorar a relação e a percepção que esses professores têm de seu fazer docente e se percebem a si mesmos enquanto multiplicadores desse fazer. A pesquisa revelou que: os comportamentos, as atitudes e as representações dos professores sobre si próprios e acerca de suas carreiras profissionais estiveram em frequente mudança ao longo do tempo; a trajetória profissional de cada professor resultou de investimentos na esfera pessoal e profissional; o contexto social, econômico, político, ético, cultural e humano eram condicionantes de alteração nas identidades; os professores encontravam-se motivados em busca de saberes; as histórias de vida revelaram crises de identidades pessoais e profissionais e no interior dessas crises houve desenvolvimento dos professores enquanto pessoas e profissionais docentes.

O outro estudo trata-se da **tese** de **Aguiar (2004)**[3] que procurou explicitar a relação entre a participação de professores em processos de formação contínua e sua repercussão na carreira docente, focando sua análise na transformação dessas práticas pedagógicas e na influência dessa formação na construção da identidade docente. Os resultados permitiram constatar que, para além de elementos constitutivos da identidade, a formação é algo valorizado pelo docente. O professor considera fundamental para sua prática pedagógica acompanhar a evolução sistemática do conhecimento. Ressaltou ainda a influência da formação contínua sobre a identidade docente. Os resultados demonstraram, também, que não é o papel ou a função do professor que mais os incomoda, é, sobretudo, a falta de valorização e de reconhecimento social da profissão e da identidade social deles que os deixam desmotivados.

Esses trabalhos corroboraram com o nosso entendimento de que a formação, os comportamentos, as atitudes, as representações, as trajetórias, bem como os contextos social, político, cultural, dentre outros, influenciam e são condicionantes do processo de constituição de identidade profissional docente. Aliás, Almeida (2012) chama a atenção para as dimensões que integram a "construção do docente" (a

[3] Consideramos imprescindível apresentar a pesquisa de Aguiar (2004) que, embora tenha sido realizada em Portugal, na Universidade do Porto, consta nos registros da Biblioteca da UFPE, por ter sido revalidada por esta Instituição e trata de relevantes aspectos relacionados à formação de professores e à identidade profissional docente.

dimensão profissional, a dimensão pessoal e a dimensão organizacional), e comenta que tais dimensões articulam-se com a construção da identidade docente. Diz-nos essa autora que reconhecer a tridimensionalidade da docência significa considerar a constituição da identidade docente, a apropriação teórica e dos contextos da prática e o domínio específico do campo científico (ALMEIDA, 2012.).

Também significativa foi a evidência, nas referidas pesquisas, de que ao mesmo tempo em que ocorrem crises nos processos identitários, os sujeitos se desenvolvem e aprendem. Os estudos, embora em quantidade muito restrita, apontaram importantes aspectos de processos de constituição de sentimentos de identidade profissional docente.

PPGE - Eixo Temático: Profissionalidade Docente

Verificamos nessa fase da investigação, que também são escassas as pesquisas acerca da profissionalidade docente, principalmente, no contexto da Educação Superior. No PPGE há registros de outros estudos que abordam esta categoria, mas, o cenário da investigação não é o de cursos de graduação - licenciaturas e/ou bacharelados (critério estabelecido para a seleção das pesquisas). Foi identificada apenas uma (1) tese de doutorado, a qual apresentamos a seguir, cujas discussões são importantes e guardam relação com o nosso trabalho.

Referimo-nos à pesquisa de **Ramos (2008)**[4] que teve como objeto de análise ações de atualização pedagógico-didática perspectivadas como espaços privilegiados de reflexão sobre questões docentes, nomeadamente no que respeita ao caráter do conhecimento pedagógico-didático. A análise permitiu identificar aspectos que possibilitaram que essas ações se configurassem como um espaço de reflexão sobre a *profissionalidade* docente no contexto da instituição universitária. Os dados ratificaram que é imprescindível que se prime pelo rigor nas reflexões desenvolvidas nas ações de atualização pedagógico-didática, no sentido de ter um conhecimento balizador que dê suporte ao diálogo com saberes experienciais – evitando alimentar a visão da docência como *um ofício sem saberes* e referendar a

[4] Tanto quanto importante para este estudo é a pesquisa de Ramos (2008), que também realizada em Portugal, na Universidade do Porto, consta nos registros da Biblioteca da UFPE, por ter sido revalidada por esta Instituição, além de apresentar importantes fatores relacionados à profissionalidade docente.

perspectiva de que, embora não se possa d*eterminar* a ação pedagógica, pode-se *contextualizar* seus elementos estruturantes.

Esse estudo evidenciou aspectos inerentes à profissionalidade docente, começando por ressaltar a necessidade da prática reflexiva acerca das questões docentes. A pesquisadora chamou a atenção para o diálogo com os saberes utilizados no exercício da docência, bem como para a necessidade de superação de visão desta como um ofício desprovido de saberes específicos. Este aspecto é também tratado mais adiante neste estudo, pois consideramos que o exercício da docência é, indiscutivelmente, permeado por diversos e diferentes saberes. Esta compreensão é corroborada por Ramos (2008) ao comentar acerca da complexidade e da especificidade da docência universitária. A autora ressalta que a atuação do professor requer um conjunto de saberes - nomeadamente no contexto da emergente reconceptualização dessa docência, e considera, ainda, a pertinência de reflexão sobre o conhecimento pedagógico-didáctico na sua relação com a profissionalidade docente, enquanto requerimento na busca de redefinição da universidade.

Como observado, as pesquisas do PPGE apresentadas em todos os Eixos Temáticos, com objetos relacionados à docência na Educação Superior, contribuem para subsidiar reflexões, discussões e iniciativas inerentes aos elementos imbricados no exercício da docência. Na sequência, apresentamos as informações obtidas no banco de pesquisas da CAPES.

2.2 COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)

Quanto ao levantamento junto ao banco de pesquisas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2000 a 2012, com objetos de estudo relacionados a este trabalho, foram consultadas dissertações e teses, mediante critérios anteriormente referidos. Dessas, foram selecionadas 19 pesquisas, sendo 15 dissertações e 4 teses, distribuídas de acordo com os eixos temáticos, como mostra o quadro a seguir:

Tabela 7 - Estado de Produção do Conhecimento - CAPES - Período: 2000-2012

Eixos Temáticos	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Representações Sociais e Educação Superior	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1	-	-	4	7
Identidade Profissional Docente	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	3	6
Profissionalidade Docente	-	-	1	-	-	-	-	1	-	2	2	-	-	6
														Total Geral = 19

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados do Banco de Teses da CAPES.

No Banco de Teses da CAPES a identificação dos trabalhos é feita mediante a indicação do título, de palavras-chave, de autoria etc., mas, não é informada a quantidade total de pesquisas por área de conhecimento (no nosso caso, em Educação), fator que inviabilizou a identificação do total geral de pesquisas em Educação, no período de 2000 a 2012. Até onde foi-nos possível identificar estudos relacionados a esta pesquisa, os resultados e contribuições foram os seguintes:

CAPES - Eixo Temático: Representações Sociais e Educação Superior

No levantamento das pesquisas que utilizaram a “Teoria das Representações Sociais” como referencial teórico e/ou metodológico, no âmbito da Educação Superior, o acervo demonstrou uma carência de investigações ainda maior em relação aos fenômenos abordados nos demais eixos temáticos. Foram localizadas no total cinco (5) dissertações e duas (2) teses, como veremos a seguir.

No que concerne às dissertações, o trabalho de **Rolindo (2008)** teve o objetivo de captar como professores do curso de Engenharia, sem formação específica para a docência, representam seu próprio preparo para atuação no ensino superior. Buscou alguns elementos da constituição de sua profissionalidade como professor, suas percepções sobre requisitos da atividade docente e sua atuação em sala de aula. A análise de dados mostrou que: os docentes universitários não consideram a formação pedagógica como base de identidade profissional e nem de sua prática docente. Essa tem como peso significativo os saberes da área específica; a formação pedagógica se dá pela prática e pela

experiência adquirida na própria prática por um processo de erro e acerto; há uma motivação favorável à profissão de professor.

Na mesma perspectiva de investigar sentidos de docência, **Reis (2009)** buscou compreender o sentido de que se reveste a docência para os profissionais da engenharia que ingressam no magistério superior. Os resultados indicaram que as representações sociais de docência apresentam elementos para uma nucleação em torno do modelo de professor tradicional ou prático-artesanal. A docência é concebida como dom nato que se desenvolve na prática. Para esses professores, os saberes necessários à docência são em primeiro lugar os saberes disciplinares seguido dos saberes experienciais. Considerou-se que estas representações sociais estão ancoradas numa visão não profissional da docência veiculadas nos diversos contextos discursivos com os quais esses docentes vem interagindo, inclusive o discurso educacional oficial expresso na LDB que desvaloriza o ensino em detrimento da pesquisa, ocasionando um processo de naturalização da docência universitária.

Corroboramos com o entendimento de que há, na sociedade contemporânea, o reconhecimento do caráter formativo da docência, o que aponta para a necessidade de se superar os discursos que a consideram fruto de uma mera vocação ou da transposição das atuações exitosas realizadas no campo de atuação profissional (PIMENTA, 1999; ALMEIDA, 2012). Identificar a docência como "vocação ou dom", remete à sua desprofissionalização, desconsiderando seus saberes específicos, as condições necessárias para a sua execução, seus vínculos com a identidade e com a profissionalidade docente.

No caso do estudo de **Torres (2012)** a pesquisa buscou analisar como os professores universitários, formados bacharéis e não possuidores da formação pedagógica, interpretam suas práticas docentes e o seu percurso formador, através das representações das práticas desses professores e o impacto do *habitus* e do campo no seu processo formativo. O estudo possibilitou demonstrar que os professores do Ensino Superior utilizam um conjunto de técnicas, práticas, conhecimentos e formas de conduta que não aprenderam em cursos específicos de formação de docentes. Seu desenvolvimento como professores ocorre, em grande medida, a partir de seu passado escolar e da sua convivência profissional.

No que diz respeito à pesquisa de **Burko (2012),** esse autor analisou as representações de docentes sobre a formação pedagógica para atuar em uma

universidade pública. Os resultados apontaram que as representações dos professores sobre a formação pedagógica para docentes bacharéis atuantes na educação superior estão voltadas para o fato de que para ensinar é prioritário o domínio do conteúdo específico e a prática profissional na área de formação; que o êxito profissional depende de que o docente conheça o assunto que pretende ensinar. A pesquisa revelou que se desvalorizam os conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem e da tarefa de educar.

Com o objetivo de refletir as representações sociais de professores universitários/formadores a respeito dos saberes que constituem a identidade docente, **Mesquita (2012)** apontou como resultados, ainda que parciais, duas dimensões de análise: 1ª dimensão: Formação: experiências de percurso e suas categorias de análise: escolha profissional; experiências positivas de formação; e necessidades e expectativas da profissão em que discute duas categorias de análise: expectativas da profissão e necessidades da sala de aula; 2ª dimensão: Saberes da docência e suas categorias de análise: saberes profissionais/disciplinares/curriculares; saberes pedagógicos; e saberes experienciais. Essas dimensões introduzem elementos para repensar a constituição identitária dos professores formadores. Não obstante, as representações sociais se entrecruzam através das falas, dos gestos, orientando comportamentos, no caso da educação, através das práticas didático-pedagógicas perpassando as identidades, bem como a profissionalidade docente, ou seja, as representações sociais como sistemas de interpretação regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais e, como infere Jodelet (2001, p.22): "intervém em processos variados como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, as expressões dos grupos e as transformações sociais".

Apreendemos que a autora corrobora com o nosso entendimento, no sentido da importância de conhecermos representações sociais de docência na Educação Superior dadas as suas influências permanentes no cotidiano da atuação do professor.

Com relação às **teses**, a pesquisa de **Saraiva (2005)** alicerçou o estudo das representações sociais do aprendizado docente de professores universitários dos cursos de Pedagogia, Direito e Matemática. O objetivo foi identificar os espaços

sócio-educativos, experiências, processos e interlocutores que se integraram às suas trajetórias pessoais de aprendizagem docente, além da análise das relações entre as representações e os estatutos epistemológicos disciplinares que fundamentam os campos de formação e atuação. Os resultados finais mostraram que os professores ancoram suas representações sociais do aprendizado docente nos valores que constituem os campos profissionais de formação. No curso de Pedagogia destacam-se o humanístico, o histórico, o social e o político; no curso de Direito, o humanístico, o metodológico e o empírico; e no curso de Matemática, o metodológico e o empírico.

Já o trabalho de **Souza, T. (2012)** buscou investigar a docência na universidade pública e explicar os processos de subjetivação. A pesquisa mostrou que as representações dos docentes foram repletas de valores educativos e políticos que se aproximam da perspectiva crítica em educação. Os docentes apontaram para a importância de conhecimentos e saberes que transcendam as questões teórico-metodológicas, com destaque para a dimensão relacional. Percebeu a escassez de processos formais que permitam a instrumentalização para o exercício da docência, especialmente no que tange ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão. Inferiu que pesquisar é um modo de ser aceito, de ser valorizado e de ser reconhecido pelo entorno. As contradições na dinâmica do trabalho residem no sentimento de bem-estar em realizar uma atividade prazerosa e importante do ponto de vista social, mas, ao mesmo tempo, essa atuação é acompanhada do sentimento de desvalor, dadas as condições de trabalho e salário.

Como verificado, as pesquisas que têm como objeto de estudo fenômenos de representações sociais, com professores da Educação Superior, ainda são em pequena quantidade. Entretanto, os estudos selecionados destacaram elementos que nos ajudaram a perceber alguns sentidos de docência: dom, vocação, sacerdócio, bem como a visão que alguns professores têm da própria profissão docente, colocada em segundo plano, como é o caso de alguns professores que têm outra profissão, diferente da docência, e dão preferência aos saberes específicos das disciplinas que ministram. Aliás, esse é um dos fatores discutidos nesta pesquisa.

Contudo, a exemplo do estudo de Saraiva (2005), ficou evidente a influência que a formação inicial tem na atuação do professor (dimensões destacadas por curso: Pedagogia - o humanístico, o histórico, o social e o político; Direito - o

humanístico, o metodológico e o empírico; Matemática - o metodológico e o empírico), levando-nos a perceber a necessidade de uma combinação entre os saberes específicos disciplinares e aqueles pedagógicos inerentes à docência. Importantes aspectos também ressaltados por Souza, T. (2012), dentre os quais o sentimento de desvalorização do professor, as precárias condições de trabalho, o acúmulo de funções e salários insatisfatórios são fatores que permeiam várias investigações na área da Educação e que podem contribuir para políticas de valorização profissional da docência.

CAPES - Eixo Temático: Identidade Profissional Docente

As dissertações organizadas no eixo temático da Identidade Profissional Docente também apontaram significativas contribuições para nossa pesquisa, dentre elas o trabalho de **Lorenzi (2000)** que abordou o processo identitário de professores de História, no ensino superior, através do estudo da estrutura de sentidos e significados, que o sustenta. Destacaram-se duas instâncias de formação na trajetória dos colaboradores: - uma formalizada e sistemática, realizada nas instituições oficiais; e outra informal e assistemática, quase espontânea, ocorrida em espaços, experiências e vivências as mais variadas, na vida cotidiana, nas relações pessoais e sociais. Constatou que alguns valores, crenças e concepções elaboradas na instância não formal, principalmente a partir das experiências e vivências ocorridas na infância e adolescência, fundamentam de forma significativa a identidade.

Já o trabalho de **Manojo (2004)** tratou acerca da construção da identidade do professor de Fisioterapia, a partir de um diálogo entre a trajetória docente do pesquisador, a trajetória de outros docentes, a constituição histórica da Fisioterapia, as contribuições da literatura e a perspectiva interdisciplinar. A análise dos dados revelou que a experiência profissional em Fisioterapia apresenta uma grande influência na docência dos professores, implicando o entendimento da docência como decorrência "natural" do exercício da Fisioterapia, sem necessidade de uma formação didático- pedagógica. Essas ênfases apreendidas possibilitam construir uma leitura sobre identidade docente: um processo ainda incipiente para os professores entrevistados, e fortemente ligado à atuação como fisioterapeuta "bem sucedido".

Araújo (2012) buscou investigar de que forma os docentes dos Cursos de Ciências Contábeis se identificam profissionalmente, e até que ponto a identificação pode refletir no seu desenvolvimento como professor. Foi concluído que a autoidentificação dos docentes é dividida, confirmando o conflito que existe entre o exercício das profissões de contador e professor, causado pelo forte apelo da profissão contábil e pelo exercício concomitante de duas profissões pela maioria dos docentes do curso. Tendo em vista todos os aspectos estudados, verifica-se que a qualidade do ensino superior em Ciências Contábeis depende da valorização e da dedicação dos docentes à atividade de ensino.

Já o estudo de **Martins (2012)** tratou de investigar o processo de constituição da identidade docente e o significado e o sentido de Ser Professor para os psicólogos que exercem a docência nos cursos de Psicologia. A pesquisa mostrou que os motivos orientadores da inserção na atividade docente estão mais vinculados a questões de ordem objetiva, relacionadas com a empregabilidade no mercado de trabalho no ensino superior, do que identificação com a atividade docente. Para o grupo pesquisado, os significados e sentidos produzidos sobre Ser Professor estão vinculados à Tendência Pedagógica Tradicional e Tecnicista, levando à compreensão de professor como transmissor do conhecimento ou "Crítico-Social dos Conteúdos", indicando um professor que compreende a docência como processo dialético de ensinar e aprender.

Quanto à pesquisa de **Souza, J. (2012),** ele buscou compreender como ocorre a constituição da identidade profissional do professor do Ensino Superior, tendo como foco de análise os docentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe. Concluiu-se que a constituição da identidade profissional docente é um processo contínuo que se inicia com a experiência pré-profissional, passando pela escolha da profissão, fortalecendo-se na formação inicial e nos primeiros anos de trabalho e estendendo-se aos distintos espaços de atuação profissional ao longo da carreira docente, nos quais cada indivíduo continua produzindo sua maneira de ser professor.

No que diz respeito às **teses** que abordaram fenômenos relacionados à identidade profissional docente, no âmbito da Educação Superior, identificamos apenas uma (1) pesquisa. Trata-se do estudo de **Lima (2002)** que investigou a relação entre trabalho, docente, saber profissional e identidade, sob a ótica de professores universitários. Os dados permitiram concluir que o saber profissional

docente traz as marcas de um processo prolongado de formação teórica nos domínios acadêmicos, mas também de um igualmente longo processo de socialização profissional, formadora de saberes, de olhares e de significados. Além disso, indicam que a reestruturação em curso no sistema de ensino superior brasileiro já se faz perceber em alterações concretas no ritmo e na dinâmica do trabalho docente, num processo que pode ser caracterizado como mercantilização da vida acadêmica.

Compreendemos que a identidade profissional docente vai se constituindo ao longo das trajetórias pessoais/profissionais dos professores, configurando-se a partir da formação, das experiências sociais/grupais, dos saberes, das representações (AGUIAR, 2004; DUBAR, 2005; 2006; PIMENTA, 1999), considerada a integração dos elementos que os constituem.

Nos estudos apresentados, os objetos de pesquisa abordaram, dentre outros fatores: o processo de construção identitária; as trajetórias pessoal e profissional; processos de socialização profissional; práxis docente; e carreira profissional. Tais estudos, embora em pequena quantidade, são reconhecidos pela relevância dos objetos analisados e pelas contribuições para o âmbito acadêmico, pois evidenciam que os sentimentos identitários vão-se constituindo nas trajetórias docentes, tanto através de processos formativos institucionalizados, como de forma assistemática em experiências e vivências cotidianas pessoais/sociais/profissionais. Esses processos são permeados, também, por valores, crenças, concepções, inclusive, de docência, com prioridade ou não dos saberes da docência para a atuação do professor nesse nível educacional.

CAPES - Eixo Temático: Profissionalidade Docente

Com relação à profissionalidade docente, enquanto categoria abordada em **dissertações**, identificamos o trabalho de **Ibiapina (2002)** que investigou conceitos internalizados de docência pelos professores, incluindo uma discussão sobre a construção da profissionalidade docente, com ênfase nas competências necessárias para o desempenho profissional da docência na universidade. Os resultados indicaram que as significações se encontram no estágio dos conceitos espontâneos. Há professores que abstraem alguns atributos inerentes ao conceito de docência como profissão, mas a maioria apresentou a ideia de que o professor não é um

profissional predominado, dessa forma, identifica o conceito clássico que associa o magistério ao sacerdócio.

Quanto à pesquisa de **Austria (2009),** cujo estudo insere-se numa linha que discute desenvolvimento profissional, teve como objetivo compreender os processos constitutivos da docência superior de professores fisioterapeutas. A força da formação de fisioterapeuta evidenciou-se quando os sujeitos demonstraram uma grande valorização dos saberes profissionais, ou quando destacaram elementos mobilizadores da docência, relacionados à Fisioterapia. Foram explicitadas dificuldades dos professores de Fisioterapia frente à atividade docente, seja no início da carreira nesta profissão, seja no exercício continuado da mesma, ao relatarem práticas e concepções que se direcionam ao modelo tradicional de ensino. Já a categoria - Aprendendo a ser professor - apresentou evidências narrativas de um processo de aprendizagem docente, com potencialidade presente na prática pedagógica destes sujeitos.

Para **Durães (2009)** que analisou o processo de desenvolvimento profissional do professor iniciante no ensino superior, com evidências de problemas e desafios vivenciados, identificou que os docentes sentem falta de uma formação pedagógica específica para o ensino superior e reconhecem a necessidade de continuar a formação na pós-graduação. Além disso, sinalizou alguns problemas ou desafios: vencer a insegurança pela falta de experiência; desenvolver uma autonomia docente; administrar melhor o tempo na sala de aula; dedicar mais tempo ao preparo de aulas; aprender a lidar com a heterogeneidade e diversidade dos alunos e com salas de aula numerosas; superar dificuldades em relação à avaliação da aprendizagem e, ainda, necessidade de dialogar com os pares para compartilhar experiências e aprendizagem; e dificuldades geradas pela questão salarial.

Já **Saraiva (2010)** investigou como ocorre o desenvolvimento profissional do administrador-professor, considerando seu processo de formação e de prática pedagógica no ensino superior e analisou como o bacharel-professor vai consolidando o desenvolvimento de sua profissionalidade na sua vivência da prática pedagógica. Dos dados coletados emergiram três categorias: 1. Concepções de formação docente do administrador-professor - Subcategorias: a) ingresso na carreira docente; b) necessidades de investimentos pessoais na formação; c) percepção sobre a formação continuada; 2. Prática pedagógica no ensino superior - Subcategorias: a) reflexões sobre a prática no ensino de administração; b) a relação

entre a teoria e a prática; 3. O desenvolvimento profissional do administrador-professor - Subcategoria: a) a aprendizagem profissional. As experiências vividas no cotidiano em sala de aula revelaram que os professores vislumbram a possibilidade de construção de práticas transformadoras permeadas por práticas transdisciplinares.

Num estudo com professores do curso de Direito, **Câmara (2010)** pesquisou sobre o desenvolvimento profissional do docente bacharel que atua nesse curso. Para verificar o objeto de pesquisa, foram escolhidos três eixos de análises: a trajetória do profissional na docência; o exercício profissional do professor que se ajusta à profissionalidade docente e o desenvolvimento profissional da docência que se alinha à constituição da identidade profissional. O estudo concluiu que o desenvolvimento profissional da docência é concebido numa tríade: episódios que se alinham durante a sua trajetória profissional; uma construção profissional a partir de seu exercício profissional e das reflexões cotidianas; e a constituição de sua identidade docente.

Com relação às **teses**, apenas uma (1) pesquisa foi selecionada. Trata-se do estudo de **Bazzo (2007)** que investigou a constituição da profissionalidade docente entre professores do ensino superior público, tendo como objetivos: i) compreender que significado tal conceito adquire entre eles; ii) identificar os fatores que interferem em seu desenvolvimento; iii) avaliar de que forma processos intencionais e institucionalmente organizados de formação pedagógica podem colaborar para sua construção e permanente crescimento. Como resultados, destacou uma melhor compreensão dos fatores que interferem na constituição da profissionalidade docente na Educação Superior na atualidade, e a reunião de elementos orientadores para a organização de processos de formação pedagógica que contribuam para o seu desenvolvimento no sentido de provocar as mudanças demandadas pelo contexto atual no ensino universitário.

Discussões acerca da profissionalidade docente, embora se trate de uma categoria ainda pouco investigada, têm trazido à tona elementos imprescindíveis para uma ressignificação da docência, sobretudo, no que se refere aos caracterizadores da profissão de professor.

Nesses estudos as evidências apresentadas como resultantes das pesquisas, foram em sua maioria com relação: ao desenvolvimento profissional (com destaques para a formação); às trajetórias (pessoal/profissional); aos conceitos de docência

elaborados ao longo da atuação docente. Algumas pesquisas enfatizaram a profissionalidade docente destacando exigências para o professor da Educação Superior, com destaques para funções assumidas por esse profissional, além do ensino, bem como para as condições de trabalho enquanto elementos que influenciam no processo mais amplo de profissionalização da carreira de professor.

As discussões em torno da profissionalidade docente emergem da necessidade de transformações nos sistemas educacionais, nomeadamente, em busca da qualidade da educação em nosso país, que por sua vez perpassa pelas questões ligadas aos sentidos de educação e de docência, à formação, aos saberes docentes, à identidade profissional, como discutido por alguns pesquisadores que tratam desta temática (BOURDONCLE, 1991; CUNHA, 1999; 2007; BRAEM, 2000; BAZZO, 2008; RAMOS, 2008), dentre outros.

Consideramos significativo este levantamento e apreciação dos trabalhos por possibilitar uma aproximação com pesquisas já realizadas em torno das categorias inerentes ao objeto da nossa pesquisa, bem como por sinalizar necessidades de outras investigações na área educacional.

2.3 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd)

Quanto ao levantamento dos trabalhos de comunicação oral apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), tomamos como referência para identificação dos estudos as informações contidas nos Grupos de Trabalho (GT) de Didática (GT-4), de Formação de Professores (GT-8), de Política de Ensino Superior (GT-11) e de Psicologia da Educação (GT-20), uma vez que, nesses GTs, assim denominados pela ANPEd, são abordados objetos relacionados à presente pesquisa. Os estudos foram selecionados mediante os critérios já informados neste trabalho. Contudo, fez-se necessária a leitura dos textos completos registrados nas reuniões de 2000 a 2005, uma vez que neles não consta o resumo.

Dos estudos consultados no site da ANPEd, foram selecionados ao todo 8 trabalhos, sendo: 3 no GT-4; 5 no GT-8=11. Nos GTs-11 e 20 não foi selecionado nenhum trabalho em virtude de não atender aos critérios estabelecidos nesta

pesquisa. Para melhor visibilidade do número de trabalhos por GT, distribuídos por Eixo Temático, apresentamos a tabela a seguir:

Tabela 8 - Estado de Produção do Conhecimento - ANPEd - Período: 2000-2012

Eixos Temáticos	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Representações Sociais e Educação Superior	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1 a	1 b	-	-	2
Identidade Profissional Docente	-	-	-	-	-	1 a	-	-	-	-	-	-	-	1
Profissionalidade Docente	-		-	-	-	-	-	1 b	-	1 b	-	1 b	2 a,b	5
													Total Geral = 8	

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014)

* Total geral de comunicações registradas no site da Anped nos GTs 4, 8, 11 e 20, entre 2000 e 2012 = 877

* Identificação do Grupo de Trabalho: a= GT-4; b= GT-8; c= GT-11 e d= GT-20

Os trabalhos apresentados a seguir possibilitaram um conhecimento mais amplo das produções científicas já realizadas em torno do objeto da investigação, além de respaldar inferências. Para tanto, procedemos com a organização dos estudos, considerando: 1) a relação com o eixo temático e 2) a indicação no respectivo Grupo de Trabalho (GT) de acordo com os registros no site da ANPEd.

ANPEd - Eixo Temático - Representações Sociais e Educação Superior

GT-4: Didática

Quanto aos trabalhos que abordaram fenômenos de representação social, cuja seleção baseou-se nos critérios estabelecidos nesta pesquisa, localizamos o estudo de **Abdalla (2009)** que identificou elementos para compreender as representações profissionais sobre trabalho docente de professores formadores. Como resultados parciais, identificou o pesquisador um espaço diferenciado de sentidos, analisados em duas dimensões: na (re)construção da identidade profissional e na lógica da “resistência” e/ou da “inovação”, enfatizando os limites da formação para a mudança dos sujeitos e suas intenções/tensões quanto ao processo de profissionalização. Percebeu que os discursos dos professores

formadores são “duplamente determinados”, ora por uma estrutura estruturada, ora pela possibilidade de uma estrutura estruturante.

GT-8: Formação de Professores

Acerca de objetos de representação social, também são escassos os trabalhos registrados no GT-8. Dos estudos localizados, selecionamos o de **Laudares (2010)** que buscou identificar as representações sociais de engenheiros-professores acerca da docência, bem como os processos, experiências e relações que mediaram a construção dessas representações. Como resultados sinalizou que as representações sociais de docência apresentam uma nucleação em torno do modelo de professor tradicional ou prático artesanal, figura típica no âmbito do ensino superior, que concebe a docência como dom nato que se desenvolve na prática, entre erros e acertos.

Como visto, neste eixo temático foram identificados apenas dois (2) estudos que analisaram fenômenos de representações sociais, sendo um (1) trabalho no GT-4 e outro no GT-8, com foco nas categorias: trabalho docente e docência. Tais estudos demonstraram que as representações sociais voltadas para a docência estão, em sua maioria, respaldadas pelo paradigma conservador, em que o trabalho docente é visto como um "dom" e o professor como um prático.

Essas pesquisas sinalizam, a nosso ver, para a pertinência de outros estudos, no sentido de investigar relações entre as representações sociais de docência e a profissionalidade docente, considerado o caráter multirreferencial tanto das representações sociais quanto da constituição da profissionalidade, essa entendida enquanto processo de permanente construção da profissão de professor (CUNHA, 2007). No levantamento dos trabalhos não foram identificados registros no GT-11, nem no GT-20, cujas pesquisas tratassem de fenômenos de representações sociais no contexto da Educação Superior.

ANPEd - Eixo Temático - Identidade Profissional Docente

GT-4: Didática

Quanto aos trabalhos articulados à categoria - Identidade Profissional Docente - foi identificado apenas um (1) estudo, relacionando essa categoria com os saberes mobilizados pelo professor no exercício da docência. Tal trabalho evidenciou, dentre outros fatores, que a relação professor-aluno, os saberes mobilizados, as representações individuais e coletivas, bem como o contexto histórico têm influências no processo de construção identitária.

Referimo-nos ao estudo de **Pinto (2005)** que propôs a discussão acerca da docência na Educação Superior, no sentido de apreender como constroem seu processo de identidade profissional, com abordagem dos saberes docentes mobilizados pelos professores. Foi evidenciado que o professor investe na relação com os alunos e está consciente de que eles são os seus principais interlocutores. Um aspecto destacado foi que, ao contribuir para profissionalizar os alunos, os professores ressignificam sua própria profissão. O espaço de atuação do professor e os saberes que mobilizam também se mostraram significativos para a sua construção identitária. A identidade profissional foi entendida como processual e sujeita a um contexto histórico, sendo constituída por representações individual e coletiva, a partir de uma dimensão pessoal e profissional, ou seja, existe uma relação de complementaridade entre essas dimensões que imprimem características particulares aos professores em sua prática pedagógica.

Os resultados derivados da pesquisa acima referida, confirmam inferências já sinalizadas por estudiosos que discutem essa temática (CRUZ; AGUIAR, 2011; FRANCO; GENTIL, 2007; DUBAR, 2005). Tais estudos, analisam aspectos articulados ao processo de constituição identitária de professores, enfatizando interligações e entrecruzamentos de conhecimentos, de experiências, de sentimentos, de contextos, de normas, dentre outros fatores imbricados em processos de constituição de identidade profissional docente.

Dos trabalhos registrados na ANPEd, aqueles relacionados à categoria - Identidade Profissional Docente - foram os que apresentaram o menor número de estudos. Não foram identificados trabalhos nos GTs 8, 11 e 20 relacionados a este eixo.

ANPEd - Eixo Temático - Profissionalidade Docente

GT-4: Didática

Com relação aos trabalhos relacionados com a categoria - Profissionalidade Docente - localizamos a pesquisa de **Teixeira (2012)** que teve como objetivo compreender as relações que envolvem a mediação didática no ensino universitário, buscando auscultar o trabalho voltado ao desenvolvimento da profissionalidade docente. Os resultados demonstraram que: os professores sentem-se identificados com a docência; comungam de epistemologias e concepções pedagógicas críticas; possuem uma compreensão assistemática do que seja profissionalidade docente e trabalham para a sua consecução sem objetivos conscientemente estabelecidos.

GT-8: Formação de Professores

Por sua vez, **Isaia; Bolzan; Giordani (2007)** apresentaram um texto que é recorte de uma pesquisa que investiga os ciclos de vida profissional de professores do ensino superior. Encontraram quatro movimentos construtivos da docência: preparação à carreira docente; entrada efetiva no magistério superior; marcas da pós-graduação na docência superior; consciência da docência. Os achados permitiram a especulação sobre a possibilidade dos ciclos de vida profissional docente serem tecidos pelos fios das concepções de docência que os professores vão paulatinamente construindo, aliados a um processo contínuo de aprendizagem docente.

Outro trabalho localizado, mediante os critérios definidos nesta pesquisa, foi o de **Maciel; Isaia; Bolzan (2009)** que realizaram uma investigação sobre a ambiência docente com oito professores de licenciatura de uma universidade comunitária, considerando tempo de experiência e etapas da adultez. Da análise interpretativa das narrativas surgiram três eixos orientadores da compreensão da ambiência docente: experiências significativas como pessoal e profissional em formação permanente; meios e estratégias que permitiram o ingresso e credenciaram o docente para atuar no ensino superior; experiências significativas na trajetória docente nos ambientes acadêmicos. Esses eixos remetem ao constructo da ambiência docente como unidade dialética que traduz o impacto das condições

objetivas, subjetivas e intersubjetivas sobre a docência e, consequentemente, sobre o desenvolvimento profissional dos docentes.

Já o trabalho de **Powaczuk; Bolzan (2011)** teve como foco os processos envolvidos na produção da professoralidade universitária. A tessitura do artigo deu-se a partir de reflexões acerca de duas atividades imbricadas na atuação docente: a atividade de ensino e a atividade de formação. Tais considerações advogaram a compreensão da docência como um ofício complexo que exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício, de modo que a professoralidade se constitua como movimento estabelecido entre o fazer e a reflexão sobre esse fazer. Foi destacado que a professoralidade universitária é tensionada por aspectos que envolvem a relação entre o ensino e a formação para a docência; o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico; as práticas coletivas e individuais. O estudo enfatizou a necessidade de esforços pessoais e institucionais direcionados a incrementar atividades formativas voltadas à docência universitária de modo a viabilizar aos professores discutirem, compartilharem experiências e conhecimentos próprios à especificidade da educação no ensino superior.

Quanto ao estudo de **Rocha; Aguiar (2012),** esse teve como objetivo apresentar processos formativos na universidade que possibilitam a construção de aprender a ensinar, identificar noções de identidade e profissionalidade docente no contexto da formação de professores na universidade. A pesquisa desvelou que mesmo sem formação específica, para ensinar na universidade, professores constroem aulas que promovem aprendizagens, mas os processos formativos são orientados por uma prática docente fundada na experiência. Revela ainda lacunas existentes em sua formação e o reconhecimento da necessidade de formação contínua que possibilite o distanciamento dos modelos reproduzidos dos seus professores e proporcione ressignificação de suas práticas, construção de identidade e de saberes da profissionalidade docente.

Como visto, os trabalhos relacionados à profissionalidade docente também são muito restritos, sobretudo, no contexto da Educação Superior. Foram identificados um (1) trabalho no GT-4 e quatro (4) no G-8. Não foram localizados registros de pesquisas com essa categoria nos GT-11 nem no GT-20.

Dentre os aspectos abordados nos estudos apresentados, destacaram-se: profissionalidade docente; ciclos de vida profissional; formação; ingresso na carreira

docente; professoralidade universitária; identidade docente. Os trabalhos demonstraram, dentre outros fatores, que ainda não há muita clareza quanto ao conceito de profisssionalidade docente por parte dos professores; que os processos de construção da profissionalidade docente são influenciados também pela identidade profissional, pelos aspectos dos ciclos de vida profissional, articulados à entrada na profissão, à carreira, à formação etc.; bem como às marcas pessoais, sociais, profissionais e institucionais do desenvolvimento profissional ao longo do exercício da docência.

Reportando-nos aos estudos de Nóvoa (1995) acerca dessa temática, percebemos o quão é necessária uma reconfiguração da profissionalidade docente, no sentido de uma cultura profissional que prime pela profissão de professor, pois como afirma este autor, "... os tempos são para refazer identidades" (Nóvoa, 1995, p. 29). Tais considerações sugerem ao professor requerer reconhecimento e qualificação da profissão docente. No dizer de Bazzo (2008), a profissionalidade docente não se refere apenas ao desempenho do ofício de ensinar, mas principalmente a exprimir valores que se pretende alcançar no exercício da profissão.

2.4 CONSIDERAÇÕES CIRCUNSTANCIAIS

Os dados derivados das pesquisas selecionadas a partir do levantamento nas três instâncias (PPGE; CAPES; e ANPEd) reforçam a relevância deste estudo, cujos principais elementos discursivos são: Docência; Educação Superior; Representações Sociais; Identidade Profissional Docente e Profissionalidade Docente.

Em geral, na elaboração do estado de produção do conhecimento no PPGE, na CAPES e na ANPEd, entre o período de 2000 até 2012, cujos estudos foram distribuídos nos eixos temáticos: Representações Sociais e Educação Superior; Identidade Profissional Docente e Profissionalidade Docente, foi evidenciado que ainda são limitados os estudos que tratam acerca de fenômenos de representações sociais, identidade profissional e profissionalidade docente no âmbito da Educação Superior, tendo como protagonistas da pesquisa os próprios professores.

Para uma visão mais detida dos resultados gerais dos trabalhos selecionados, apresentamos suas principais evidências e contribuições, por eixo temático, considerando os estudos das três instituições:

Quadro 3 - Estado de Produção do Conhecimento: principais evidências e contribuições dos estudos por Eixo Temático

Eixos Temáticos	Principais evidências
Representações Sociais e Educação Superior	- dom, sacerdócio, vocação, são sentidos ainda atribuídos à docência; - representações ancoradas numa visão não profissional da docência; - representações de "professor" ancoradas nos modelos tradicional ou prático-artesanal; - para ensinar é prioritário o domínio do conteúdo específico; - desvalorização de conhecimentos relacionados ao ensino e à aprendizagem; - representações do aprendizado docente ancorado no campo profissional (formação inicial); - pesquisar é uma forma de ser reconhecido, valorizado.
Principais Contribuições	Os trabalhos que abordaram fenômenos de representações sociais apontaram importantes contribuições para um conhecimento dos sentidos e significados de objetos da área educacional, construídos e compartilhados por professores da Educação Superior, sobretudo, aqueles atribuídos à docência, como "dom, sacerdócio, vocação", ancorados nas representações dos docentes. Outrossim, pudemos ter uma aproximação do número de pesquisas já realizadas, de modo a poder afirmar a necessidade de mais investigações nessa área, tanto quanto da pertinência de utilização da Teoria das Representações Sociais, um dos fundamentos da nossa pesquisa, que contribuiu para elucidação de aspectos inerentes à docência na Educação Superior.
Identidade Profissional Docente	- a trajetória profissional resulta de investimentos pessoais / profissionais; - os contextos: social, histórico, econômico, político, cultural, dentre outros, são condicionantes do processo de construção identitária; - influência da formação na constituição da identidade profissional docente; - desvalorização social da profissão e da identidade docente; - valores, crenças, experiências ocorridas na infância e na adolescência fundamentam o processo identitário docente; - conflitos entre o exercício da profissão (não-docente) e a atuação na docência no processo de constituição da identidade profissional docente; - identidade com marcas do processo de socialização profissional; - os saberes mobilizados aparecem como significativos para a construção identitária.

Principais Contribuições	Neste eixo, os estudos selecionados também sinalizaram aspectos relevantes para a nossa pesquisa. Através de análises fundamentadas, os pesquisadores discorreram acerca de trajetórias pessoais/ profissionais dos professores, ratificando que os processos de construção identitária se efetivam a partir de vários elementos, tais como: saberes, sentimentos, experiências, crenças, formação, sentidos etc., em meio a crises, mas que propiciam novas aprendizagens.
*** Profissionalidade Docente**	- compreensão assistemática de profissionalidade docente; - destaque para a necessidade de atenção às questões docentes; - a docência envolve vários saberes, conhecimentos específicos e pedagógicos, práticas coletivas e individuais; - práticas docentes fundadas nas experiências; - importância das relações entre os conhecimentos didático-pedagógicos e a profissionalidade docente; - ênfase nas competências profissionais para o desempenho da docência; - o professor não é um profissional predominado; - para o desenvolvimento profissional é preciso: vencer inseguranças; aprender a lidar com a heterogeneidade; saber avaliar; dialogar e compartilhar experiências, dificuldades e aprendizagens; - a profissionalidade vai se consolidando na prática pedagógica; - a trajetória e o exercício da docência se alinham à construção da profissionalidade docente e da identidade profissional do professor; - sentidos, valores, saberes, sentimentos de identidade se articulam na construção da profissionalidade docente.
Principais Contribuições	Quanto aos estudos que discutiram em torno da profissionalidade docente uma das principais contribuições foi perceber que essa categoria, embora pouco conhecida e/ou investigada, tem despertado interesse de alguns pesquisadores. Os estudos ratificaram a integração entre as representações, os sentimentos de identidade e a profissionalidade docente, enquanto elementos que estabelecem intersecções em seus processos constitutivos. Destarte, as competências e os saberes parecem ser focos das análises científicas. Há o entendimento de que a profissionalidade vai se configurando ao longo do desenvolvimento profissional, através das práticas docentes/pedagógicas e guarda relações com a formação dos professores.

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014)

Os estudos apresentados corroboraram com a pertinência desta pesquisa que tem como orientadoras as seguintes questões: 1) que **representações sociais de docência na Educação Superior** têm os professores de graduação de instituições

pública e privada?; 2) sendo as representações sociais constituídas em intersecção com **sentimentos de identidade profissional,** que relações se estabelecem nesse entrecruzamento?; e 3) consideradas as relações entre representações sociais de docência na Educação Superior e sentimentos de identidade profissional docente, que aspectos podem emergir desse processo e serem identificados como possíveis indicadores da **profissionalidade docente?**

Respaldados por essas indagações e pelos objetivos da pesquisa, daremos prosseguimento às discussões teóricas, no sentido de estabelecer articulações com as informações coletadas no campo empírico. Para tanto, iniciaremos o próximo tópico situando as discussões em torno da Educação Superior, tanto no contexto internacional, quanto nacional, para uma melhor compreensão do percurso histórico-político da Educação Superior, no âmbito mais geral da educação brasileira.

3 EDUCAÇÃO SUPERIOR: HISTÓRIA, CENÁRIOS E DESAFIOS CONTEXTUAIS

3.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR E ORGANISMOS INTERNACIONAIS: IMPLICAÇÕES EM PROCESSO

Nas últimas décadas ressurgiu certa atenção para a Educação Superior[5], marcadamente a partir do final do século XX e início do XXI, como possibilidade de busca de melhoria da qualidade da educação, em diversos países do mundo. No contexto europeu, as tensões geradas entre o fenômeno da globalização e a defesa do "estado-nacional" contribuíram para uma variedade de visões de educação superior e, consequentemente, uma internacionalização dos sistemas adotados em diversos países.

A exemplo de mudanças nesse cenário internacional, ganharam relevo algumas derivadas da Declaração de Bolonha, movimento de reforma e integração da Educação Superior na Europa, com o objetivo de incentivar a mobilidade entre países, tornando o espaço europeu desse nível de escolarização mais atrativo para estudantes de outros países.

Numa análise das consequências da Declaração de Bolonha para os sistemas educacionais, Serralheiro (2005) destaca que o conteúdo da referida declaração divide-se em quatro campos: a) mudança da estrutura do ensino superior: primeiro ciclo de formação - graduação; e um segundo ciclo - pós-graduação; b) sistema de títulos homologáveis em nível europeu: reconhecimento de títulos nos diferentes países da Europa; c) sistema de créditos: princípio que deve acautelar questões relativas ao aluno; d) mobilidade de professores e estudantes (importante para professores e estudantes, mas requer políticas de apoio).

Em suas considerações, Serralheiro (2005) chama a atenção, por exemplo, que quanto à formação, essa tende a ser generalista em virtude de sua orientação específica da graduação, além de destacar sua curta duração. Com relação ao reconhecimento de títulos no âmbito europeu, as habilidades não podem estar desligadas das pessoas e dos países, promotores da homogeneização linguística, cultural e dos conteúdos. Outro importante fator destacado por este autor é que em

[5] Utilizamos esta expressão porque refere-se a um sentido mais amplo de Educação; remete à articulação entre ensino, pesquisa e extensão e é a denominação oficial constante na Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A expressão Ensino Superior parece restringir a educação ao ensino. Assim, neste trabalho, essa expressão só será utilizada quando tratarmos de estudos que já utilizam tal denominação.

virtude da competitividade ou do mercado, o sistema de crédito não pode reduzir o estudante a uma máquina de aprender que se liga durante o maior tempo possível em cada dia; e ainda, a mobilidade de professores e estudantes precisará ser acompanhada de políticas de apoio à mesma.

Destarte, o Processo de Bolonha tem sido alvo de análises e críticas em virtude da prioridade à subordinação do ensino ao mercado de trabalho; a valorização à eficiência e à competitividade entre estudantes e escolas, dentre outros fatores. Para Serralheiro (2005, p.20) "o desenvolvimento do conhecimento e do ensino nada ganham se o Processo de Bolonha for colocado a serviço das estratégias que visam à mercantilização do ensino e da formação e o aniquilamento do ensino público".

Alhures, são evidentes também mudanças em sistemas de Educação Superior na América Latina derivadas de influências de organismos de caráter neoliberal, a exemplo do Banco Mundial, mediante disponibilização de financiamentos, documentos, diagnósticos, estratégias como referências para reformas educacionais (GENTILI, 2001; DOURADO, 2002; ARRUDA, 2011).

No documento do Banco Mundial intitulado "Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para la Educación Terciaria" (2003), a redução da pobreza através do crescimento econômico é apresenta como uma das metas estratégicas. Sob a égide da influência e contribuições da Educação Superior para a produtividade nacional, o referido documento ressalta que:

> [...] a Educação terciária [Educação Superior] tem uma influência direta sobre a produtividade nacional, que determina em grande parte a qualidade de vida e a capacidade do país para competir na economia global. Instituições de educação terciária são coerentes com as estratégias de crescimento do modelo econômico baseado no conhecimento, assim como de redução da pobreza, em que contribuem para : i) formação de mão de obra qualificada e adaptável, de alto nível, que inclui profissionais, técnicos, professores do ensino primário e secundário, e futuros líderes governamentais, empresariais e da sociedade civil , ii) gerar novos conhecimentos, e iii) desenvolver a capacidade de acessar o conhecimento global e adaptá-lo para uso local (BANCO MUNDIAL, 2003, xx - grifo nosso).

Para o Banco Mundial (2003) as instituições educacionais terciárias têm capacidade de integrar e criar sinergias entre as três dimensões referidas. Nessa perspectiva, a transformação e o crescimento sustentáveis, do ponto de vista econômico geral, só são possíveis com a contribuição do sistema de educação

terciária inovador. "Isto é particularmente verdadeiro corolário em países de baixa renda , cuja capacidade institucional é fraca e seu capital humano limitado" (BANCO MUNDIAL, 2003, xx).

Depreendemos desse discurso que a Educação Superior deve assumir, estrategicamente, a responsabilidade de mudanças educacionais, com vistas a atender às necessidades do mercado, de modo a garantir o acesso ao conhecimento global, competitivo, o seu desenvolvimento e a sua adaptação ao contexto local.

Em outro documento o Banco Mundial (1995, p. 27) fundamenta suas estratégias de reforma a partir do entendimento de que "muitos países estão destinados a entrar no séc. XXI com uma preparação insuficiente para competir com a economia mundial." Nesse sentido, considera que, por razões de ordem política e social, em muitos países os governos têm-se comprometido com políticas extensionistas, na maioria das vezes sem levar em conta os recursos disponíveis, as normas de qualidade, as demandas do mercado de trabalho, com orientações para atender à crescente demanda de ensino pós-secundário (BANCO MUNDIAL, 1995).

Tais fundamentos e prescrições do Banco Mundial são claras no sentido de estimular a implementação de formas de regulação e gestão das instituições estatais; a privatização da Educação Superior, com aplicação de recursos públicos nas IES privadas; eliminação de políticas compensatórias; expansão de instituições não universitárias, como afirma Dourado (2002). Destaca ainda, esse autor, que alterações têm sido implementadas na agenda desse nível educacional em nosso país, e que o Brasil é parceiro das prescrições internacionais, principalmente do Banco Mundial.

Também tem sido referência internacional para a Educação Superior o documento da Conferência Mundial do Ensino Superior (reunidos na sede da UNESCO, em Paris, de 05 a 09 de outubro de1998), da qual emergiram as Tendências da Educação Superior para o Século XXI. Documento em que foram apresentadas as missões e funções desse nível de escolarização (descritas mais adiante), como contribuições ao desenvolvimento e melhoramento da sociedade em geral. Não obstante, as proposições e mudanças ocorridas na Educação Superior vêm ocorrendo de forma variada, de acordo com as visões, os interesses, as condições, os recursos e as estratégias de cada país para implementação ou não de políticas públicas educacionais.

No caso do Brasil, as mudanças na Educação Superior foram e são concretizadas ao longo da história da educação no país, circunstanciadas por iniciativas sociais, políticas, econômicas, ora identificadas como avanços, ora caracterizadas pelas restrições ao processo de organização e gestão das instituições educacionais e à formação dos estudantes, além de outros fatores que trataremos na sequência.

Temos o entendimento de que, através do passado e juntamente com o presente, poderemos ter uma melhor compreensão do momento atual da Educação Superior em nosso país. Assim, trataremos no próximo tópico de marcos da história da educação brasileira, com foco na história da Educação Superior, de modo a refletir realidades concretas, em tempos e espaços reais, uma vez que se trata de um processo social amplo e complexo.

3.2 BREVE INCURSÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Para além da amplitude e complexidade inerentes à história da Educação Superior brasileira e tendo em vista que esta pesquisa desenvolve-se no âmbito desse nível educacional, julgamos necessário remetermo-nos a alguns dos principais marcos dessa história para situar, de maneira articulada, o cenário (espaço onde ocorre a história) da investigação do fenômeno que propusemos estudar.

Rememoremos, antes, que os jesuítas ao chegarem às terras brasileiras implantaram o seu projeto de educação e, ao longo da sua estada, criaram dezessete colégios destinados a estudantes internos e externos, sem ter como finalidade exclusiva a formação de sacerdotes. Frequentavam esses colégios os filhos de senhores de engenho, de funcionários públicos, de criadores de gado, entre outros privilegiados. Os cursos oferecidos eram os das primeiras letras e o secundário. Em alguns colégios era oferecido também o ensino superior em Artes e Teologia (CUNHA, 2000).

No limiar do Século XVIII foi criada a Faculdade de Matemática, na Bahia, além de outros cursos de ensino superior no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Pará e no Maranhão (CUNHA, 2000). Com a chegada da década de 1800, foram criadas cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais, unidades de ensino muito simples (1808 - Medicina, na Bahia e no Rio

de Janeiro; e em 1810 - Engenharia - na Academia Militar, no Rio de Janeiro). Só mais tarde foram surgindo as academias (cátedras se juntaram em cursos) e faculdades com uma direção especializada, em locais próprios, com programas e meios de ensino organizados e sistematizados. Após a independência do Brasil (1822), surgiram os Cursos Jurídicos, em Olinda (depois transferidos para Recife, dando origem a Faculdade de Direito do Recife - 1827) e em São Paulo, completando a tríade que dominou por muito tempo o panorama do ensino superior no país: Medicina, Engenharia e Direito (CUNHA, 2000).

A partir de então, expandiu-se o ensino superior, com o surgimento de outras faculdades (Odontologia, Jornalismo, Arquitetura, Serviço Social, Economia, Filosofia, Ciências e Letras), que permaneceram isoladas ou foram sendo incorporadas às universidades tardiamente (CUNHA, 2000). Ressaltamos que as instituições derivadas da expansão do ensino superior estavam voltadas para a formação profissional, com ênfase no ensino, e de caráter elitizado. Só após a independência do Brasil é que se formaram os dois setores, o de ensino estatal e o de ensino particular, como afirma Barreyro (2008).

Barreyro (2008) ainda destaca que só se pode falar em ensino superior privado no Brasil a partir da República, com a Constituição de 1891 que determinou a descentralização do ensino superior do poder central para os estaduais e a criação de instituições privadas. Essas Instituições eram de confissão católica ou criadas pelas elites locais (às vezes com o apoio de governos estaduais ou exclusivamente pela iniciativa privada).

Esta autora apresenta-nos dados referentes à expansão e ao desenvolvimento das escolas superiores livres no Brasil, a título de ilustração, com dados que revelam o crescimento por volta deste período: em 1880 haviam 2.300 estudantes matriculados; em 1915 este número era, aproximadamente, de 10.000 estudantes nas escolas superiores; já em 1930 praticamente dobrou esse quantitativo para quase 20.000 estudantes matriculados (BARREYRO, 2008). Quanto à criação de instituições de ensino superior entre o período de 1892 e 1910, foram 27, no total. Destas, nove eram de Medicina, Odontologia, Obstetrícia e Farmácia; quatro de Engenharia; oito de Direito, três de Economia e três de Agronomia (CUNHA, 2000).

Mesmo com os dados estatísticos supracitados, a taxa de escolarização era muita baixa, apenas cerca de 0,05% da população estava matriculada em curso

superior. Mas, os setores interessados no desenvolvimento cultural do país, já se mobilizavam no sentido de influírem para criação da universidade brasileira. Assim, é desse período, a criação da Associação Brasileira de Educação e a Academia Brasileira de Ciências (1924), que deram contribuições relevantes para outra concepção de universidade, desprendendo-se do intelectualismo jesuítico e da influência do positivismo. Observa-se por essa ótica, uma proposição de universidade mais direcionada para as atividades de pesquisa, já na década de 1930 (MOROSINI, 2005).

Como observado, nesse período já havia uma tendência de crescimento da oferta do ensino superior no Brasil, sob o domínio de escolas isoladas. É fato que nesse percurso expansionista houve, em determinados casos, facilidade de acesso às instituições de ensino superior, principalmente para os que pertenciam às camadas de melhor nível social e econômico. Foi marcante a procura pela educação secundária e superior no país, nas primeiras décadas da República, devido à intensificação do processo de urbanização, em decorrência do fenômeno da industrialização, uma vez que, os latifundiários aspiravam a filhos bacharéis ou "doutores", não só pela formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, mas também como estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica. Os trabalhadores urbanos e os colonos estrangeiros viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances de melhores condições de vida (CUNHA, 2000).

A procura pela educação não só refletia o contexto econômico e político da época, causados pelo desenvolvimento do capitalismo industrial e pelo modelo de estado autoritário implantado no Brasil (Revolução de 1930), como também as contradições provocadas pela persistência do latifúndio e de comportamentos culturais e de valores próprios da aristocracia rural decadente e da ignorância das massas.

No que diz respeito ao surgimento da universidade no Brasil, no início da década de 1900 foram fundadas universidades privadas em Manaus (1909), em São Paulo (1911) e no Paraná (1912), mas que tiveram pouca duração. A primeira instituição fundada no início do século XX, especificamente em 1920, que manteve o *status* de universidade foi a Universidade do Rio de Janeiro (chamada Universidade do Brasil desde 1937). Esta universidade se constituiu, portanto, a partir da junção das faculdades profissionais de Medicina, de Engenharia e de Direito, cujo modelo

foi utilizado para criação de outras universidades. Posteriormente foram criadas também: a Universidade de Minas Gerais (1927); a Universidade Técnica de Rio Grande do Sul (1932 – denominada de Universidade de Porto Alegre, em 1934); a Universidade de São Paulo (1934); a Universidade do Distrito Federal (1935). Foram fundadas ainda faculdades isoladas com oferta de cursos de artes, de formação de professores e outros na área de saúde (BARREYRO, 2008; CUNHA, 2000).

A universidade, nesse cenário, "foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias" (FÁVERO, 2006, p.19). Dentre outros fatores, a autora refere-se à indefinição, à época, de que a universidade se constitui num espaço de investigação científica e produção de conhecimento, de modo a atender às necessidades sociais mais amplas. Para tanto era preciso o exercício da liberdade e da autonomia universitária, impensáveis no limiar do Estado Novo (FÁVERO, 2006, p. 19).

Em virtude da expansão do ensino superior fez-se necessária a regulamentação para instalação de universidades nos estados, sendo promulgado o Decreto nº 5.616, em 28.11.1928, cujas normas determinavam, entre outros aspectos, que a instituição além de ter elevado patrimônio, deveria ter, no mínimo, três faculdades com funcionamento ininterrupto há pelo menos 15 anos. Em 11.04.1931 ocorreu outra promulgação, desta feita do Decreto nº 19.851 (vigente até 1961), denominado Estatuto das Universidades, que estabeleceu, em termos gerais, o seguinte:

> cada universidade seria criada pela reunião de faculdades (pelo menos três dentre as seguintes: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras). Cada faculdade seria dirigida por uma congregação, integrada por professores catedráticos efetivos, pelos livres-docentes em exercício de catedrático e por um representante dos livres-docentes por eles eleito. Três a seis catedráticos escolhidos pelo Ministro da Educação [...] constituiriam o conselho técnico-administrativo, seu órgão deliberativo [...] o diretor seria escolhido pelo Ministro [...]. A administração central seria composta do conselho universitário (órgão consultivo e deliberativo) e do reitor. [...] O corpo docente seria constituído por professores catedráticos para cada cadeira do curso, de auxiliares de ensino e de livres-docentes. [...].Todo curso superior de instituição privada, universidade ou não, precisava ser credenciado pelo Ministério da Educação [...] para adquirirem a eficácia de propiciarem o exercício de profissões regulamentadas por lei (CUNHA, 2000, p. 165).

A partir deste Decreto o ensino superior poderia ser organizado nas formas de universidade e de instituto isolado. Esclarece Barreyro (2008, p.16) "que as universidades poderiam ser mantidas pelo governo federal ou pelos estaduais, portanto oficiais, ou 'livres', mantidas por fundações ou associações particulares" (o ensino continuava sendo pago nas instituições oficiais). Essa organização em universidade e/ou instituto isolado, pelo poder público e/ou privado estão presentes em nosso sistema educacional até hoje.

O surgimento de normas para regulamentação da criação de novas instituições de ensino superior, dar-se-ia, então, com fiscalização (como acontece também nos dias atuais), do Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 14 de novembro de 1930, e do Conselho Nacional de Educação, criado em 1931. À época, o então Ministro Francisco Campos, implementa reformas de ensino para adaptar a educação (e nela o Ensino Superior) às necessidades de modernização do país, com vistas à formação de elite e à capacitação para o trabalho (FÁVERO, 2006).

Com a abertura política que se deu no Brasil por volta de 1945, surgiu a luta pela universidade pública, através da União Nacional dos Estudantes (UNE), criada em 1938, que visava à "democratização e à ampliação do acesso, à atenuação do rigor nos exames vestibulares, assim como à proposta de universidade a serviço da sociedade" (BARREYRO, 2008, p.17). Concomitante a este período de luta pela universidade pública, houve uma demanda maior de escolarização em todos os graus, em virtude do processo social, político e econômico do país, decorrente do desenvolvimento industrial, inserção de capital e empresas estrangeiras, urbanização crescente etc., o que promoveu um crescimento do ensino superior, pois se em 1945 contava com 27.253 estudantes matriculados, em 1964, registrou um total de 142.386 (BARREYRO, 2008,).

Nesse percurso histórico, outro marco importante foi a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), em 1947, reconhecido como um avanço significativo para o ensino superior, uma vez que tinha como características: a ausência de cátedras vitalícias, a oferta da pós-graduação, a organização departamental, o regime de dedicação exclusiva dos professores tanto para o ensino, como para a pesquisa, a flexibilidade curricular, dentre outros fatores vistos como sendo de inovação acadêmica naquele período (BARREYRO, 2008.).

Outras mudanças no ensino superior continuaram acontecendo ao longo da sua história, como por exemplo, desde a fundação da Universidade de São Paulo, em 1934, foram criadas condições para que se formasse um novo modelo de docente-pesquisador. Lembra-nos Cunha (2000) que os químicos, matemáticos biólogos, dentre outros, formavam alunos interessados em se dedicar à pesquisa e ao magistério superior, que por sua vez eram enviados aos Estados Unidos e países da Europa para estagiarem com cientistas renomados, na época.

Nesse contexto, consideradas as circunstâncias e necessidades dos pesquisadores, foi criada, em 1948, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), cujos objetivos, sinteticamente, eram: a difusão da ciência a fim de buscar apoio do Estado e da sociedade; a promoção do intercâmbio entre cientistas das diversas especialidades; a liberdade de pesquisa. As reuniões da SBPC funcionaram como um fórum no qual aconteciam debates acerca do ensino superior brasileiro, cujos aspectos eram discutidos, analisados e criticados, quando preciso (CUNHA, 2000).

No ínterim das discussões e embates de grupos de educadores, estudantes, lideranças universitárias, associações etc., entre os anos de 1950 e início de 1960, e após um período de mais de dez (10) anos em tramitação no Congresso Federal, foi publicada a Lei nº 4.024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com indicações, dentre outros aspectos, para a liberdade de ensino, a saber:

> Art. 4º É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos;
>
> Art. 5º São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados.

Quanto à oferta do Ensino Superior ficou determinado, de acordo com o Art. 67 da referida lei, que "o ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional". Donde se depreende a organização desse sistema de ensino por instituições não universitárias.

Também em 1961, com a publicação da Lei nº 3.998, foi definido o formato institucional da então considerada a mais moderna universidade brasileira - a Universidade de Brasília - fundada em 1962, em cujos propósitos se encontrava o de

manter junto à burocracia governamental uma reserva de especialistas de alta qualificação; e criar um paradigma moderno para o ensino superior no Brasil (mais amplo que o ITA), de modo a abranger vários campos do saber capazes de influir nos rumos da universidade (CUNHA, 2000).

Era esperado, nesse sentido, que a instituição pública pudesse libertar-se das amarras do serviço público federal, sem perder o caráter de instituição pública. Tal processo de modernização institucional contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ambos criados em 1951 (CUNHA, 2000).

Com o advento do golpe militar surgiu a necessidade de ajustes na legislação educacional do país, por esta razão foram publicadas duas novas leis: Lei nº 5.540/68, que reformulou o Ensino Superior, e a Lei nº 5.692/71, que alterou os ensinos primário e médio, com modificação das respectivas denominações para ensino de 1º e 2º graus (SAVIANI, 2006).

Nesse contexto ditatorial o Ministério da Educação e Cultura determinou a realização de estudos para a implantação do modelo empresarial de estrutura administrativa universitária, com a implantação da Reforma Universitária. Essa passagem da universidade - de instituição para organização - deu-se através de várias mudanças para sua adequação às necessidades mercadológicas, a exemplo da alteração dos currículos, dos programas das disciplinas, de modo a possibilitar a inserção dos estudantes/futuros profissionais no mercado de trabalho (CHAUÍ, 2003).

No mesmo marco temporal da Reforma Universitária foi instituído o Ato Institucional nº5 (AI-5), com repressões aos opositores do regime (principalmente professores e estudantes) e aos direitos civis e políticos. Embora o modelo de universidade fosse o desejável para o ensino superior, foi mantido o modelo de instituição isolada (BARREYRO, 2008).

O contexto da Reforma Universitária refletiu a dependência do Brasil a organismos internacionais, especificamente através de acordos como o MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development). Entretanto, comenta Romanelli (2001, p. 209) que "o aspecto mais relevante desses acordos consiste no fato de todos eles se valerem da crise existente no sistema educacional como pretexto para 'justificar' a necessidade de

cooperação." Para essa autora a perspectiva dos acordos era a de se antecipar projetos de reforma que "preparassem" o sistema educacional para colaborar ou atuar eficazmente na retomada da expansão, já então prevista pelo setor externo, dadas as condições de viabilidade criadas pelo setor interno, quer dizer, a crise no sistema educacional não era, ela mesma, a condição básica para esses programas de cooperação.

Tais acordos propunham um esquema de "reformulação estrutural das universidades de forma bastante clara e visava à dependência direta das instituições dos países subdesenvolvidos às instituições americanas de ensino superior" (ROMANELLI, 2001, p.211). Essa situação de submissão expressava, além da dependência do Brasil às imposições internacionais, a sua predisposição para viabilizar tais programas e assumir a responsabilidade por sua execução.

Gestada sob o poder autoritário, a Reforma Universitária de 1968 refletiu a influência de políticas norte-americanas e submissão do Brasil aos U.S.A. Foram várias as consequências derivadas do regime autoritário da época: aposentadorias compulsórias de docentes e pesquisadores; impedimento de progressão na carreira; demissão de reitores; restrições à autonomia administrativa e financeira das universidades; controle policial dos currículos, dos programas de disciplinas; cerceamento de entidades estudantis etc., lembra-nos Cunha (2000).

Com o golpe militar de 1964 a educação brasileira tornou-se vítima do autoritarismo instalado no país. Percebe-se que o projeto articulado nesse período era o de manutenção do modelo socioeconômico do governo militar/autoritário, uma vez que as demandas desse cenário sinalizavam a necessidade de escolarização em nível superior. Consequentemente, registrou-se um significativo crescimento de instituições de ensino superior, com predominância de iniciativas privadas, durante a década de 1970.

Nesse sentido, o Ensino Superior "tornou-se uma relevante estratégia de reprodução e ampliação da classe média, importante mercado consumidor do modelo de desenvolvimento econômico associado ao capital internacional e fonte de legitimidade do regime militar-autoritário" (SILVA JR.; SGUISSARDI, p.178, 2001). Tal movimento, nessa década, deu-se com a inserção de empresários na área da educação, tornando-se um empreendimento na prestação de serviços. Durante e década de 1970, buscou-se evidenciar que a submissão da educação ao desenvolvimento econômico significaria torná-la funcional ao sistema capitalista, ou

seja, "colocá-la a serviço da classe dominante, uma vez que, qualificando a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando as relações de exploração" (SAVIANI, 2006, p.48).

Com a emergência do processo de redemocratização do Brasil, na década de 1980, a universidade brasileira atuou como uma das instâncias protagonistas. Entidades estudantis recuperaram seu espaço de atuação; professores e funcionários públicos se organizaram através dos sindicatos/associações; programas de pós-graduação de reconhecido trabalho também participaram desse processo com críticas às políticas educacionais da época, comenta Cunha (2000).

A aceleração da expansão da educação superior, por iniciativa privada, permaneceu e foi postulada com a promulgação da Constituição de 1988, mediante autorização do poder público. A partir das determinações constantes na Carta Magna, o ensino tornou-se gratuito em instituições públicas; foi dada autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial para as universidades; e estabelecida a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Contudo, comenta Dourado (2002), que ao longo da década de 1980 foi revigorada a atuação de organismos internacionais na agenda brasileira, como: o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), agências da Organização das Nações Unidas (ONU) e, particularmente, o Banco Mundial, que exerce papel notório no âmbito educacional na América Latina, a exemplo do Brasil, ao difundir, entre outras medidas, "uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação" (DOURADO, 2002, p. 238).

Tais orientações remetem à implementação de políticas educacionais pautadas na perspectiva neoliberal, cuja lógica de organização educacional é respaldada pela lógica da economia. O processo resultante de uma nova fase de reestruturação capitalista "é marcado por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização da esfera pública" (DOURADO, 2002, p.235).

Consequentemente, durante a década de 1990 continuou a expressiva expansão da Educação Superior no Brasil, pela iniciativa privada, mais especificamente nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002). Com a publicação da Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, foram estabelecidas as determinações para a educação no Brasil, definidas, em seu Art. 43, as seguintes finalidades da Educação Superior:

> **I -** estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; **II -** formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; **III** - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; **IV -** promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; **V -** suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; **VI -** estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; **VII -** promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Nesse cenário educacional, a universidade caracterizou-se, principalmente, por sua produção e por seu corpo docente, uma vez que deveria ter, pelo menos, um terço dos professores pós-graduados, com regime de trabalho integral.

Ainda na década de 1990 foram intensificadas as iniciativas políticas do Ministério da Educação para avaliação da Educação Superior no Brasil, com o lançamento do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em 1996, embora a avaliação na pós-graduação já tivesse surgido em 1976, como destacado por Cunha (2000). Outras iniciativas de avaliação continuaram ocorrendo e, atualmente, as determinações derivam do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para avaliação das Instituições de Educação Superior em nosso país, contemplando as seguintes categorias: avaliação institucional (interna e externa); avaliação de curso; e avaliação do desempenho estudantil.

Nessa perspectiva, a universidade adentra o Século XXI como organização, com normas e padrões alheios ao conhecimento e à formação intelectual, sendo avaliada por índices de produtividade, pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, com diminuição do tempo para mestrados e doutorados, além do entendimento de docência como transmissão rápida de conhecimento, e de

pesquisa como estratégia de intervenção e controle para o alcance de determinado objetivo (CHAUÍ, 2003).

Depreendemos, nessa breve incursão histórica, que os avanços e/ou recuos da Educação Superior no Brasil são expressões mais de interesses políticos-ideológicos e econômicos, do que sociais e/ou educacionais. Tais instituições, sejam privadas ou públicas, foram adquirindo determinadas características, ora voltadas para o conhecimento, ora para o mercado de trabalho, ora pela expressiva expansão de instituições privadas, ora, ainda, pela eficácia organizacional (perspectiva empresarial).

A seguir, sem perder de vista os aspectos já tratados, abordaremos ações voltadas para a expansão da Educação Superior no século XXI, enfatizando o processo de interiorização desse nível educacional no estado de Pernambuco, através da UFPE. Também apresentaremos dados da atual organização e da estrutura das IES no Brasil, além de dados estatísticos que traçam um perfil do momento atual desse nível de educação em nosso país.

3.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO LIMIAR DO SÉCULO XXI

3.3.1 Da Expansão das Universidades Federais

Referendados por questões da história da Educação Superior no Brasil, tratadas anteriormente, retomamos a questão da expansão das IES (públicas e privadas), que demarcam o cenário no início do séc. XXI. Para tanto, registramos que embora tenha ocorrido um expressivo aumento de instituições privadas, como já apresentado, houve também iniciativas governamentais para expansão e interiorização de universidades federais.

Em sua pesquisa de doutorado sobre a expansão da Educação Superior, com ênfase na interseção entre o Plano Reuni e a UFPE, Arruda (2011) evidencia que nos primeiros anos do governo Lula (2003-2006) algumas ações foram implementadas com relação à expansão da Educação Superior no país. Comenta a autora que, mesmo de forma insuficiente, tal política de expansão caracterizou-se em três dimensões:

> a) Expansão para o Interior (2003/2006) cuja evidência consiste na consolidação de duas universidades federais [Universidade Federal do Vale de São Francisco/UNIVASF; e Universidade Federal do Tocantins/UFT], criação de dez novas IFES e quarenta e nove *campi* universitários nas diversas regiões do país;
> b) Expansão com Reestruturação (2007/2012) adesão da totalidade das IFES ao Programa Reuni, implantação de 95 *campi* universitários e ampliação do número de vagas, especialmente no período noturno; e,
> c) Expansão com ênfase na integração Regional e Internacional (2008). Trata-se da criação da Universidade Federal da Integração Luso-afro-brasileira (Unilab), Universidade da Integração Latino-americana (Unila) e Universidade Federal da Integração da Amazônia (Uniam) (ARRUDA, 2011, p. 74, grifo nosso).

Nesse processo de interiorização foram inaugurados quatro novos *campi* em Pernambuco: dois vinculados à Universidade Federal de Pernambuco/UFPE (um em Caruaru e outro em Vitória de Santo Antão) e dois vinculados à Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE (um em Garanhuns e outro em Serra Talhada), destaca Arruda (2011).

Relembrando que o presente estudo tem como *lócus* de investigação duas Instituições de Educação Superior (uma pública e outra privada), e sendo uma delas - o Centro Acadêmico do Agreste - CAA/UFPE - instituição pública situada no interior do Estado, sinalizaremos, em linhas gerais, o processo de interiorização das universidades públicas, com foco no contexto de emergência do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), enfatizando a inserção da UFPE nesse processo.

Como relatado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2009), durante a década de 2000, dois programas ganharam relevo no processo de expansão das universidades federais no Brasil: o Programa de Expansão Fase I, iniciado em 2003; e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, implementado a partir de 2008, para "criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais" (Art. 1º).

De acordo com - O Relatório de Primeiro Ano (BRASIL, 2009), O Programa de Expansão Fase I, já iniciado em 2003 tinha caráter de interiorização das universidades. Quanto ao Reuni, a iniciativa governamental buscou retomar o crescimento do ensino superior público, enfatizando também a interiorização da oferta de cursos. Este programa teve como principais objetivos: garantir às

universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior.

Das 54 universidades existentes em 2007 no Brasil, 53 aderiram ao Reuni e apenas uma não aderiu (Universidade Federal do ABC/Unilab, por já adotar as inovações pedagógicas preconizadas pelo programa). A adesão ao Reuni deu-se em duas chamadas: em outubro e em dezembro de 2007, para início do trabalho, respectivamente, no primeiro e no segundo semestres de 2008. A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) realizou a sua adesão na primeira chamada (BRASIL, 2009).

Com a implantação do Reuni, em 2008, registrou-se um aumento, nesse ano, de 14.826 novas vagas. Em virtude das demandas derivadas da implantação do programa, ocorreram seleções e contratações de docentes e técnicos. Também com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino superior público, foram instituídas as Bolsas Reuni de Assistência ao Ensino (Portaria nº 582/2008), nas modalidades de mestrado e doutorado. A concessão das Bolsas ocorre em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com recursos descentralizados pela Secretaria de Educação Superior/SESu, do Ministério da Educação.

Ainda no âmbito do Reuni, foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES (Portaria Normativa nº 39/2007), uma vez que as universidades passaram a receber estudantes em condições socioeconômicas desfavoráveis. Em linhas gerais, os Programas Expansão Fase I e Reuni se caracterizaram como avanços para a Educação Superior no Brasil, principalmente, pela interiorização do acesso à universidade para estudantes de alguns municípios do interior brasileiro (BRASIL, 2009).

Contudo, no âmbito nacional, algumas críticas foram feitas ao processo de construção do texto do Reuni, bem como à sua implantação, como por exemplo: à determinação de que as IFES que não aderissem ao Reuni estariam abrindo mão dos recursos financeiros do Programa; à expansão financiada pelo Reuni que era voltada apenas para o ensino, desconsiderava a indissociabilidade

ensino/pesquisa/extensão. Em algumas universidades públicas o processo de aprovação do Reuni "foi marcado por movimentos de resistência e contestações por parte das Seções Sindicais de Docentes, filiadas ao Andes-SN, de Diretórios Centrais de Estudantes (DCE) e de forças políticas diferenciadas que coexistem dentro da UNE" (ARRUDA, 2011).

Particularmente, no caso da UFPE, a autora lembra-nos que nas discussões acerca desse processo de expansão das IFES, o debate interno na UFPE revelou diferentes projetos e discursos: um da reitoria que advogava e coordenava o projeto, com participação direta na construção do texto, e outro da Associação dos Docentes da UFPE (Adufepe) que associava a proposta do Reuni às demandas do capital, classificando-a de popularização da universidade e não de democratização. A construção do texto do Reuni marcado pela participação seletiva de determinadas associações acadêmicas, como principais aliados, sem participação dos movimentos sindical e estudantil, foi uma das grandes críticas ao processo Reuni/UFPE (ARRUDA, 2011).

A partir do seu estudo, Arruda (2011) fez significativas inferências, destacando que as iniciativas governamentais são importantes para garantir a expansão do sistema federal, como contraponto à expansão de instituições educacionais privadas; que os documentos basilares do Reuni contemplam uma concepção de democratização mais ampliada, uma vez que não se restringe apenas ao número de vagas, mas refere-se a políticas de assistência ao estudante, à sua permanência na instituição educacional e à conclusão do curso.

Arruda também evidencia em sua pesquisa que na elaboração dos textos do Reuni há uma articulação entre debates e diretrizes internacionais, nacionais, regionais e locais. Contudo, ressalta uma forte crítica acerca deste programa pela ausência de discussão com a comunidade acadêmica, além de chamar a atenção para a necessidade de articulação entre as políticas federais de expansão e a educação básica, no sentido de combater o ciclo: acesso a cursos de graduação de menor prestígio - escola pública.

Por fim, a autora mostra que ocorreram mudanças, após o Reuni, no perfil estudantil na UFPE, como por exemplo, aumento do número de estudantes pardos e negros, bem como de estudantes egressos de escolas públicas.

Cumpre lembrar que a criação e implantação de políticas educacionais deve, imprescindivelmente, levar em consideração as demandas sociais, culturais, de

modo a atender às necessidades basilares para a formação pessoal/cidadã/profissional da comunidade acadêmica. Se a atenção que ressurgiu para a Educação Superior, no início do século XXI, subsidia (ou deveria subsidiar) a implementação de políticas públicas, alguns aspectos precisam ser considerados nesse ínterim, a saber: o processo de formação dos estudantes, a valorização do magistério; a autonomia universitária; a construção dos projetos pedagógicos institucionais; o acesso e a permanência na Educação Superior, as condições em que se concretiza o trabalho docente, dentre outros elementos importantes, no sentido de buscar melhorias para a educação em nosso país.

Na sequência, apresentaremos diretrizes e normas estabelecidas para organização e estrutura das IES no Brasil, seguidas de dados estatísticos do Censo da Educação Superior/2012, com o objetivo de traçarmos um perfil do momento atual da Educação Superior em nosso país, e assim melhor situar a inserção do objeto desta pesquisa.

3.3.2 Das Finalidades, Diretrizes e Normas da Educação Superior no Brasil

Até aqui pudemos destacar alguns marcos importantes da história da Educação Superior no Brasil, com a clareza de que essa incursão contribuiu para um melhor entendimento do atual contexto educacional. Contudo, sendo a "docência na Educação Superior" categoria desta investigação, é mister tecermos algumas reflexões e comentários acerca das disposições legais que orientam a organização e o funcionamento das IES, bem como da atuação do professor, de modo a situar parâmetros e desafios nesse cenário educacional.

Nesse sentido, cabe inicialmente destacar que com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, foram estabelecidas as determinações para a educação no Brasil, definidas, em seu Art. 43, as seguintes finalidades da Educação Superior:

> **I -** estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; **II -** formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; **III** - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; **IV -** promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e

> comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; **V -** suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; **VI -** estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; **VII -** promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

De um modo geral as finalidades atribuídas à Educação Superior parecem referir-se às necessidades de uma formação acadêmica que favoreça uma atuação profissional propiciadora de melhorias para a sociedade. Resta-nos saber se tais proposições são efetivamente cumpridas pelas IES, uma vez que as políticas públicas e as condições oferecidas pelas instâncias governamentais competentes nem sempre corroboram para o cumprimento das disposições legais.

Aliadas às finalidades da Educação Superior no Brasil, estão também previstas metas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, a saber:

> Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.
> Meta 13: elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.
> Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

A concretização de cada uma dessas metas é orientada por estratégias específicas, cuja análise não é objeto deste estudo, mas alguns comentários são oportunos. Em linhas gerais, as proposições sinalizam para uma expansão e melhoria da Educação Superior no Brasil. Entretanto, o discurso nem sempre é coerente com as condições sociais, institucionais e docentes para implementação das políticas apontadas. O estudo de Moreira; Todescat (2011), por exemplo, chama a atenção para a disposição das referidas metas no PNE, uma vez que, se forem tratadas isoladamente poderão inviabilizar a concretização das proposições.

Os autores comentam o caráter de dependência entre as metas para que obtenham êxito, referindo-se à interligação dos acontecimentos para o alcance dessas proposições, sugerindo, neste caso, iniciar com prioridade para a Meta 14,

pois dela derivaria a formação para um contingente de professores, e vislumbraria, nesta perspectiva, a expansão e a melhoria da qualidade da Educação Superior. Embora se trate apenas de um dos aspectos analisados por Moreira; Todescat (2011), outros pontos carecem atenção, porque, como abordado anteriormente, não basta a expansão para acesso à Educação Superior, é, tanto quanto preciso, a permanência do estudante na IES, a valorização profissional dos docentes, além da qualidade do processo educacional e das condições de infraestrutura em busca da melhoria da educação no Brasil.

A propósito, o fato da desvalorização profissional dos professores foi um dos principais aspectos mencionados pelos docentes, quando responderam à questão sobre - **vantagens e/ou desvantagens no exercício da docência na Educação Superior** (Questionário), como disse uma professora ao comentar sobre a "falta de valorização do papel do professor não só nas instâncias superiores, mas no contexto mais micro do exercício desta profissão, que é na sala de aula com os alunos e pelos alunos"(P11FPrB); verificamos também que a falta de condições adequadas de infraestrutura foi outro fator identificado como desvantagem, pelos docentes, como destacou uma professora: "falta de reconhecimento, mudança no comportamento dos discentes e infraestrutura deficiente" (P48FPuB).

Para além da falta de valorização profissional e das condições de infraestrutura, outros elementos relacionados ao exercício da docência na Educação Superior requerem atenção, a exemplo dos saberes utilizados no exercício da docência, a formação dos professores, os sentimentos identitários compartilhados e, sobretudo, os sentidos que estes atribuem à docência, como fatores que influenciam significativamente na atuação dos professores nesse nível de educação. Razões pelas quais nos propusemos a desenvolver esta pesquisa.

Em continuidade, abordaremos no próximo item aspectos ligados à organização das Instituições de Educação Superior (IES), com o objetivo de esclarecer os fatores relacionados à sua mantença, às categorias administrativas, à composição acadêmica; à natureza dos cursos ofertados, bem como, em torno de elementos relacionados ao corpo docente.

3.3.3 Da Organização, Administração e Composição Acadêmica das IES

As informações que passaremos a apresentar nos próximos itens estão referendadas pela legislação do Ministério da Educação (MEC), respectivamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; pelo Decreto nº 5.773/06 (que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino; pela Portaria Normativa nº 40/07, que institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação; e pelas informações constantes no *site* da Secretaria de Educação Superior (SESu)[6].

No Brasil, a mantença de uma Instituição de Educação Superior ocorre através: a) da *mantenedora* - pessoa jurídica que provê os recursos necessários ao funcionamento da instituição de ensino e a representa legalmente; e b) da *mantida* - instituição de ensino superior que realiza a oferta da educação superior.

Quanto à categoria administrativa as IES classificam-se em: **pública –** criada e mantida pelo poder público; **particular -** instituição de direito privado mantida e administrada por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem fins lucrativos; **comunitária**, que inclue em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; **confessional**, que atende a determinada orientação confessional e ideológica; e **filantrópica**, que presta serviços à população, em caráter complementar às atividades do Estado (BRASIL, 1996).

De acordo com o Decreto nº 5.773 (BRASIL, 2006), as instituições de ensino superior, quanto à sua organização e prerrogativas acadêmicas, podem ser classificadas como: I - universidades; II - centros universitários; ou III - faculdades.

Quanto ao credenciamento, as IES são credenciadas como: **faculdade:** categoria que inclui institutos e organizações equiparadas, com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, vinculada a um mantenedor,

[6] http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=287&Itemid=819

dirigida por um diretor geral; **centro universitário:** dotado de autonomia para a criação de cursos e vagas na sede, está obrigado a manter um terço de mestres ou doutores e um quinto do corpo docente em tempo integral**;** e **universidade:** de autonomia na sede, pode criar campus fora de sede no âmbito do Estado e está obrigada a manter um terço de mestres ou doutores e um terço do corpo docente em tempo integral (BRASIL, 2006)**.**

3.3.4 Dos Tipos de Curso

De acordo com o Art. 44 da LDB nº 9.394/96, a educação superior abrange os seguintes cursos:

- de graduação, compreendendo bacharelado, licenciatura e cursos de educação superior tecnológica, para candidatos que tenham concluído o ensino médio;
- de programas de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo cursos de mestrado e doutorado, de natureza acadêmica ou profissional, reconhecidos pelas instâncias federais competentes e em funcionamento regular, para candidatos graduados que atendam aos requisitos estabelecidos pelas respectivas instituições de ensino superior;
- pesquisa e produção intelectual;
- extensão em programas e atividades, para candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas respectivas instituições de ensino superior;
- formação continuada, em cursos para candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas respectivas instituições de ensino superior, abrangendo entre outros: cursos sequenciais de diferentes níveis e abrangência; e cursos em nível de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e de especialização.

No que diz respeito à modalidade dos cursos, esses podem ser:

. *Presencial* - modalidade de oferta que pressupõe presença física do estudante às atividades didáticas e avaliações;

. *À Distância* - modalidade educacional na qual a mediação nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2006).

3.3.5 Do Corpo Docente

Os docentes contratados pelas IES têm regime de trabalho, de acordo com as exigências legais e institucionais, atendendo à seguinte classificação:

- *Tempo integral* - docente contratado com 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservado o tempo de pelo menos 20 horas semanais a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, gestão, planejamento, avaliação e orientação de estudantes;
- *Tempo parcial* - docente contratado atuando com 12 ou mais horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservado pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de estudantes;
- *Horista* - docente contratado pela instituição exclusivamente para ministrar aulas, independentemente da carga horária contratada, ou que não se enquadrem nos outros regimes de trabalho acima definidos (BRASIL, 2007).

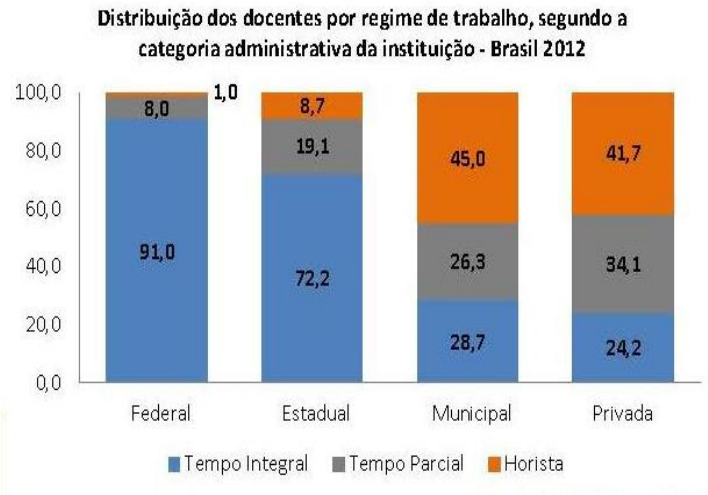
Cada curso superior tem constituído o seu - Núcleo Docente Estruturante (NDE) - conjunto de professores da instituição responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores com titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso, e com experiência docente (BRASIL, 2007).

A depender da categoria administrativa e acadêmica de cada instituição os dados referentes à titulação e ao regime de trabalho dos professores variam entre as IES. Entretanto, é importante pontuar que o regime de trabalho poderá viabilizar ou não um maior envolvimento do professor com o trabalho por ele desenvolvido, seja na docência ou em outra função, contudo não garantirá, necessariamente a melhoria do seu trabalho.

Quanto aos dados estatísticos nacionais divulgados através do Censo da Educação Superior de 2012[7], no que concerne ao Regime de Trabalho dos professores, os resultados são os seguintes:

[7] O Censo da Educação Superior reúne informações sobre as instituições de ensino superior, seus cursos de graduação presencial ou a distância, cursos sequenciais, vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes, além de informações sobre docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa. A coleta dos dados tem como referência as diretrizes gerais previstas pelo Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008. (http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/censo-da-educacao-superior)

Gráfico 1 - Regime de Trabalho



* Fonte: MEC/Inep. Gráfico elaborado pela Deed/Inep

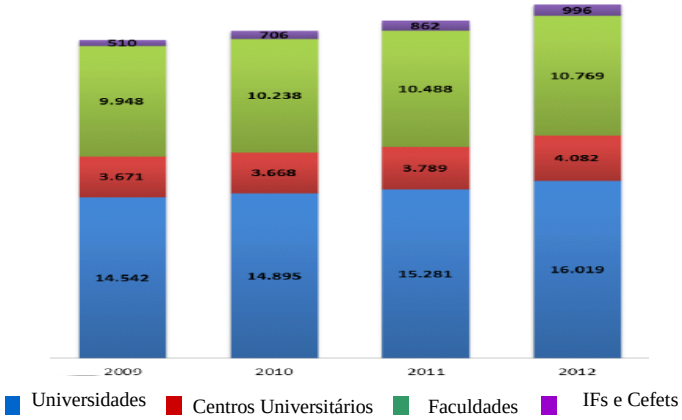
Verificamos que nas IES municipais e privadas há uma maior concentração de professores horistas, enquanto que nas IES Federais e Estaduais os percentuais maiores são de docentes com tempo integral.

Apresentadas, em linhas gerais, as diretrizes e normas da Educação Superior, trataremos na sequência de alguns dados quantitativos do Censo da Educação Superior/2012, que, por sua vez, também balizam estudos e análises científicas, tanto quanto orientam políticas públicas educacionais.

3.3.6 Panorama da Educação Superior (Censo Educacional/2012)

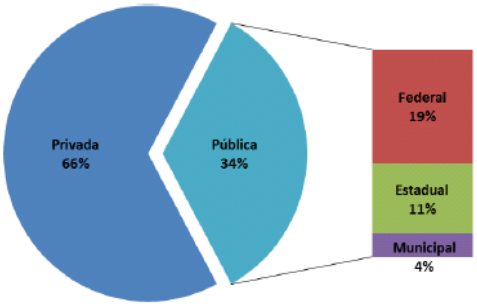
De acordo com os Resultados do Censo da Educação Superior de 2012, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2012 o Brasil já conta com 2.416 Instituições de Educação Superior, com oferta de 31.866 cursos, sendo, 66% desses em IES privadas e 34% em IES públicas (federal, estadual, municipal). Se o percentual de número de cursos, de acordo com a categoria administrativa (pública e privada), é maior nas instituições privadas, a maior oferta de cursos, de acordo com a categoria acadêmica (universidade, centro universitário e faculdade) é nas universidades, como mostram os resultados divulgados referentes ao período de 2009 a 2012, nos gráficos a seguir:

Gráfico 2 - Número de Cursos de Graduação, por Organização Acadêmica - Brasil - 2009-2012



* Fonte: MEC/Inep. Gráfico elaborado pela Deed/Inep

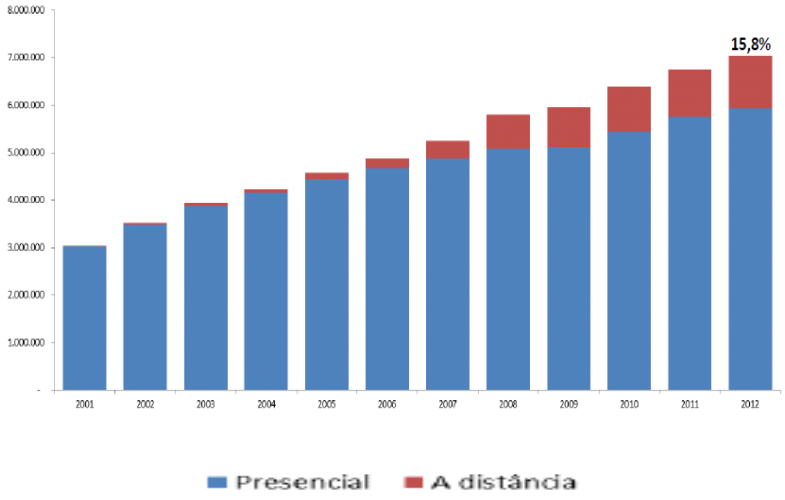
Gráfico 3 Número de Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa – Brasil - 2012



* Fonte: MEC/Inep. Gráfico elaborado pela Deed/Inep

Verificamos que no processo de expansão da Educação Superior, de acordo com a modalidade de ensino (presencial e a distância), houve um aumento nas matrículas de cursos a distância, entre 2001 e 2012, vejamos os gráficos que seguem:

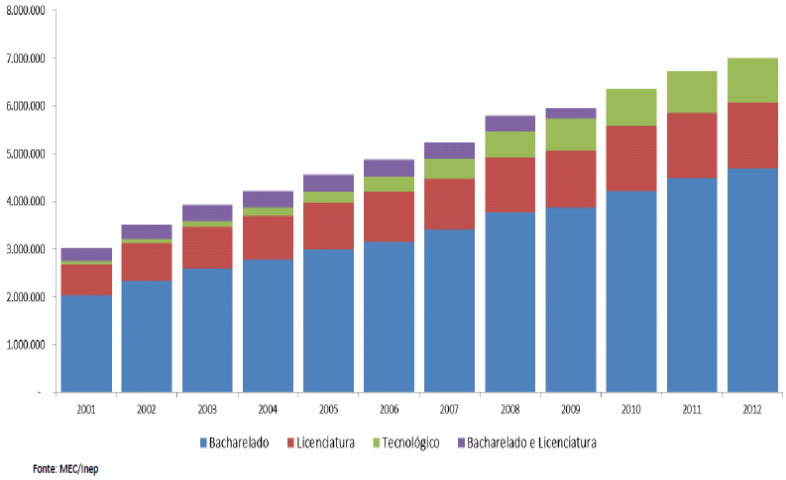
Gráfico 4 - Evolução do Número de Matrículas de Graduação, por Modalidade de Ensino – Brasil – 2001-2012



* Fonte: MEC/Inep. Gráfico elaborado pela Deed/Inep

Ainda de acordo com o Censo da Educação Superior 2012, o crescimento das matrículas no período de 2001 a 2012 nos cursos de bacharelado foi de 4,6%, nos cursos de licenciatura esse percentual foi de apenas 0,8%, e nos cursos tecnólogos de 8,5%. Segundo o INEP os cursos de bacharelado tem uma participação na matrícula de 67,1%, os de licenciatura correspondem a 19,5%, e os tecnólogos a 13,5%, vejamos:

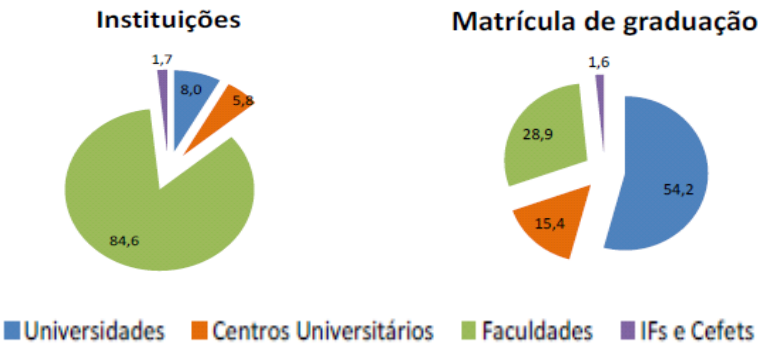
Gráfico 5 – Evolução do Número de Matrículas de Graduação, por Grau Acadêmico – Brasil - 2012



Fonte: MEC/Inep. Gráfico elaborado pela Deed/Inep

Com relação ao número de Instituições de Educação Superior, de acordo com a organização acadêmica e o número de matrículas de graduação em 2012, os dados divulgados pelo INEP são os seguintes:

Gráfico 6 - Distribuição do Número de IES e de Matrícula de Graduação, por Organização Acadêmica – Brasil - 2012



*Fonte: MEC/Inep. Gráfico elaborado pela Deed/Inep

Tais percentuais correspondem, respectivamente, aos seguintes dados:

Tabela 9 - Distribuição do número de instituições de educação superior e de matrícula na graduação por organização acadêmica - Brasil 2012

Organização Acadêmica	Instituições		Matrícula de graduação	
	Total	%	Total	%
Total	2.416	100,0	7.058.084	100,0
Universidades	193	8,0	3.822.998	54,2
Centros Universitários	139	5,8	1.086.787	15,4
Faculdades	2.044	84,6	2.036.660	28,9
IFs e Cefets	40	1,7	111.639	1,6

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

Universidades Centros Universitários Faculdades IFs e Cefets

Como apresentados na tabela acima, segundo o INEP, das 2.416 IES do Brasil, apenas 8% são universidades, mas detêm mais de 54% dos estudantes, são grandes instituições. Quanto aos centros universitários, correspondem a 5,8% das

instituições de Educação Superior no país, e as faculdades tem participação correspondente a 84%, mas, atendem menos de 29% do total de estudantes na Educação Superior.

Situado e contextualizado o cenário em que se inscreve o objeto dessa investigação, trataremos a seguir de questões relacionadas à demarcação teórica que embasou esse estudo, com o propósito de explicitar fundamentos, princípios, conceitos que dão sustentação às discussões, análises e inferências da pesquisa.

4 DEMARCAÇÃO TEÓRICA

4.1 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As discussões que se dão em torno de fenômeno**s** educacionais estão articuladas com finalidades da educação, num determinado tempo/espaço, consideradas as demandas conjunturais. No caso específico desta investigação, consideramos oportuno abordar questões relacionadas à docência, enquanto exercício profissional, a fim de identificarmos desafios e exigências relativas à qualidade da atuação do professor e vislumbrar possibilidades de mudança, nomeadamente, no âmbito da Educação Superior. Tais discussões justificam-se por subsidiarem a investigação que tem como objetivo geral compreender representações sociais de docência na Educação Superior compartilhadas por professores de cursos de graduação de Instituições pública e privada, no sentido de analisar suas relações com sentimentos de identidade profissional e com profissionalidade docente.

Cabe rememorar que no Brasil o surgimento da Instituição de Educação Superior tomou o paradigma da modernidade como fundamento da sua constituição e organização, caracterizado pela centralidade da razão, com implicações diretas no exercício da docência. Não obstante, pesquisadores (NÓVOA, 1995; SACRISTÁN, 1995; FREIRE, 1997; CUNHA, 1998; AGUIAR, 2004; ZABALZA, 2004) têm chamado a atenção para a necessidade de ruptura do paradigma linear, tecnicista da construção do conhecimento e da atuação docente.

No caso específico da universidade, Libâneo (2006) lembra que esta instituição tem funções clássicas; transmite e é questionadora do saber historicamente acumulado, ao mesmo tempo que é criadora de saberes, mas precisa responder à realidade histórica, social, política, cultural e, nesse sentido, há necessidade de um perfil de docente que tenha domínio tanto do saber específico como do saber pedagógico; que disponha de um saber político-social, assumindo o papel social do seu campo de conhecimentos e de sua profissão; os processos investigativos de seu campo de conhecimentos e que tenha domínio do saber da prática profissional, como infere o autor.

Admitimos que as exigências da atual conjuntura requerem do professor conhecimentos, atitudes, valores úteis à sociedade e que ele perceba que a

educação é uma forma de intervenção no mundo, “intervenção que além dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 1997, p. 110).

Antes de adentrarmos às questões discursivas deste tópico, abrimos um parêntese para tecer alguns comentários que, a nosso ver, merecem lugar nas discussões que tratam da docência na Educação Superior. Nos estudos e debates sobre a *docência* no campo da *pedagogia universitária*, os pesquisadores, em sua maioria, referem-se à *universidade* e ao *Ensino Superior*, como termos indicativos, respectivamente, de uma categoria administrativa institucional e de um nível de educação.

Consideramos oportunas duas observações a esse respeito: primeiro, a de que é necessário, assim pensamos, ampliar o debate da docência para todas as categorias administrativas (universidade, centro universitário, faculdade), e não apenas à universidade, uma vez que, apesar de terem diferentes características (Capítulo 3), todas têm (ou deveriam ter) como principal componente, a docência. É sabido que a docência vai constituindo-se, também, a partir das imposições institucionais, de suas finalidades e orientações, dependendo da categoria administrativa de cada IES, de modo que podem ocorrer diferentes desempenhos na atuação do professor, mas todas são Instituições do mesmo nível educacional.

Um segundo ponto é com relação ao termo “Ensino Superior”, pois entendemos que essa expressão é restrita e não contempla em si os vários aspectos inerentes a este nível de educação. Além do mais, este nível educacional é denominado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 de “Educação Superior”, com uma conotação mais abrangente, para além do ensino.

Supomos que os estudos que se referem à universidade (a maioria), provavelmente o fazem porque é nessa instituição que as questões relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão são mais expressivas, visto que cabe à universidade tal integração. Também, porque é a partir, principalmente, do contexto desta instituição que são ou não criadas e implantadas políticas públicas e reveladas as condições do trabalho do professor, com evidência da desvalorização profissional. Esclarecemos que neste estudo adotamos o termo “Educação Superior” no sentido de referência a todas as categorias administrativas desse nível educacional e sua total abrangência (será mantida a denominação “Ensino Superior”

apenas em citações). Por oportuno, ressaltamos também que apesar da legislação brasileira utilizar os dois termos - privada e particular - em seus vários documentos, adotamos neste estudo o termo “privada” para indicar a instituição educacional que não é pública.

Retomando o foco das reflexões aqui tecidas, ratificamos que as discussões a seguir mantêm conexões com as já tratadas anteriormente e justificam sua pertinência pelas contribuições ao estudo sobre docência.

Discutir acerca da docência nos conduz à percepção de que essa é passível de estudos em várias dimensões, como por exemplo: os significados e sentidos, a profissionalidade, as práticas, os saberes, a formação, as identidades, as condições de trabalho, a carreira, além de proposições político-econômicas que tomam a docência como via de transformação, eis, porque, o seu caráter complexo.

Quanto aos significados e sentidos atribuídos à docência, sabemos que não há um consenso, muito menos de docência na Educação Superior. As diferentes visões variam a depender da formação, das experiências, das concepções de educação e de sociedade, das políticas educacionais, dos interesses sociais, culturais, político-econômicos, além do contexto temporal e das circunstâncias em que se concretizam os fenômenos educacionais. Apenas para rememorar, o sentido etimológico do termo docência deriva-se do latim *docere* com significado de instruir, mostrar, ensinar, dar a entender, como ressalta Veiga (2008).

Neste tópico buscamos identificar o significado de docência presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), enquanto principal legislação orientadora da organização, do funcionamento e das práticas nos estabelecimentos educacionais, bem como noções de docência presentes na literatura, de modo a fazer emergir significados para subsidiar as análises desta investigação e, quiçá, poder sinalizar requerimentos para a atuação do professor no âmbito da Educação Superior.

Além das noções de docência aqui evidenciadas, tratamos também sobre elementos vinculados ao exercício docente para corroborar com a caracterização do perfil socioprofissional dos professores protagonistas da pesquisa, outro objetivo da investigação.

4.1.1 Docência no contexto da LDB nº 9.394/96

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 não identificamos um significado explícito atribuído à docência, mas buscamos localizá-lo a partir das atribuições estabelecidas para os professores, dispostas em seu Art. 13:

> Os docentes incumbir-se-ão de: I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III -zelar pela aprendizagem dos alunos; IV- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Embora na redação supracitada sejam apresentadas atribuições docentes, está subjacente, a nosso ver, uma noção de docência enquanto um conjunto de responsabilidades que abrange ações de elaboração e execução de propostas pedagógicas, de ensino, de aprendizagem, de planejamento, de avaliação, de relações entre a escola, a família e a comunidade. Nessa legislação identificamos uma ampliação do significado de docência para além da atividade de ensino, enquanto transmissão de conhecimento. Tais atribuições docentes não indicam, particularmente, o nível de atuação do professor, mas parecem referir-se à Educação Básica, uma vez que não mencionam a pesquisa, nem a extensão, nem a gestão, enquanto atividades integradas à atuação docente no âmbito da Educação Superior. Mesmo assim, entendemos que tais atribuições são extensivas à pratica docente neste nível educacional.

Vejamos, também, algumas noções de docência presentes nos debates acadêmico-científicos em torno dessa temática. Passemos ao item seguinte.

4.1.2 Docência na Educação Superior: algumas noções

Numa incursão pela literatura que trata de questões educacionais, identificamos algumas noções de docência como contributos às reflexões tecidas neste estudo, como por exemplo, na perspectiva de Veiga (2008) para quem a docência, em seu sentido formal, refere-se ao trabalho do professor, enquanto conjunto de funções que vão além da tarefa de ministrar aulas. A autora apresenta

alguns dos aspectos relacionados à docência, como por exemplo, o seu reconhecimento como profissão, além da necessidade de uma formação profissional para o seu exercício, com aquisição de conhecimento e habilidades vinculados à atividade docente.

Uma característica da docência também apontada por Veiga é a *inovação* que "rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática" (VEIGA, 2008, p.14), bem como favorece a criatividade, a renovação, a busca de alternativas teórico-metodológicas; ganha significado quando é exercida com ética, infere a autora.

Supomos que a visão de docência da autora está fundada nas relações entre as funções de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, na perspectiva de inovação e reconfiguração dos seus elementos constitutivos. Sacristán (1995) corrobora com esta discussão sobre a inovação, no sentido de que esta seja compreendida nos mais diferentes âmbitos, devendo ser perspectivada em função da mudança social, uma vez que as práticas educativas estão articuladas também aos contextos extraescolares.

Um outro aspecto relevante nos estudos acerca da docência é a sua dimensão complexa. Num dos seus estudos, Cunha (2010a) aborda o caráter complexo da docência, advertindo que essa não dispensa a dimensão de totalidade, exige múltiplos saberes e requer preparação cuidadosa. A autora ressalta, ainda, que ser professor não é para neófitos, sua formação requer uma multiplicidade de saberes e conhecimentos diferentemente das especificidades características da perspectiva taylorista do trabalho, "cuja compreensão das relações entre as múltiplas dimensões e o objeto de estudo e do trabalho se fraciona", infere Cunha (2010a., p. 25). Para Ardoino (1988) o reconhecimento da complexidade como base de um saber, é postular o caráter "molar", holístico da realidade estudada e renunciar sua redução por recorte, por decomposição para reconhecê-la como homogênea depois do estudo.

A docência, em nosso entendimento, requer a aquisição de determinados conhecimentos e habilidades inerentes à atuação do professor, contrariamente à visão de “vocação “ e à visão de que “se aprende a ensinar, ensinando” (caráter não profissional da docência), sem a necessidade de conhecimentos específicos, já

bastante discutido por estudiosos da área (SACRISTÁN, 1995; NÓVOA, 2000; ZABALZA, 2004).

No caso específico da docência na Educação Superior, as suas atividades tradicionais são o ensino (característico das faculdades e centros universitários) e a pesquisa (que com o ensino identificam a docência nas universidades).

Referindo-se também à docência, Masetto (2003) adita alguns elementos que considera estarem articulados a um bom desempenho do professor na Educação Superior, a saber: conhecimento e atualização de determinada área de conhecimento; conhecimentos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem; habilidade na relação professor-aluno; participação na concepção e gestão do currículo; reconhecimento da dimensão política no exercício da docência.

Corroborando com essa linha de pensamento Altet (2001, p,26) infere que "ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe; [...] o professor é considerado um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem [...] da interação das significações partilhadas". Este é um aspecto que consideramos relevante, uma vez que o ensino e a aprendizagem são processos que devem estar, necessariamente, imbricados, mediados por ações docentes que primem pela construção de conhecimento. Tal processo é denominado por Anastasiou (2004, p. 15) de *ensinagem*, termo adotado para significar "uma situação de ensino do qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação".

Essa perspectiva na relação ensino-aprendizagem parece encontrar eco em algumas concepções de professores participantes da pesquisa, quando ao serem perguntados sobre - *o que é docência na Educação Superior* (Questão aberta), enfatizaram o seguinte:

> A docência, em todos os níveis, é uma prática social que retrata um conjunto de interesses, intencionalidades, motivações etc. Na Educação Superior especificamente, essa prática visa à mobilização dos conhecimentos necessários ao exercício do profissional em formação, de modo a atender as necessidades e desafios da contemporaneidade (P48FPrL)
>
> Ensino voltado para os conteúdos específicos profissionalizantes com o auxílio dos conhecimentos científicos e empíricos, capaz de transformar os sujeitos e a partir deles o mundo à nossa volta" (P6FPuL)

Como destacado pelos professores, a docência parece estar sendo percebida para além de uma simples transmissão de conhecimento, sendo admitidos elementos que denotam o seu caráter complexo. Enquanto prática social, o exercício da docência requer uma vinculação entre finalidades educacionais/escolares, projetos curriculares, com atenção ao perfil dos estudantes e do egresso, nos diferentes contextos e circunstâncias situacionais, além de uma apropriação de conhecimento (científico e pedagógico-didático) por parte dos professores, e de condições adequadas de infraestrutura para a realização de um trabalho digno de reconhecimento.

Como prática social, a docência é exercida por meio de variadas atividades, dentre as quais, algumas identificadas por Zabalza (2004): o ensino (ou docência), a pesquisa e a administração. Contudo, esse autor evidencia outras responsabilidades que estão sendo agregadas a essas, a exemplo do *business* (atuação em negociações com empresas, instâncias científicas, convênios, busca de financiamento etc.), e das *relações institucionais* (estabelecimento de relações com outras instituições, empresas etc.).

O acúmulo de atividades assumidas por docentes nas IES tem provocado insatisfações. De acordo com os professores desta investigação, a sobrecarga de trabalho é uma das mais frequentes causas de insatisfação docente, como apresentado num depoimento: [como desvantagem] "a carga de trabalho, pois não se restringe ao estudo, ensino, pesquisa e extensão, ainda há sobrecarga de diversas atividades burocráticas" (P12MPuB). Essa resposta foi identificada nas respostas à pergunta (questão aberta) sobre *vantagens e/ou desvantagens da docência na Educação Superior*.

O depoimento do professor refere-se a uma situação que está relacionada à dimensão profissional, dentre as três dimensões da docência indicadas por Zabalza (2004): a) *profissional*: referindo-se à atuação do professor, à identidade profissional, aos dilemas da profissão, às necessidades da formação etc.; b) *pessoal*: reportando-se ao tipo de envolvimento com a profissão docente, situações pessoais que os afetam, fontes de satisfação e insatisfação no trabalho, dentre outros; e c) *administrativa*: relacionada às condições contratuais, sistemas de seleção e promoção, carga horária, obrigações inerentes ao exercício profissional etc. Para esse autor, essas dimensões se inter-relacionam, refletem e caracterizam o papel docente na atualidade.

Estas dimensões guardam uma aproximação com aquelas destacadas por Nóvoa (1992), na perspectiva de reconhecimento do caráter complexo da docência e que, segundo este autor, vão constituindo-a, processualmente: a) *pessoal*: investimento pessoal, trabalho livre e criativo sobre os percursos próprios; b) *profissional*: referente às práticas e à formação, na perspectiva da coletividade; c) *institucional*: troca de experiências, investimento dos projetos, criação de nova cultura. Essa última dimensão refere-se mais especificamente às questões relacionadas à instituição educacional, espaço prioritário de materialização do trabalho do professor.

Com efeito, a transformação dos professores só tem sentido com a mudança da escola e das práticas pedagógicas, pois o "crescimento profissional está dependente do desenvolvimento da instituição e de todos os atores educativos" (SACRISTÁN, 1995, p.76), e nesse sentido, assumir a dimensão profissional da atividade docente significa considerar o professor capaz de definir seu programa de desenvolvimento profissional, completa o autor.

Nas várias dimensões da docência aqui referidas estão implícitas funções de caráter cognitivo, sociocultural e ético perspectivadas como próprias do exercício docente. O conhecimento, a exemplo destas funções, é imprescindível para o professor, uma vez que sua prática consiste em conduzir a aprendizagem do estudante (NÓVOA, 2009). Nesse sentido, a capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, implica a habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido, como infere Freire (1997).

De acordo com Shulman (2005) a base de conhecimento do professor não é apenas o domínio do assunto específico a ser ensinado, mas a capacidade de viabilizar uma nova compreensão e, sobretudo, a apreensão por parte dos estudantes, o que requer também certo entusiasmo do professor frente ao que está sendo ensinado/ aprendido.

As funções socioculturais e éticas da docência estão permeadas por princípios, valores adotados ou não em diferentes espaços/tempos da história da educação brasileira (mencionados no Capítulo 3), a depender principalmente de interesses políticos. Não obstante, Nóvoa (2009, p. 31) infere que "comunicar com o público, intervir no espaço público da educação faz parte do *ethos* profissional docente." Ademais, parece ser requerido ao professor compreender também os

sentidos da instituição escolar e integrar-se aos demais docentes para numa prática dialógica fazer avançar a profissão, comenta o autor.

Embora tenhamos evidenciado alguns conceitos de docência presentes na literatura, cujos autores abordam a temática no âmbito da Educação Superior, tomamos como referências básicas para análise das informações empíricas os estudos que, embora tenham suas particularidades e perspectivas em torno da *docência*, aproximam-se e complementam-se (SACRISTÁN, 1995; NÓVOA, 1992; 2000; FREIRE, 1997; ZABALZA, 2004; CUNHA, 2007; 2010a).

Do que pudemos apreender das noções de docência na Educação Superior, a partir das reflexões e discussões até aqui tecidas, embora seja reconhecido que é polissêmica, podemos dizer que há aproximações conceituais entre os teóricos referidos, sendo o ensino reconhecido como seu principal indicador/característica. Contudo, nas respectivas abordagens, o ensino, em geral, não é uma simples de transmissão de conhecimento, há o reconhecimento do caráter complexo da docência que impõe a superação de uma visão linear, estanque desse processo, bem como são evidenciadas dimensões pelas quais a docência vai se constituindo, reforçando a perspectiva coletiva do trabalho educacional.

Com o objetivo de trazer à tona os contributos teóricos dos autores antes mencionados, apresentamos a seguir um quadro/síntese com destaque dos elementos conceituais mais evidentes nas noções de docência:

Quadro 4 - Noções de Docência: contributos teóricos

Dimensões e Funções da Docência na Educação Superior	**Referências**
Caráter complexo da docência.	Cunha (2010a); Nóvoa (2000);
Dimensões: pessoal, profissional, administrativa, institucional. Funções associadas: cognitiva, sociocultural; ética.	Sacristàn (1995); Freire(1997); Nóvoa (1992; 2000); Zabalza (2004); Shulman (2005).
Alguns elementos conceituais	**Referências**
Conjunto de ações que envolve: participação em propostas pedagógicas; ensino; aprendizagem; planejamento; avaliação; relações escola/família/comunidade.	LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996)
Ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, na perspectiva da inovação e da reconfiguração.	Veiga, 2008
Relação entre ensino e aprendizagem.	Anastasiou, 2004; Altet, 2001
Conhecimentos ligados às áreas específicas e pedagógicas; participação na concepção e gestão do currículo.	Masetto, 2003

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014)

Ao que parece, a docência está se constituindo como um conjunto de atividades prioritárias (planejamento, ensino aprendizagem, pesquisa, avaliação e gestão), cujas ações se entrecruzam e vão configurando o trabalho do professor no atual contexto da educação. Esta tendência está respaldada, principalmente, pela evidência da dimensão profissional associada às funções cognitiva, sociocultural e ética da docência.

4.1.3 Outras categorias vinculadas à docência na Educação Superior

Inferimos que a docência foi e é permeada pelas representações dos professores, pelos sentimentos de identidade profissional docente. Não obstante, o exercício da docência também está vinculado à formação e aos saberes docentes (re)construídos em diferentes tempos/espaços, mediante necessidades e/ou imposições sociais, políticas, econômicas, culturais, institucionais. As relações entre estas categorias vão sinalizando nuances (matizes, variações) que podem influenciar na profissionalidade da docência, enquanto processo permanente de (re)construção da profissão de professor.

Embora a formação e os saberes docentes não sejam objeto deste estudo, fizemos uma breve referência acerca dessas categorias, uma vez que são também constitutivas da docência, e por terem sido mencionadas, no questionário aplicado aos docentes, como meio de possibilitar a caracterização do perfil socioprofissional de professores de graduação da Educação Superior, um dos objetivos da pesquisa.

Temos o entendimento de que os saberes ligados à docência são produzidos e influenciados pela estrutura de poder, através das políticas públicas, das exigências institucionais de onde os professores atuam, pela formação, pelas experiências vivenciadas ao longo da história de vida do docente, pelas relações interpessoais, pelas influências culturais, de classe, e ainda por aquelas derivadas das especificidades dos componentes curriculares, o que denota a perspectiva multirreferencial (ARDOINO, 1988) de sua abordagem.

Denominados de saberes profissionais dos professores (TARDIF, 2002, p. 61), estes são "plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas.

Nas informações prestadas pelos professores das IES pública e privada, protagonistas da pesquisa, ao perguntarmos sobre *como eles aprenderam (e/ou aprendem) a ser professores*, as respostas evidenciaram que tais aprendizagens se efetivam, mais frequeentemente, a partir das seguintes bases de saberes: saberes derivados dos estudos, da experiência/prática e das lembranças/observações; da formação (inicial e/ou continuada).

É possível dizer que uma parte considerável dos saberes utilizados pelos professores, são, prioritariamente, aqueles que provêm da experiência, das lembranças e dos registros da memória da época em que eram alunos, sem evidência de um aporte teórico que dê sustentação à atividade docente. Os professores, quando iniciam a docência universitária, já dispõem de experiências do que é ser professor, provenientes das lembranças do período em que eram alunos e das referências dos seus professores ao longo de sua vida escolar. Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 79) o desafio que se impõe é contribuir com a passagem de “professores que se percebem como ex-alunos da universidade, para verem-se como professores nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam."

Com relação aos saberes das lembranças/observações (experiências adquiridas ao longo de sua vida escolar) foram identificados nos depoimentos dos professores, referindo-se às aprendizagens da docência, como declarou uma professora: "o meu maior referencial são os bons professores que tive. Acho que esta é uma lacuna do sistema, os títulos são requeridos, mas a formação à docência raramente ocorre" (P30FPuB).

Corroboram com essa reflexão Tardif e Lessard (2007, p. 51) ao lembrarem que "quando se interrogam professores a respeito de suas próprias competências profissionais, é na maioria das vezes a essa visão de experiência que eles se referem implicitamente, para justificar seu 'saber ensinar'". As experiências vivenciadas embora contribuam para o processo educacional, não dão conta da complexidade e necessidades do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Os saberes necessários à docência, para além dos da experiência, abrangem saberes curriculares, disciplinares, pedagógicos, ancorados pela pesquisa, pela criticidade, pelo diálogo... (FREIRE, 1997; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002).

O atual cenário sócio-político-educacional, que requer o estabelecimento de relações, de elos, de associações de diversos e diferentes fatores que envolvem os fenômenos educacionais, requer, ao mesmo tempo, uma ruptura da visão linear, técnica, binária, características da modernidade, pelas limitações na abordagem desses fenômenos. Nesse sentido, emergem exigências para a docência na Educação Superior, no que concerne à percepção da necessidade de centralização do processo educativo no estudante.

Em nossas experiências profissionais temos percebido que a atuação docente ainda se configura na Educação Superior referendada, principalmente, pela lógica disciplinar, tradicional, num processo de transmissão e recepção de conhecimento, processo este que além de estar ligado à formação e aos saberes dos docentes, está influenciado pelas representações sociais de docência dos professores e por sentimentos de identidade profissional.

É fato que as diferentes condições de escolarização, de desigualdade social, bem como as demandas para formação pessoal e profissional dos estudantes, têm tornado a ação docente muito mais complexa. Aliás, outra *desvantagem* apontada pelos professores da pesquisa no exercício da docência na Educação Superior**,** foi o despreparo e desinteresse de alunos dos cursos de graduação. Eis o depoimento de algumas docentes a esse respeito: "desvantagem é a frustração de ver a falta de comprometimento de alguns alunos com sua formação" (P24FPuB); "alunos com deficiências trazidas do ensino básico, desinteresse em ler, aprender e pensar; mantêm a relação de clientes com a IES" (P24FPrB).

No contexto contemporâneo de transição paradigmática do processo de construção de conhecimento, novas exigências emergem para a prática docente, uma vez que, a nosso ver, trata-se de uma prática de natureza relacional, que requer do professor reconhecer o caráter multirreferencial do processo educativo, neste caso, da Educação Superior.

Nesse cenário da educação brasileira, várias são as demandas de ordem social, pessoal e institucional que se têm apresentado para o professor da Educação Superior, como infere Almeida (2012) ao destacar que o docente, do ponto de vista social, é chamado a aprender e a conviver mais intensamente com os interesses e pensamentos dos estudantes, com diferentes bagagens de conhecimento, cultura, expectativas de vida etc. Do ponto de vista da instituição, tem-se percebido um maior requerimento do professor para participar mais ativamente nas definições dos

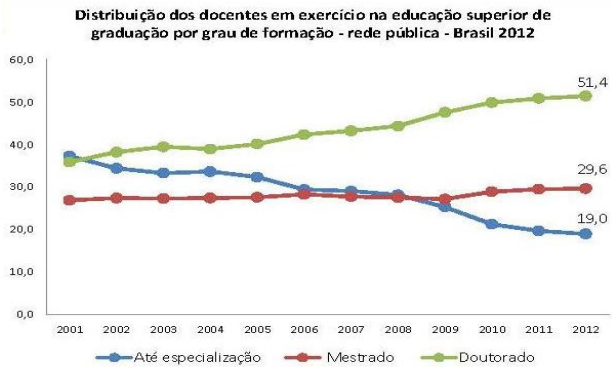
rumos pedagógicos e políticos da universidade, elaborar e gerir projetos de trabalho pela ótica da interdisciplinaridade, comenta a autora.

Quanto à perspectiva pessoal, o professor também tem sido chamado a "tomar decisões sobre seu próprio percurso formativo e profissional, romper paulatinamente com a cultura do isolamento profissional, mediante a convivência com colegas de projetos integrados, grupos de pesquisa e instâncias acadêmicas” , destaca Almeida (2012, p. 78).

Frente a este contexto desafiador, espera-se que a formação do professor, seja ela inicial ou continuada, viabilize a construção de conhecimentos e saberes próprios para o exercício da docência, que contemplem aspectos do ponto de vista social, pessoal, institucional, além dos político-pedagógicos, de modo a favorecer melhorias para o processo educacional por meio do exercício profissional docente.

A LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu Título VI, Art. 66, preconiza que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. No Brasil, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2012, os dados referentes à titulação dos professores em IES públicas e privadas são os seguintes:

Gráfico 7 - Formação dos Professores - IES Públicas



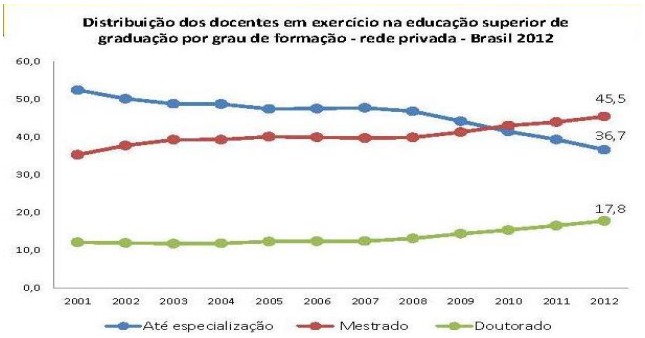
Fonte: MEC/Inep. Gráfico elaborado pela Deed/Inep

No âmbito da rede pública (federal, estadual e municipal) de Educação Superior brasileira, dos 150.338 docentes em exercício, no que concerne ao grau de formação dos professores na pós-graduação, segundo o INEP, 51,4% são doutores, 29,6% são mestres e 19,0% são especialistas. Tais dados, provavelmente, buscam atender à legislação brasileira que determina que as universidades e centros

universitários tenham, no mínimo, 33% de professores com formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 1996; 2004; 2006; 2007). Mesmo assim, ainda é considerável o número de professores com especialização na rede pública, 28.560 docentes, aproximadamente.

Ao verificarmos esses dados na rede privada de Educação Superior, segundo o INEP, dos 212.394 professores em exercício nas IES, apenas 17,8% são doutores, 45,5% são mestres e 36,7% são especialistas. Destes quantitativos o de mestres é o de maior valor, mas, ainda é alto o número de professores apenas com a especialização, como mostramos no gráfico:

Gráfico 8 - Formação dos Professores - IES Privadas



Fonte: MEC/Inep. Gráfico elaborado pela Deed/Inep

Embora se reconheça que a formação para o magistério superior, em nível de pós-graduação, represente um avanço na questão da qualificação para o exercício da docência, ela não resolve a questão da formação nem da profissionalização do professor, já que o corpo docente dos cursos de graduação é composto, em sua maioria, por profissionais liberais, cientistas, servidores públicos, dentre outros, que exercem a docência, mas que não dispõem de saberes específicos da profissão docente, os quais raramente têm sido objeto de ensino dos cursos de pós-graduação.

Considere-se, ainda, que no texto da LDB nº. 9.394 (BRASIL, 1996), fica evidente a valorização da pesquisa, em detrimento do ensino, uma vez que a qualificação do profissional através da pós-graduação *stricto sensu* é o requisito para o exercício da docência. Essa situação é ratificada por Cunha (2005, p. 57) ao

destacar que na universidade "as funções de pesquisa carregam maior valor agregado na representação do perfil docente, repercutindo sobre sua formação e prática pedagógica".

Ainda na LDB (BRASIL, 1996), no Parágrafo Único do Art. 66, está determinado que "o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico", o que parece reforçar que não há necessidade de formação específica para a atuação do professor, ou seja, o saber notório sobrepõe-se aos saberes próprios da profissão docente.

Evidentemente, não se pretende negar a importância de se desenvolver a capacidade investigativa do professor na medida em que se reconhece ser essa uma condição para qualificar a docência. Entretanto, os saberes da docência são diferentes dos da pesquisa e têm especificidades, razão pela qual não se defende a posição de conceder prioridade à competência científica em detrimento da competência didático-pedagógica (MELO; CORDEIRO, 2008; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

A formação de professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, parece apresentar-se como um dos aspectos básicos da qualidade da universidade (ZABALZA, 2004). Essa assertiva sinaliza que, apesar das diferentes formações da maioria dos professores de graduação (aqui nos referimos aos professores de cursos de licenciatura e bacharelado), todos têm em comum a função docente. Embora os conteúdos disciplinares sejam distintos, as questões próprias da docência no que concerne ao ensino, ao planejamento, à avaliação, à metodologia, entre outros aspectos que conformam a organização do trabalho docente, são comuns a todos.

Dos cento e trinta (130) professores participantes da pesquisa, cento e quatro (104) disseram ser necessária uma formação para o exercício da docência na Educação Superior. Essa informação parece apontar para um certo reconhecimento de apropriação das especificidades da docência. Entretanto, entendemos ser a formação continuada do corpo docente uma responsabilidade que deve ser partilhada entre a instituição e o professor, reconhecido o papel daquela no processo de atuação do docente e, consequentemente, na formação dos estudantes.

Há uma clara relação entre o exercício da docência, os saberes construídos e utilizados pelo professor, e sua formação (inicial ou continuada). Castanho (2007, p.

65), em pesquisa realizada no âmbito da pedagogia universitária, destacou que na universidade a dimensão mais esquecida e desprezada é a do ensino, e afirma que o "professor universitário é o único profissional de nível superior do qual não se exige formação para o exercício da profissão". Isso redunda em muitas situações ruins de ensino e aprendizagem, comenta a autora.

No atual debate sobre a formação do professor universitário, tem-se percebido que ela é condição necessária ao exercício da docência (MELO; CORDEIRO, 2008). Destacam as autoras tratar-se de um processo em construção que vai acontecendo ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional, através das relações estabelecidas entre o professor e os outros sujeitos na prática social mais ampla e também na prática pedagógica escolar e ainda com sua tarefa de ensinar, em que a sala de aula é o lugar privilegiado e especializado da concretização dessa prática.

Neste estudo, a formação continuada tem significado diferente tanto dos termos *treinamento* e *reciclagem* — que remetem à intenção de preparar os professores numa perspectiva mecânica, prescritiva, fundada em modelos preestabelecidos— quanto do termo *capacitação* — no sentido de incapacidade para o exercício da docência (AGUIAR, 2004). A concepção de formação continuada adotada nesta pesquisa é a de um processo concretizado ao longo da história pessoal/social/profissional do professor, por isso contínuo, por isso inconcluso, que requer o reconhecimento do docente como sujeito crítico, criativo, reflexivo, produtor de conhecimento (FREIRE, 1997; CORREIA, 1999; NÓVOA, 2002; AGUIAR, 2004).

A partir dessa perspectiva, verifica-se que a formação continuada está articulada ao desenvolvimento profissional do professor, às concepções educacionais, aos saberes utilizados nas vivências de ensino aprendizagem, bem como às dinâmicas e políticas das instituições de educação.

Como analisa Cunha (2010a, p. 292), não há um reconhecimento da importância da formação do professor para o exercício da docência na Educação Superior, “[...] os conhecimentos que fazem parte de sua estrutura são pouco valorizados, em decorrência da condição histórica da docência, baseada em saberes do senso comum.”

Nosso entendimento é o de que tal formação requer estudos de fundamentos e concepções educacionais, englobando aspectos sociais, históricos, filosóficos, políticos, pedagógicos, de um embasamento teórico-metodológico acerca do fazer

docente, bem como do trabalho de articulação do professor no processo de ensino aprendizagem, dentre outros fatores, que requerem variados saberes, além de um comprometimento com a qualidade da educação, tendo em vista a função social do professor.

Diante desse contexto de embates e requerimentos para a docência na Educação Superior, e considerando que os professores, em sua maioria, "não tem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica" (ALMEIDA, 2012, p. 67), urge uma atenção maior das instituições educacionais, bem como dos seus protagonistas/professores às questões referentes à atuação docente, à formação e aos saberes da docência como fatores relevantes constitutivos da profissão de professor.

Em continuidade à evidência das teorias utilizadas nesta pesquisa para respaldar o estudo, abordaremos na sequência a Teoria das Representações Sociais, ressaltando seus principais aspectos teórico-metodológicos.

4.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ABORDAGENS E CONSTRUTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No presente estudo utilizamos a Teoria das Representações Sociais (TRS) como um dos fundamentos da investigação, tendo como ponto de partida o entendimento de que a realidade vai se constituindo socialmente através dos sujeitos, enquanto seres interativos, criativos, sociais, capazes de dar significados e de ressignificar ideias, processos, situações etc., por meio da linguagem e da comunicação, dadas as situações e circunstâncias de convivências, de partilhas, de conflitos e de interações com outros sujeitos ao longo da vida. Cabe observar que nossa investigação está respaldada na noção de representação social de Moscovici (1978), mas é, especificamente, a partir das proposições da Teoria do Núcleo Central (TNC) que buscamos apreender o conteúdo e a estrutura do objeto da investigação - representações sociais de docência na Educação Superior. Esclarecemos que, ao longo do texto, serão utilizadas as siglas: TRS, para Teoria das Representações Sociais; TNC, para Teoria do Núcleo Central, e RS, para representações sociais.

Neste estudo a docência é reconhecida como uma prática social, dinâmica, complexa, fenômeno de representação social. Temos o entendimento de que as representações sociais de docência na Educação Superior são sistemas de referência que orientam condutas e comunicações dos professores, influenciam no seu desenvolvimento pessoal/profissional, no processo identitário, tanto quanto na construção da profissionalidade docente, uma vez que são formas de conhecimento construídas e compartilhadas por um grupo, com um objetivo prático, contribuindo para a consolidação de determinada realidade social; dito de outra forma, as representações sociais são uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto (JODELET, 2001).

Nessa perspectiva, interessa-nos compreender representações sociais de docência na Educação Superior de professores de graduação, no sentido de analisar suas relações com sentimentos de identidade profissional e com a profissionalidade docente, porque representações sociais, sentimentos identitários e profissionalidade docente são processos integrados e condicionantes simultâneos da constituição do professor, bem como da sua prática social, a docência.

Assim esclarecido, neste capítulo iniciamos com breves considerações acerca da utilização da Teoria das Representações Sociais em educação, no sentido de demonstrar a suas crescentes contribuições nesta área. Na sequência, abordamos sobre o surgimento da TRS, tecendo em seguida breves comentários sobre ciência, senso comum e representações sociais, uma vez que esta teoria tem como objetivo estudar o homem (ser humano) como ser social, através do estudo do conhecimento do senso comum. Em continuidade tratamos acerca da abordagem psicossocial e de elementos basilares da TRS, com foco na abordagem da Teoria do Núcleo Central (TNC), destacando os sistemas central e periférico enquanto elementos constitutivos de representações sociais.

4.2.1 A Teoria das Representações Sociais e Pesquisas em Educação

Estudos têm sido desenvolvidos na área da educação tomando como referência a Teoria das Representações Sociais (TRS), tanto do ponto de vista teórico como metodológico. Esse é um fato já consolidado, destacado por Alves-Mazzotti (2008, p. 60) ao afirmar que “o estudo de representações sociais parece ser um caminho promissor porque investiga como se formam e como funcionam os

sistemas de referência utilizados para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos cotidianos da realidade". Essa autora comenta ainda que as representações sociais são fundamentais para análise de mecanismos que interferem no processo educativo, em virtude de suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e também por seu papel na orientação de condutas e práticas sociais.

Assim, ao buscarmos identificar representações sociais de docência na Educação Superior e evidenciar suas relações com sentimentos identitários e com a profissionalidade docente, precisamos também situar esses fenômenos em contexto educacional e social mais amplo (aspectos referidos ao longo deste trabalho).

Estudos como o de Menin; Shimizu; Lima (2009) e o de Polon; Godoy; Klein (2012) têm ratificado as contribuições dessa teoria para as pesquisas no campo educacional, inclusive, apontando fatores que poderão ser tratados/aprofundados no sentido de vislumbrar novas contribuições derivadas de pesquisas que têm como objeto de estudo fenômenos representacionais ligados à educação.

Dentre os destaques da utilização da TRS nas mais diversas áreas de conhecimento, Sá (1998) já sinalizava que o campo da Educação (sentido amplo) constituía a quarta área em que essa teoria é utilizada. Aliás, Jodelet (2001) como uma dos principais colaboradores nos estudos e na disseminação da TRS, atesta que esta teoria dispõe de três particularidades marcantes: *vitalidade*, pela diversidade dos países onde é utilizada, pela quantidade de publicações, pelas abordagens teórico-metodológicas que inspira; *transversalidade*, articula várias área de estudo, Sociologia, Antropologia, História, numa coordenação de seus pontos de vista; e *complexidade*, integra elementos da cognição, da linguagem , da comunicação, das relações sociais, da realidade material e social.

O crescimento da utilização dessa teoria na área educacional é também evidenciado em estudos (JODELET, 2011; MACHADO, 2013; LIMA, 2013) que destacam a variedade de pesquisas cujos objetos são fenômenos de representações sociais. Cumpre realçar que as Jornadas Internacionais de Representações Sociais (JIRS) são também reconhecidas como espaços privilegiados de discussão e disseminação de investigações científicas, com destaques para o grupo de trabalho *Educação* como um dos de maior quantidade de trabalhos apresentados. Para Jodelet (2011), já se pode mencionar a existência de uma Escola Brasileira de Representações Sociais, referindo-se a um grupo de

pesquisadores que produzem conhecimento em diferentes e variados campos no cenário brasileiro.

Ressalvas também são feitas na pesquisa de Polon, Godoy e Klein (2012) que, embora trate do contexto da escola de nível básico, mostra que as contribuições da TRS nas pesquisas em Educação são relevantes (cujas reflexões podem ser extensivas ao contexto da Educação Superior), uma vez que colaboram para identificar particularidades dos grupos (no nosso caso, de professores de IES pública e privada, sujeitos desta pesquisa), com possibilidades de subsidiar ações que visem à melhoria da atuação docente e consequente qualidade do processo educacional.

Embora o cenário aponte para um significativo crescimento de estudos que têm como fundamento teórico-metodológico a TRS, as pesquisas acerca de representações sociais de docência na Educação Superior compartilhadas por professores de graduação, ainda são muito escassas, como mostrado anteriormente no Capítulo 2, que trata do estado de produção do conhecimento sobre docência.

No trabalho de Menin; Shimizu; Lima (2009) sobre dissertações e teses de programas brasileiros de Pós-graduação em Educação, que utilizaram a TRS na abordagem de fenômenos representacionais de professores, foram evidenciados tanto fatores limitadores dos estudos (subutilização da teoria, sendo mais utilizada como ferramenta para escolha de procedimentos de recolha de dados, do que como corpo teórico; predominância da descrição em detrimento da explicação), quanto fatores positivos (pertinência dos objetos de investigação; escolha dos sujeitos participantes; procedimentos mistos para coleta dos dados, dentre outros), além de indicações de objetos de estudo para posteriores investigações.

Nesta pesquisa, tomamos como base conceitual a TRS, uma vez que os sentidos que os professores atribuem à docência na Educação Superior se caracterizam como fenômeno de representação social, pois dentre as suas funções estão a de ser constitutiva da identidade profissional do professor, a de organizar e orientar determinadas condutas docentes, além de ser representada como algo compreensível pelos professores e de ter relações com a profissionalidade docente em construção no cenário da Educação Superior. Contudo, foi especificamente a partir das proposições teórico-metodológicas da Teoria do Núcleo Central que buscamos apreender as referidas representações sociais.

Como já mencionado, a seguir, trataremos da origem da TRS situando seus aspectos basilares.

4.2.2 Origem da Teoria das Representações Sociais (TRS)

Optar pela Teoria das Representações Sociais (TRS) como um dos fundamentos desta investigação científica, ratifica a abordagem deste estudo numa perspectiva dialética, considerando as dimensões psicológica e social na (re)construção de representações sociais, reconhecendo o processo e a via de mão dupla entre o individual e o coletivo. Como diz o próprio Moscovici (1978, p. 45), "temos que encarar a representação social tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura", ou seja, através das representações é possível o acesso às dimensões culturais, simbólicas e práticas dos fenômenos sociais (JODELET, 2009).

Retomamos brevemente a história da TRS, buscando situar o contexto do seu surgimento com ênfase nos seus fundamentos e elementos estruturadores. É mister o destaque que a referida teoria foi criada pelo psicólogo Serge Moscovici, quando do seu estudo de doutoramento, donde derivou-se a publicação da sua consagrada obra ''*La Psycanalyse: son image e son public"*, em 1961.

Vários estudos (MONTEIRO, 2004; CRUZ, 2006; MINAYO, 2009) fazem referência aos conceitos de representação, desde a Filosofia, a Sociologia Clássica, com diferentes visões, formas e conteúdo. Interessa-nos, neste ínterim, partir da visão de representação de Durkheim no âmbito da Sociologia Clássica, da qual emergiu a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici.

Através da sua produção teórica, Durkheim (2005)[8] buscava conferir um estatuto científico à Sociologia, delineando o seu objeto e o seu método, num cenário no qual predominava o método das ciências da natureza, por meio da objetividade, verificação e experimentação, no contexto da Sociologia Clássica. Esse teórico identificou os fatos sociais como objeto da Sociologia, caracterizando-os como: gerais e coletivos; coercivos; com existência externa à consciência dos

[8] Na obra - *As Regras do Método Sociológico*, publicada no Brasil pela Editora Martin Claret, 2005. (Coleção - *A obra prima de cada autor*).

indivíduos; precedendo ao indivíduo. Em Durkheim (2005), os fatos sociais existem independentemente dos fatos e das consciências individuais. Para ele, cabe à Sociologia interessar-se pelas consciências coletivas. Foi a partir dessa perspectiva que se derivaram as representações coletivas, antes denominadas por ele de consciências coletivas.

A visão de representações coletivas de Durkheim (1983; 2005) evidenciava diferenças do pensamento individual, uma vez que aquelas correspondiam aos conhecimentos, às crenças e aos sentimentos do grupo social. O contexto positivista da Sociologia Clássica do período de emergência dessa visão não considerava a subjetividade dos sujeitos, de modo que as representações coletivas eram baseadas na objetividade dos fatos e nos comportamentos humanos.

O poder de coerção das representações coletivas impunha a cada indivíduo pensar e agir de forma homogênea (como se a homogeneidade numa sociedade fosse possível). Em Durkheim (2005), o saber coletivo é estável, transcende o individual e é transferível de geração para geração, de modo a exercer determinada autonomia na indução de tais saberes à consciência dos indivíduos. Nessa abordagem, a noção de representação foi considerada juntamente com os conceitos de ideologia e de mitos. Segundo Moscovici (1978), para o homem primitivo, o mito se constitui uma “filosofia” única que reflete sua prática, sua percepção da natureza das relações sociais, para o homem moderno, uma das vias de apreensão do mundo concreto é a representação social.

Foi a partir do contexto epistemológico da corrente sociológica que desconsiderava o conhecimento do senso comum, utilizando modelos de cognição racionais, individualistas, negando a possibilidade da constituição de conhecimentos em situações de interação, que surgiu a Teoria das Representações Sociais enquanto alternativa teórica para a sociologia social. O seu surgimento marcou uma diferente etapa da história da psicologia, à medida que rompia com as abordagens funcionalista e positivista da época, a exemplo do behaviorismo, que impunha um comportamento baseado no modelo estímulo-resposta, negando a dimensão social do comportamento humano.

Nesse cenário, a perspectiva de Moscovici buscou responder ao imperativo epistemológico de superar a dicotomia entre as abordagens sociológica e psicológica do comportamento humano, propondo a articulação dos seus processos (JODELET, 2011).

Com efeito, as visões de representação coletiva de Durkheim e de representação social de Moscovici se configuraram enquanto avanços conceituais significativos acerca de representações, em seus respectivos períodos e contextos, consideradas as suas diferentes visões no cenário das produções científicas.

Farr (2009) ressalta que Moscovici enfatizou a continuidade entre o passado e o presente ao desenvolver a TRS, uma vez que ajudou a preservar uma parte importante do conjunto da tradição intelectual ocidental, especificamente a noção de representações coletivas de Durkheim. Num comentário este autor diz que a escolha de um ancestral para um campo particular de pesquisa se constitui num compromisso de opção, e explica que "os ancestrais são veneráveis figuras do passado, que aparecem como legitimando algum projeto no presente, que a pessoa que os nomeou como ancestrais, pensa ser importante" (FARR, 1998, p. 172).

Do ponto de vista epistemológico, por meio da TRS busca-se analisar os modos de pensamento cotidiano que dão sentido à vida dos sujeitos, em determinados tempos/espaços, no sentido de compreender a coerência que os sustenta, razão pela qual propomos analisar as representações sociais de docência na Educação Superior compartilhadas por professores de graduação, uma vez que esses têm o ensino como uma de suas responsabilidades e a atribuição de ensinar é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque esses atores refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem (SACRISTÁN, 1995), eis aqui uma expressão sociocultural implícita no exercício da docência.

Por seu turno, a representação social passa a ser entendida como constitutiva do real e da organização social, sendo uma forma de conhecimento ligada à comunicação e à interação social. Nas palavras de Moscovici (1978, p.65) a representação social "é uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se substitui no que ele conhece. Daí decorre a alternação que a caracteriza: ora representar, ora representar-se". Nesse sentido, Machado (2013) ratifica a indissociabilidade entre sujeito e objeto, chamando a atenção para o fato de que a representação é *de* e não *sobre* alguém ou alguma coisa, e explica, ainda, que o *sobre* presume um afastamento entre o sujeito e o objeto representado.

Para Jodelet (2009, p. 111) as "representações estabelecem articulações entre os diferentes setores da vida social (economia, religião, parentesco, política) sob a forma de relações de sentidos e de acordo com uma lógica própria, a lógica

das representações", quer dizer, através das representações, os sujeitos, enquanto ativos e pensantes, buscam compreender o seu entorno e a sua própria inserção numa dada realidade social.

Depreendemos, então, que a Teoria das Representações Sociais é uma teoria que aborda o conhecimento do senso comum, circunstanciado em determinado tempo/espaço. Foi nesse sentido que propusemos analisar sentidos atribuídos à docência na Educação Superior por professores de instituições pública e privada, como um dos objetivos específicos desta pesquisa.

Para um melhor entendimento dos fundamentos e componentes da TRS, trataremos na sequência, mais detalhadamente, das relações entre o senso comum e as representações sociais.

4.2.3 Ciência, Senso Comum e Representações Sociais

Partindo do entendimento de que a TRS tem como objetivo estudar o homem como ser social através da análise do senso comum, e considerando o contexto de transição, ou pelo menos, de inquietações e inseguranças relativas ao paradigma da modernidade, valem algumas reflexões no sentido de destacarmos fatores que evidenciam a relevância do conhecimento do senso comum. Contudo, retomemos, brevemente, o contexto do paradigma moderno para situar sua ruptura com o conhecimento do senso comum.

O paradigma da modernidade, durante o seu desenvolvimento, ficou sob o domínio das ciências naturais. Tal racionalidade científica é, segundo Santos (2010), um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se baseiam nos seus princípios epistemológicos, nem nas suas regras metodológicas. O senso comum é um desses conhecimentos desconsiderados pelo paradigma moderno, visto como conhecimento inferior, marginalizado.

Em seu texto, ‘’Um Discurso sobre as Ciências’’, Santos (2010, p. 16) demonstra diferentes características entre ciência e senso comum. Diz este autor que "as leis da ciência moderna são um tipo de causa formal que privilegia o *como funciona* das coisas em detrimento de *qual o agente* ou *qual o fim* das coisas". É por esta via que o conhecimento científico rompe com o conhecimento do senso comum.

Na perspectiva da ciência moderna o conhecimento é baseado na ideia de ordem, de estabilidade do mundo, numa visão estática, linear, de que o futuro é uma cópia do passado. Entretanto, essa visão de racionalidade científica atravessa uma crise paradigmática, ou seja, não mais atende aos estudos e investigações de todo e qualquer fenômeno, principalmente os sociais, visto que a dimensão subjetiva do sujeito passa a ser reconhecida e os métodos das ciências naturais não mais dão conta desses fenômenos.

Com efeito, as mudanças paradigmáticas ao longo da história da humanidade vão acontecendo à medida que ocorrem anomalias dos modelos anteriormente estabelecidos na análise dos fenômenos, nas mais diversas áreas de conhecimento, provocando uma crise que se configura enquanto crise de um determinado paradigma e necessidade de emergência de outro.

Situando este contexto, por volta do final do séc. XIX e início do XX, começaram a surgir desconfortos e conflitos na utilização dos padrões de cientificidade e de produção de conhecimento. As referências para abordagens dos fenômenos, do ponto de vista científico, não mais atendiam às necessidades da Ciência Moderna. Surgiram, então, pensadores que trouxeram à discussão possibilidades de outras maneiras de abordar a realidade e seus fenômenos, contexto este de inquietações que deu origem a emergência de novos paradigmas. Para Santos (2010, p. 35) a crise do paradigma da ciência moderna é como um "retrato de uma família intelectual numerosa e instável, criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais, não mais convincentes, em busca de uma vida melhor", na perspectiva de que o conhecimento volte a ser uma aventura encantada. Nesse sentido, ganhou relevo o conhecimento do senso comum, considerado por Santos (2010) como a mais importante de todas as formas de conhecimento. Lembra-nos esse autor que a ciência moderna construiu-se contra o senso comum e o considerou, superficial, ilusório, falso.

O senso comum é um conhecimento prático, que utilizamos para orientar as nossas ações e que vai se constituindo de acordo com as trajetórias e experiências dos sujeitos e grupos sociais. No dizer de Santos (2010), o senso comum não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; produz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida. É ainda, o senso comum, um conhecimento que dá sentido à realidade para o sujeito.

Para Moscovici (2003) o senso comum não é um conhecimento inferior, ao contrário, é um tipo de conhecimento compulsivo e fascinante, pois, à medida que as informações, as teorias e os acontecimentos vão se multiplicando, os mundos são reproduzidos num nível mais imediato, ou seja, são transferidos a um mundo consensual, circunscrito e re-apresentado. No dizer de Cruz (2006, p. 101) o conhecimento do senso comum "é visto em sua importância por organizar os conceitos dispersos no cotidiano e lhes imprimir um sentido, selecionando a comunicação, produzindo identidade e orientando as condutas sociais".

Consideramos, a partir dessa visão, que os comportamentos dos sujeitos/grupos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação dessa situação, como destaca Abric (2001) ao afirmar que a representação é determinada ao mesmo tempo pelo sujeito (vivências, história), pelo sistema social e ideológico de inserção desse sujeito e pelos vínculos que ele mantém com o sistema social.

Na Teoria das Representações Sociais é ressaltado e reconhecido o conhecimento do senso comum pela relevância no cotidiano dos sujeitos, uma vez que organiza e seleciona a comunicação, revela identidades e orienta condutas individuais e grupais. Trata-se, nesse sentido, de "uma matriz de referência da conduta e da comunicação, passando a integrar a realidade social, transformando o conhecimento científico, a partir de pressões externas, de modo a compatibilizar os enunciados às características do grupo" (CRUZ, 2006, p. 103).

Adiante, como já mencionado, adentraremos na abordagem da Teoria das Representações Sociais em sua perspectiva psicossocial, bem como nos aspectos configuradores de uma representação social.

4.2.4 Abordagens e Elementos Constitutivos de Representações Sociais

4.2.4.1 A Abordagem Psicossocial da TRS

Representação Social é um termo polissêmico, cujas particularidades conceituais vão se (re)construindo, mas tomam como ponto de partida o conceito de Moscovici (1978, p. 28): "corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social

inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação".

Nessa direção, uma representação social pode ser entendida como interpretação de uma dada realidade, a partir das interações dos sujeitos com o mundo, por meio da comunicação e das práticas sociais, cujas experiências são internalizadas e orientam as condutas no cenário social, tendo a representação social papel fundamental na formação de consenso e intervenção social.

Entendemos que através da representação social é possível compreender os valores, as visões de determinados grupos, suas condutas, permanências e mudanças, considerando suas manifestações através das palavras, das expressões, da comunicação nas relações sociais que estabelecem, num processo permanente de construção de conhecimento. Foi a partir dessa perspectiva que tomamos *representações sociais de docência na Educação Superior* como objeto desta pesquisa, por considerar que os professores têm opiniões, crenças, visões que orientam o seu trabalho educacional nos cursos de graduação os quais atuam em IES pública e privada.

Para construir o conceito de representação social, Moscovici (1978) retomou o conceito de representações coletivas atribuído por Durkheim, ao estudar a cultura de sociedades primitivas, comentando que ele queria simplesmente dizer que a vida social é a condição de todo pensamento organizado e vice-versa. Entretanto, continua Moscovici (1978, p. 42), "na medida em que não aborda frontalmente nem explica a pluralidade de modos de organização do pensamento, mesmo que sejam todos sociais, a noção de representação perde, nesse caso, boa parte de sua nitidez". Durkheim distinguiu o estudo das representações individuais como sendo do domínio da Psicologia, e o estudo das representações coletivas, enquanto domínio da Sociologia (FARR, 2009).

Ao tratarem sobre a relação entre as representações sociais e a Psicologia Social, Palmonari e Cerrato (2011) retomam a chamada “crise da Psicologia Social”, cujas críticas giraram em torno da objetividade dessa abordagem perante a realidade social. Esses autores observaram, nesse período, a crise dos instrumentos experimentais, a crise ética do tratamento dos sujeitos e a ausência de relevância social. Diferentemente dessa visão, as representações sociais vão se construindo num processo dinâmico, relacional, cujos comportamentos dos indivíduos vão sendo produzidos articulados aos princípios, aos conceitos, às interpretações da realidade,

aos conhecimentos da vida cotidiana, ou seja, através de uma interação entre os sujeitos/grupos e o mundo que os cerca.

Nesse processo de construção, a representação social de um objeto é formada através da reelaboração e adaptação do conhecimento, no contexto social do grupo, segundo a sua própria conveniência e de acordo com seus valores (SANTOS; ALMEIDA, 2005). Essa visão ratifica as proposições desta pesquisa, dentre as quais a de analisar representações sociais de docência na Educação Superior, sobretudo, por entendermos que a docência, para além do ensino, geralmente, se configura por outras atividades que o professor tem que desempenhar como a pesquisa, a extensão, a gestão, etc., permeada por várias visões, conhecimentos, valores, daí o entrecruzamento das representações, com sentimentos identitários e com a profissionalidade docente.

Ao contrário da abordagem funcionalista da sociedade e da produção das representações coletivas de Durkheim, a abordagem psicossocial de Moscovici (1978, p. 58) considera que "representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto".

A partir dessa abordagem temos necessidade, enquanto indivíduos/grupos, de informações, de palavras, de noções para entender ou descrever fenômenos presentes em certos setores do nosso cotidiano, constituindo-se representações. Em Moscovici (1978, p. 62) "toda representação é uma representação de alguma coisa, e sua natureza de processo psíquico é capaz de tornar familiar, situar e tornar presente em nosso universo interior o que se encontra a uma certa distância de nós, o que está de certo modo, ausente".

Tornamos a destacar que a representação é constituída através da linguagem que, por sua vez, permeia a comunicação que se estabelece entre os indivíduos. Destarte, a linguagem "é a mediadora por excelência, o instrumento mais importante e mais preciso para a conquista e para a construção de um verdadeiro mundo de objetos (MOSCOVICI, 1978, p. 242). Tal assertiva remete-nos à percepção do papel ativo dos sujeitos no processo de construção de representações, que como seres sociais, históricos, críticos e criativos, interagem e (re)elaboram conhecimentos por meio da palavra e da comunicação.

Nessa linha de pensamento, a comunicação se sobressai na constituição de fenômenos representacionais, sobretudo, porque: "é vetor de transmissão da

linguagem, portadora em si mesma de representações; incide sobre aspectos estruturais e formais do pensamento social; contribui para forjar representações pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos", infere Jodelet (2001, p. 32).

É a partir dessa compreensão que no próximo tópico nos debruçaremos sobre as reflexões em torno de elementos basilares da construção de uma representação social, com ênfase nas suas dimensões, funções e componentes estruturadores.

4.2.4.2 Aspectos Basilares de Representações Sociais: dimensões, funções e componentes estruturadores

Em sua gênese a representação social vai emergindo do conhecimento que é construído pelos sujeitos/grupos ativos em interação com objetos culturais, numa via de mão dupla situada e circunstanciada sócio e historicamente, donde apreendemos que "as representações sociais são racionais, não por serem sociais, mas porque elas são coletivas. Somente dessa maneira que os homens se tornam racionais, um indivíduo isolado e só não poderia sê-lo" como afirma Moscovici (2009, p.11), ou seja, o conhecimento que emerge da representação social é dinâmico, construído e partilhado coletivamente. Machado (2013) ratifica o pensamento moscoviciano ao inferir que o sujeito não vive isolado, mesmo antes de nascer ele já está articulado a determinado grupo social, por isso também o entendimento de que as representações sociais não são apenas cognitivas.

Para Rouquette (2005,p.190) "não existe de um lado a sociedade e de outro o mundo da individualidade psicológica e aquele da objetividade biológica e física, ao contrário, todo objeto implicado em práticas (de comunicação) é um objeto social." No caso deste estudo, as representações sociais de docência na Educação Superior são tomadas como fenômeno social, coletivamente construído e compartilhado.

Ao referir-se à dimensão social da representação, Moscovici (1978) afirma que são reconhecidas as proposições, as reações dos grupos, consideradas as diferentes culturas e classes, constituindo diversos universos de opinião, mas, apresenta como hipótese que cada universo tem três dimensões: *atitude*, tomada de decisão, trata-se da posição assumida com relação ao objeto; a *informação*, organização dos conhecimentos de um grupo acerca de um objeto social; e o *campo de representação*, que remete a um aspecto preciso do objeto de representação, à ideia de imagem, de modelo social. Nesse sentido "qualificar uma representação de

social equivale a optar pela hipótese de que ela é produzida, engendrada, coletivamente" (MOSCOVICI, 1978, p. 76), por conseguinte, contribui para orientar as comunicações sociais e o processo de formação de condutas.

Tomando como referência as dimensões acima propostas, podemos considerar que a construção de uma representação social apenas se dará a partir da atitude, da informação/conceito e do campo da representação/imagem, levados em conta, nesse processo, os fatores da trajetória que permeiam a história dos grupos/sujeitos.

Uma outra dimensão da constituição de representações sociais é o componente cognitivo e a esse respeito Santos e Almeida (2005) aditam um aspecto a ser considerado, visto que a representação é sempre de alguém, o que significa dizer que é uma forma de conhecimento submetido às regras dos processos cognitivos/afetivos do sujeito. Entretanto, completam as autoras, tais processos são reconhecidos como diretamente determinados pelas condições sociais nas quais são elaboradas e transmitidas as representações.

Essa dimensão cognitiva da representação social se configura através de sistemas que derivam das ações e das interações do indivíduo com outros sujeitos, com objetos da realidade na qual está inserido, cujas variações dependem da dinâmica das vivências e relações estabelecidas pelas pessoas. Tais sistemas são denominados por Moscovici (1978) como *operatório*: que faz associações, deduções, discriminações, inclusões etc.; e outro que ele denomina como uma espécie de *metassistema*: que controla, seleciona, verifica, trabalha o conteúdo produzido pelo primeiro sistema.

Em abordagem acerca desses sistemas, Doise (2011) destaca, por exemplo, que numa mesma pessoa podem intervir diferentes metassistemas, porque estes são compostos por normas sociais, em diferentes áreas do pensamento, cujos princípios de organização do metassistema podem variar, a depender do papel que essa pessoa assume, em diferentes ocasiões.

Num exercício de articulação entre representações e identidade, remetemo-nos às contribuições de Deschamps (2009, p. 23) sobre processos identitários diz que "todo indivíduo seria caracterizado, de um lado por traços de ordem social, que assinalam sua pertença a grupos ou categorias; e, de outro, por traços de ordem pessoal, atributos mais específicos do indivíduo, mais idiossincráticos." Dessa assertiva inferimos que há uma relação efetiva entre as representações sociais do

sujeito/grupo e seus sentimentos de identidade, através de processos de diferenciação e identificação, cujas evidências refletem nos sistemas operatórios e no metassistema implícitos à constituição de suas representações sociais.

Nas reflexões em torno do processo de construção de uma representação social, trazemos à tona as suas funções, no sentido de esclarecer suas incumbências com relação ao sujeito/grupo. De acordo com Abric (1994), as representações sociais desempenham as seguintes funções: *função de saber*: permite compreender e explicar a realidade e construir novos conhecimentos; *função de orientação*: guia os comportamentos e as práticas, definindo os aceitáveis no determinado grupo social; *função identitária*: define a identidade e permite a salvaguarda da especificidade dos grupos, situando os indivíduos em seus grupos de pertença; *função justificadora*: permite justificar as tomadas de posição e condutas. Tais funções possibilitam entender as razões pelas quais os fenômenos, objetos de representação, constituem-se.

No processo constitutivo de representações sociais, dois elementos estruturadores ganham relevo: o *conceito* e a *percepção*. Em Moscovici (1978, p. 57) a "representação é um processo que torna o conceito e a percepção, de certo modo, intercambiáveis, [...] o aspecto perceptivo implica a presença do objeto, o outro, o espírito conceitual, a sua ausência". É nesse sentido que o autor afirma que a representação de um objeto é uma representação diferente do objeto, trata-se da face figurativa e da face simbólica, mas, explica que na estrutura de uma representação faz compreender a toda figura um sentido e a todo sentido uma figura (MOSCOVICI, 1978, p. 65).

Outro elemento relevante da natureza da representação é a sua capacidade de "tornar familiar, situar e tornar presente em nosso universo interior o que se encontra a uma certa distância de nós, o que está, de certo modo, ausente" (MOSCOVICI, 1978, p. 62). Diz Moscovici que o objeto é transformado e transforma, ao tornar-se próprio e familiar. Daí que representar um objeto é conhecê-lo, tornando-o significante, com sentido.

Machado (2013, p. 17) corrobora com esta assertiva ao afirmar que "não damos sentidos aos objetos por acaso, mas com base nos nossos referentes, informações e conhecimentos que nos chegam sobre os objetos." Essa autora ainda destaca que na atribuição de sentidos são considerados valores, crenças próprios da cultura, e aí reside uma das justificativas das diferenças entre representações

sociais. Entretanto, apesar dos sujeitos partilharem representações, podem ter elementos que não são consensuais, pois estão imersos numa rede de significados ao mesmo tempo comum e particular a cada um, comenta Machado (2013).

Referindo-se aos elementos estruturadores de representações sociais, Moscovici (1978) enfatiza a polifasia cognitiva, ou seja, a combinação de várias áreas de conhecimento, de prática e de pensamento, concomitantemente, numa mesma representação, reunindo uma variedade de raciocínios e informações de origens diversas. Tal hipótese de polifasia cognitiva nos permitiria conhecer sistemas cognitivos como sistemas em desenvolvimento (JOVCCHELOVITH, 2011), a exemplo de representações sociais de docência na Educação Superior, que vão se configurando a partir de visões dos professores, de sua formação, de suas práticas, de seus saberes construídos ao longo de trajetórias pessoais/profissionais/sociais, e não como sistemas que tendem unicamente ao equilíbrio.

Culminando com o estabelecimento da representação social, ocorrem dois processos fundamentais: a *objetivação* e a *ancoragem*. A objetivação, “percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível” (MOSCOVICI, 2003, p. 71), é um processo no qual ocorre a materialização das abstrações, transformando o representado em objeto, ou seja, trata-se do processo de concretização do conceito, tornando-o palpável. Quanto à ancoragem, “é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”, acrescenta Moscovici (2003, p. 61).

No dizer de Jodelet (2001), a ancoragem consiste na integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social pré-existente e nas transformações implicadas em tal processo, ou seja, transformando o não familiar em familiar, possibilitando a incorporação do novo. Tal processo, ao tornar o objeto não familiar em familiar, faz com que o interpretemos e o vejamos reproduzido nas coisas materiais, visíveis aos nossos olhos, que podemos tocar, ou seja, a ancoragem "assegura a incorporação da representação ao social; [...] enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência" (JODELET, 2001, p. 38). Daí depreendemos o valor funcional e decisivo da ancoragem na integração do novo objeto aos esquemas já conhecidos.

Em síntese, como afirma Jodelet (2001) as representações sociais são ao mesmo tempo processo e produto. Os significados constituídos pelas representações sociais são utilizados pelos sujeitos nas suas (con)vivências, para compreender e explicar uma dada realidade, bem como para orientar suas ações e condutas, obviamente num contexto situado sócio e historicamente. Trata-se de um processo que vai se estabelecendo nas mais diversas culturas, inclusive, a digital, com rápidas repercussões nas relações entre sujeitos.

Num comentário da obra original de Moscovici (1978), Jodelet (2011) dedica especial atenção ao fato de esta teoria ter estabelecido uma ponte com outras ciências humanas. Lembra a autora que, para além das diferenças, a TRS estabelece aproximações entre a Sociologia do Conhecimento, a Antropologia e a Psicologia Social, daí o seu caráter interdisciplinar. Para a autora, esta teoria é "útil"', pelas aplicações que suscitou nos diversos campos, "verdadeira", enquanto uma asserção justificada, e "bela", pela derivação de outros modelos que surgiram a partir da sua formulação.

Atualmente há diferentes e/ou complementares abordagens de estudo que utilizam a TRS como fundamento teórico-metodológico. Contudo, todas têm como ponto de partida a obra principal de Moscovici, de onde derivaram as demais perspectivas, a saber: os estudos de Jodelet, numa perspectiva mais processual, antropológica; numa outra linha, mais sociológica, Doise; uma terceira derivação de ordem cognitivo-estrutural, conhecida como a Teoria do Núcleo Central ou Abordagem Estrutural, de Abric; e como quarto desdobramento, com foco sócio-gênese, a abordagem de Wagner (SÁ, 1998).

Nesta pesquisa, como já afirmado, optamos pela Teoria do Núcleo Central para abordagem das representações sociais de docência na Educação Superior de professores de graduação de instituições pública e privada, cujo detalhamento e elementos constitutivos trataremos a seguir.

4.2.5 Teoria do Núcleo Central: sistemas central e periférico como elementos estruturadores de uma representação social

Das abordagens de representações sociais derivadas da TRS, utilizamos a Teoria do Núcleo Central (TNC), criada por Jean-Claude Abric, em 1976, que caracteriza detalhadamente a estrutura, o funcionamento, a natureza e a dinâmica

de uma representação social, cujos processos acontecem através de dois sistemas: o central e o periférico. Trata-se de uma teoria de caráter complementar à teoria geral de Moscovici, que possibilitou-nos conhecermos não só o conteúdo das representações sociais de docência na Educação Superior, mas, sua estrutura e a centralidade do núcleo.

Através da Teoria do Núcleo Central, Abric (1994; 2003a;) busca compreender as relações entre as representações sociais e as práticas sociais, tomando como base o entendimento de que uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e de atitudes, que constitui um sistema sócio-cognitivo composto por um sistema central e um sistema periférico, em interação. Nesse sentido, a representação é determinada ao mesmo tempo "pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com este sistema social" (ABRIC, 2001, p.156).

Considerando que as representações sociais são constituídas a partir de diferentes e variados fatores, na colhida das informações no campo empírico desta pesquisa, pedimos que os professores escrevessem sua concepção de docência na Educação Superior, com o objetivo de identificar possíveis elementos que (apresentados individualmente) pudessem estar vinculados às representações sociais investigadas. Vejamos alguns depoimentos docentes que parecem sinalizar elementos distintos e que poderão, quiçá, aparecer nas representações sociais de docência na Educação Superior dos professores participantes da pesquisa: "é algo que depende muito do aluno, pois os professores não têm formação pedagógica adequada” (P20MPuB); "docência no ensino superior é a busca pela formação e manutenção de profissionais mais competentes e qualificados para compreender o mundo que os cerca e atuar de forma mais dinâmica na sociedade (P27MPuB). Embora estes professores sejam da mesma IES, atuantes em cursos de bacharelado, apontam aspectos distintos quando se referem à docência.

Nessa perspectiva, ratificamos nosso entendimento de que uma representação social é um saber prático derivado de experiências pessoais/sociais, individuais/grupais, cujos conhecimentos são organizados, estruturados e compartilhados por um determinado grupo, numa dada realidade social.

No texto intitulado - O Estudo Experimental das Representações Sociais - Abric (2001, p. 155) comenta críticas que foram feitas à abordagem experimental em

psicologia social, mas ressalta que "os resultados dos estudos pela experimentação [...] permanecem fundamentais na maioria dos temas centrais de nossa disciplina: por exemplo, a influência social, a interação e os fenômenos de grupo, a identidade social e o funcionamento sociocognitivo."

Em sintonia com esta visão, Sá (1996, p. 53) faz importante observação e esclarece que "o espaço experimental não é tomado pelos pesquisadores das representações sociais como cumprindo a função de controlar ou eliminar a influência de variáveis socioculturais sobre os processos psicológicos". A análise da TNC levada a efeito por Sá (1996), com relação aos resultados de pesquisas experimentais, realça que as categorias identificadas nos sistemas central e periférico "não são simples categorias léxicas, mas efetivas categorias semânticas que têm por trás de si toda a rede de significados e afetos de denotações e conotações que a participação cultural comum do experimentador e de seus sujeitos assegura" (Sá, 1996, p. 60).

A tese de Abric (2001) é a de que "toda representação se organiza em torno de um núcleo central. Este núcleo central é o elemento fundamental da representação, pois é ele que determina ao mesmo tempo sua significação e sua organização" (Abric, 2001, p.162). O núcleo central constitui a base comum e consensual de uma representação social, aquela que resulta da memória coletiva e do sistema de normas ao qual um grupo se refere. No dizer de Sá (1996, p.52) "o surgimento da Teoria do Núcleo Central é uma das maiores contribuições atuais ao refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais."

Além do núcleo central da representação, outros componentes também a constituem, são os elementos periféricos, que tem papel operatório importante no funcionamento e na dinâmica de uma representação. Destarte, a TNC aborda o conteúdo e a estrutura de uma representação social, observando sua organização no núcleo central e no sistema periférico. Quanto ao núcleo central, tem três funções, a saber: uma *função geradora*, diz da significação da representação; uma *função organizadora*, que trata da organização interna; vínculo que une os elementos; e uma *função estabilizadora*, que assegura a estabilidade da representação (ABRIC, 2003a). Nesta perspectiva, o núcleo central é o meio pelo qual o sujeito dá sentido à representação, propicia a união e a estabilização dos

elementos constitutivos da representação, por sua vez, é o elemento mais resistente à mudança.

Quanto à natureza e ao funcionamento do núcleo central, Abric (2003a) evidencia que este tem como características: o seu *valor simbólico*, caracterizador da representação; o seu *valor associativo* - uma vez que está associado a muitos mais elementos do que os periféricos, com uma conexão elevada; e o seu *valor expressivo* - sua saliência, um indicador importante da centralidade.

Para Flament (2001), a Teoria do Núcleo Central acrescenta a noção de centralidade qualitativa e estrutural, referindo-se ao núcleo central. Diz esse teórico que em torno do núcleo central, e organizados por ele, encontram-se elementos periféricos, que estão fora do núcleo central [...], podendo estar bem distantes ou muito próximos. Assim, "uma representação social comporta esquemas periféricos, estruturalmente organizados por um núcleo central, que é a própria identidade da representação (Flament, 2001, p. 184).

Os elementos periféricos são considerados esquemas, organizados pelo núcleo central da representação. Na abordagem de Flament (2001, p. 177) tais esquemas periféricos "asseguram o funcionamento quase instantâneo da representação como grade de decodificação de uma situação: indicam, às vezes de modo muito específico, o que é normal (e, por contraste, o que não é) e, portanto, o que é preciso fazer compreender ou memorizar". Ademais esses esquemas normais permitem um funcionamento econômico da representação, sem que seja preciso, a cada instante, analisar a situação em relação ao princípio organizador, que é o núcleo central, destaca o autor.

Ainda para Flament (2001, p. 178) a "periferia da representação serve de pára-choque entre uma realidade que a questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente". Infere Abric (2003a) que o sistema periférico é a parte mais acessível e mais viva da representação e tem como funções: a *concretização* - imediatamente compreensível; a *regulação* - permite a adaptação da representação à evolução do contexto; a *prescrição dos comportamentos* - assegura o funcionamento da representação; a *proteção do núcleo central* - constitui o sistema de defesa da representação; e *modulações personalizadas* - torna possíveis representações sociais individualizadas. Ou seja, o sistema periférico é mais flexível, é a parte mais acessível da representação, complementa o autor.

Considerando que representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto (JODELET, 2001), entendemos que ela é constituída a partir de processos em que os sujeitos sociais, históricos, psicológicos, culturais atribuem sentido aos objetos na sua relação com o mundo.

A partir das reflexões e evidências até aqui tecidas, entendemos que há imbricações entre representações sociais de docência na Educação Superior, identidade profissional e profissionalidade docente, uma vez que esses processos vão sendo (re)construídos pelos professores a partir de sentidos, sentimentos e experiências internalizados, compartilhados ao longo de suas trajetórias, nos mais variados tempos e contextos.

Em continuidade às discussões trataremos no próximo tópico de algumas noções de identidade em suas perspectivas pessoal/social/profissional, articulando-as aos discursos manifestos pelos docentes participantes da investigação, buscando manter a necessária sintonia com os objetivos da pesquisa.

4.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA CONSTRUÇÃO MULTIRREFERENCIADA

O atual cenário societário, complexo e multideterminado nos motiva a apreender diversos conhecimentos e a (re)elaborar novos e velhos saberes, na perspectiva de que ao compreendermos melhor a realidade, provavelmente melhor poderemos explicá-la e nela intervir.

Buscar entender o ser humano, o sentido da vida e as realidades de cujos fenômenos emergem, aparentemente, sem explicação, desde sempre inquietou os sujeitos a quererem entender suas origens e identidades (neste estudo, o termo “identidade” é utilizado em seu sentido plural "identidades", constituído por sentimentos identitários, numa perspectiva multirreferencial**)**. Nesses percursos, para conseguir respostas, vários fatores devem ser considerados, uma vez que tanto os seres humanos quanto os fenômenos vão se constituindo em determinados tempos/espaços influenciados por fatores históricos, políticos, sociais, religiosos, filosóficos e culturais, em contextos complexos, inter-relacionados.

A abordagem multirreferencial perspectivada por Ardoino, (1988) embora não se trate de uma área de estudo aprofundada, considera a necessidade de compreensão do processo de análise como uma leitura plural, a partir de diferentes

ângulos dos objetos a serem apreendidos, mas que não se reduzem uns aos outros. Como exemplo o autor cita a educação que, do ponto de vista do "saber" é de interesse tanto do psicólogo, quanto do economista, do filósofo...; do ponto de vista da "ação", requer o reconhecimento da sua complexidade, diferentemente da abordagem científica que consiste numa passagem do complexo para o simples.

Considerando que - docência na Educação Superior - é uma categoria relacional, influenciada tanto pelas representações sociais dos professores e pelos processos identitários, quanto pelas condições de trabalho utilizamos a perspectiva da multireferencialidade na abordagem do objeto de estudo. Neste capítulo fazemos inicialmente alguns comentários em torno das relações entre identidade e representações, para melhor perceber suas imbricações e influências. Em seguida, discorreremos sobre socialização, como elemento básico de constituição de identidade, além de discutirmos noções de identidade em suas interfaces pessoal, social e profissional com o propósito de trazer à tona aspectos relevantes que subsidiam a identificação de sentimentos de identidade profissional docente de professores da Educação Superior, um dos objetivos da pesquisa.

4.3.1 Identidade e Representações: articulações processuais

Anteriormente debruçamo-nos sobre a constituição de representações sociais como construção dialética que se efetiva através da linguagem e da comunicação, a partir de conhecimentos da vida cotidiana que são (re)elaborados pelos sujeitos/grupos nas suas relações com o mundo, orientando suas condutas e comportamentos. Entendemos que tais representações estão articuladas com os processos identitários, uma vez que esses "permitem aos indivíduos elaborar e manter conhecimentos a propósito deles mesmos e de outrem, dos diferentes grupos aos quais eles pertencem e com os quais eles estão em interação" (DESCHAMPS, 2009, p.81). Esse autor aventa a ideia de que a coerência que se pode observar nas tomadas de decisão dos indivíduos/grupos, no que diz respeito ao entorno social, deriva das representações por eles partilhadas.

Das articulações processuais entre representação e identidade apreendemos que: conhecimentos são (re)elaborados através de representações e de processos de construção identitária entrecruzados; representações sociais são utilizadas pelos sujeitos/grupos para expressar sentimentos de identidade, uma vez que aquelas se

constituem, sobretudo, pela linguagem e pela comunicação. Inferimos, nesse contexto discursivo, que as representações sociais denotam variedade de visões a depender dos conhecimentos, vivências e relações estabelecidas pelos docentes e estão integradas aos sentimentos de identidade profissional docente, num processo interligado.

No caso específico de sentimentos de identidade profissional de professores da Educação Superior de instituições pública e privada, entendemos que esses se constituem a partir de múltiplos fatores (a serem tratados mais adiante neste capítulo), dentre os quais, de representações individuais/sociais que os docentes têm de si próprios, do seu grupo profissional, das funções que assumem no âmbito da docência, dos discursos que circulam em torno da profissão de professor, além de elementos vinculados às suas histórias de vida, suas experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória pessoal/docente.

Na sequência, para respaldar os estudos e análises investigativas, passaremos a abordar o processo de socialização como balizador de constituição de identidade.

4.3.2 A Socialização como base de construção de identidades

A realidade é definida por Berger e Luckmann (2010) como sendo ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, entendida como um processo dialético em curso. Ao longo da vida o indivíduo é induzido a tomar parte nesse processo, o que significa que estar em sociedade requer participar da dialética da sociedade.

Afirmam esses autores que o indivíduo nasce com predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade. O ponto de partida desse processo é a interiorização como "apreensão ou interpretação de um acontecimento objetivo como exprimindo sentido, como manifestação de processos subjetivos de outrem que assim se tornam, em termos subjetivos, significativos para mim" (BERGER; LUCKMANN, 2010, p.137). Num sentido geral, a interiorização constitui a base da compreensão dos nossos semelhantes e da apreensão do mundo como realidade significativa e social.

O indivíduo torna-se membro da sociedade após ter alcançado o grau de interiorização, e o processo pelo qual se realiza é a "socialização, como completa e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de

um setor da mesma" (BERGER; LUCKMANN, 2010, p. 138), trata-se de dois processos de socialização: a *primária*: primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e em virtude da qual se torna membro da sociedade; e a *secundária*: qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo, já socializado, em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade, de acordo com Berger e Luckmann (2010).

Esclarecendo, na socialização primária, a sociedade apresenta ao indivíduo um conjunto pré-definido de significantes que esse tem que aceitar, sem outras opções; como a criança não tem outra escolha, a identificação é praticamente automática; por isso não há o problema de identificação na socialização primária, como explicam Berger e Luckmann (2010, p. 142): "a criança não interioriza o mundo dos outros significativos como um dos muitos possíveis, interioriza-o como o único mundo existente e concebível". Os outros significativos são relevantes para a confirmação da identidade, quer dizer, para ter confiança na identidade o indivíduo precisa da confirmação por parte de outros que, para ele, sejam significantes. Como infere Dotta (2011), a autoidentidade do indivíduo como pessoa de importância só poderá ocorrer num meio que confirme tal identidade.

O mundo interiorizado na socialização primária fica mais presente na consciência do que aqueles interiorizados na socialização secundária. Contudo, a socialização nunca é total, nem nunca está completa, concluem os autores.

Quanto à socialização secundária, ocorre com a "interiorização de 'submundos' institucionais ou baseados em instituições [...], tais 'submundos' são, em geral, realidades parciais em contraste com o 'mundo base' adquiridas na socialização primária" (DOTTA, 2011, p. 146). Entretanto, deve tratar com uma personalidade já formada e um mundo já interiorizado (processo prévio de socialização primária), isto é, quaisquer conteúdos novos a serem interiorizados terão de sobrepor-se a essa realidade já presente.

Com efeito, a socialização secundária ocorre pela aquisição do conhecimento de funções específicas, com raiz direta ou indireta na divisão de trabalho, como esclarecem Berger e Luckmann (2010, p. 146): "a socialização secundária exige a aquisição de vocabulários específicos das funções, o que significa, antes de mais nada, a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina numa área institucional." Não obstante, Nóvoa (1995) corrobora com as discussões em torno de processos de construção identitária ressaltando que

a identidade profissional docente não pode distanciar-se da adesão dos professores ao projeto histórico da escolarização que, por sua vez, respalda a profissão docente para além dos limites internos da sua atividade.

Ao referir-se ao processo de socialização secundária, Dubar (2005) chama a atenção para o fato de que foi a partir da distinção entre socialização primária e secundária, de Berger e Luckman (2010), que a socialização passou a ser compreendida como "construção de um mundo vivido". A partir dessa perspectiva, esse mundo pode ser desconstruído e reconstruído ao longo da existência; a socialização torna-se um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade que cada um encontra durante sua vida (BERGER; LUCKMAN, 2010).

Considerando as reflexões em torno de fatores relacionados à socialização dos sujeitos numa dada realidade, como base de processos de construção identitária, discutiremos no próximo tópico algumas noções de identidade, como fundamentos das inferências neste estudo, no sentido de irmos trilhando o percurso de identificação de sentimentos de identidade profissional dos professores partícipes da investigação.

4.3.3 Noções de Identidade

Vimos, anteriormente, que a socialização é elemento básico de construção de identidades, bem como o quão é complexa a constituição de sentimentos identitários.

Neste trabalho, o significado de complexo emerge de um contexto mais amplo de inquietações, de conflitos, de dúvidas e desafios exigindo a superação da visão linear, fragmentada, reducionista do paradigma tradicional, cartesiano. Admitimos a complexidade concebida numa visão de conexão, de teia, de rede que requer uma reforma de pensamento (MORIN, 2000, 2001) e de percepção (CAPRA, 1996) do mundo e da vida, a partir da compreensão relacional de aspectos, de fenômenos com caráter de interdependência. Reconhecer a complexidade como fundamental numa região do saber, é postular o seu caráter holístico da realidade, contrariamente à sua redução por fragmentos, por recorte, por decomposição em elementos mais simples, como infere Ardoino (1988).

A categoria complexidade se coaduna também com a abordagem de Pagès (2002, p. 43) que a define em seu sentido epistemológico como um "processo complexo [que] procura descobrir uma ordem entre elementos constituintes que conservam a sua heterogeneidade". Eis, pois, o caráter complexo inerente à constituição de identidades.

As discussões em torno de noções de identidade ocorrem num crescente contínuo, provavelmente pelas inquietações e exigências circunstanciais do chamado "mundo líquido" (BAUMAN, 2005). Situando a construção de identidades no mundo globalizado, esse autor evidencia a emergência de novos parâmetros da sociedade contemporânea, cujos reflexos influenciam e se expressam nos processos identitários. Bauman (2005) remete ao fato de que, diante das mudanças deste mundo, a construção de identidades não está dada para sempre, ao contrário, vai-se efetivando num processo permanente de inconclusão e reconstrução identitárias.

Por oportuno, retomamos à categoria - inconclusão - do pensamento de Freire (1987), uma vez que, para ele, a educação é concebida como meio para construção do ser humano, cujo processo educativo se circunscreve na busca da vocação ontológica de “ser mais”. Na perspectiva educacional freireana, o ser humano é percebido como sujeito histórico, capaz de criar e recriar, de desenvolver-se em suas várias dimensões, de intervir e transformar a realidade, considerando o contexto sócio-histórico-cultural no qual se insere. Pautado no caráter da historicidade dos sujeitos, Freire (1987, p.72) os reconhece como "seres que *estão sendo,* como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada". Nesse sentido, a inconclusão é considerada como raiz da educação, como manifestação humana, uma vez que se refaz permanentemente na práxis. Para Freire (1987, p.74) na "tomada de consciência da situação, os homens se 'apropriam' dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles".

A categoria *inconclusão* foi identificada nas falas dos professores protagonistas da pesquisa, principalmente, em resposta à questão aberta: **“***como você se vê como professor(a)?”,* como foi o caso de um professor que disse se ver como "alguém que precisa continuar aprendendo" (P18MPrL). O reconhecimento da condição de ser inconcluso, no nosso entendimento, além de favorecer a busca de melhoria tanto da formação, quanto da atuação do professor, possibilita o

autorreconhecimento do docente, no que diz respeito às suas limitações e, sobretudo, às suas potencialidades.

A compreensão da inconclusão do ser humano e, consequentemente, da realidade, remete-nos ao entendimento de que o mundo não está dado desde sempre para sempre, há possibilidades de sua (re)construção, em várias dimensões. Nesse processo de (re)construção, é mister tomarmos o "diálogo como uma exigência existencial [...] encontro em que se solidarizam o refletir e o agir dos sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado" (FREIRE, 1987, p. 79). Para Freire, o diálogo é concebido como princípio orientador de uma prática que visa à desalienar o ser humano e a contribuir com a sua construção.

Como percebemos, são vários os fatores que referenciam processos de construção identitária. Produções científicas acerca dessa temática (ERIKSON, 1972; DUBAR, 2006; BERGER e LUCKMANN; 2010) têm abordado a categoria identidade tomando como base dos estudos suas interfaces pessoal e social.

Numa incursão em torno dos elementos fundamentais da noção de identidade, verificamos que pesquisas que abordam essa temática (PACHECO, 1996; AGUIAR, 2004; MONTEIRO, 2004; DESCHAMPS, 2009) geralmente ressaltam que um dos conceitos que deram origem aos estudos sobre identidade foi o conceito do *"si-mesmo",* composto por um *eu*: componente psicológico, sujeito conhecedor, parte cognoscente do *si-mesmo* que percebe, que processa informações; e um *mim*: componente sociológico, que representa o *si-mesmo* enquanto objeto, produto da sociedade. A conversação entre o *eu* e o *mim* possibilita o reconhecimento do indivíduo como uma criação contínua da sociedade, e a sociedade uma criação ininterrupta dos indivíduos (DESCHAMPS, 2009). Nesse sentido, a organização e a interação entre as dimensões pessoal e social são realçadas e passam a caracterizar a identidade (PACHECO, 1996).

Na arena discursiva sobre identidade, convém evidenciar duas grandes correntes destacadas por Dubar (2006): a) a Corrente Essencialista - que acredita nas essências, nas realidades essenciais, nas substâncias imutáveis e originais; e b) a Corrente Existencialista - que postula que não há essências eternas, uma vez que tudo é submetido à mudança.

Essas visões divergem em seus fundamentos, uma vez que, se numa abordagem a base é a essência herdada, na outra, é a existência contingente que dá sustentação à construção da identidade, devido ao seu caráter variável; ou seja,

a identidade vai se configurando dependendo dos modos de identificação. O termo *identificação* neste estudo é adotado na perspectiva de Jobert e Palmade (2002), como ato de assimilar um aspecto, um atributo ou uma propriedade do outro, ou ainda de interiorizar (ou de tomar) as atitudes, os papéis e as normas do grupo social ou da sociedade à qual o indivíduo pertence. Quer dizer, trata-se de um processo segundo o qual aquilo que estava no exterior passa a ser interiorizado, ou, ao contrário, o que estava interiorizado se torna exterior. Assim, as identificações são consideradas constitutivas da identidade.

Tomamos também como referência deste estudo a perspectiva de Codol (1986), para quem a identificação é tanto uma ação através da qual uma representação é identificada e reconhecida, e então diferenciada de outras representações, bem como a ação pela qual, no sentido reflexivo, torna-se a si próprio idêntico a uma outra representação e, então , semelhante a ele.

Segundo Dubar (2006) é a relação entre as formas de identificação atribuídas pelos outros (*identificações para outro*) e as identificações reivindicadas para si próprio (*identidades para si)*, que constitui a base das formas identitárias, numa via de mão dupla, em que as identificações para outro se interrrelacionam com a identidade para si.

Ao dispor sobre esse processo Dubar (2006) entende formas identitárias como modos de identificação dos indivíduos, a partir de dois eixos: o *biográfico* e o *relacional*. Quanto ao primeiro, temos o *biográfico* para outrem: provém da inscrição dos indivíduos numa linhagem de gerações; e o *biográfico* para si, ou seja, é “esta história que cada um conta a si próprio sobre aquilo que é”; esse “si” narrativo expressa a necessidade que cada um tem de se ver reconhecido não só pelos “Outros significativos”, mas também pelos “Outros generalizados”. Quanto ao segundo eixo, temos o *relacional* para outrem: constrói-se sob pressões de integração às instituições: família, escola, grupos profissionais, Estado; e implica num “Eu socializado” através do desempenho de papéis; e o *relacional* para si, que provém duma consciência reflexiva.

Considerando a articulação entre *identidade para si/identidade para outro*, diz Dubar (2005) que a identidade pode ser incluída numa perspectiva sociológica pela restituição dessa relação ao interior do processo comum que a torna possível e que constitui o processo de socialização.

Essa visão de Dubar aproxima-se da de Erikson (1972), uma vez que esse entende que a identidade se constrói em consonância com o juízo que o indivíduo faz de si próprio, tendo como referência os seus julgamentos sobre os outros, os julgamentos dos outros sobre ele próprio, assim como o contexto em que este está inserido. Entretanto, Aguiar (2004) lembra-nos que, apesar da diversidade e da mutabilidade das situações, o indivíduo guarda um sentimento de unidade e continuidade através do qual é reconhecido por si e pelos outros como sendo ele mesmo.

A propósito, a noção de sentimento assumida neste estudo está respaldada na perspectiva de Barbier e Galantu (1998) enquanto uma construção mental e discursiva sobre uma experimentação psíquica, que implica de um lado uma fixação e por outro um reconhecimento dessa experimentação como pertencente a um conjunto de experimentações conhecidas e partilhadas socialmente, o que lhe confere um caráter mais durável e menos singular. Tal noção é utilizada e complementada neste estudo, pelo entendimento de que a identidade se constitui através de sentimentos de identidade, cujo processo deriva-se da socialização, iniciada na infância, e vai-se apoiando através das identificações com os grupos aos quais os sujeitos pertencem (ERIKSON, 1972; LIPIANSKY, 1998; TAP, 1998), quer dizer, a construção de identidades se efetiva por um conjunto de sentimentos e de processos.

Codol (1986) também contribui com as discussões em torno de sentimentos de identidade a partir de uma abordagem diacrônica que se interessa pelo desenvolvimento da consciência de si e da identidade pessoal na história de um indivíduo, ao longo dos processos de socialização.

Para um esclarecimento acerca de sentimentos de identidade constitutivos de processos identitários, recorremos a Tap (1998) que nos apresenta características relacionadas à essa dinâmica, a saber: a *continuidade* - sentimento de permanecer o mesmo ao longo do tempo; a *unidade* - representação mais ou menos estruturada que temos de nós mesmos e que os outros também têm de nós; a *unicidade* - sentimento de ser original, de nos querermos diferentes, ao ponto de nos vermos como únicos (incomparáveis); a *diversidade* - sermos diferentes personagens numa mesma pessoa; a *realização de si pela ação* - decorre do fato de sermos o que fazemos, ou seja, "tornarmo-nos" pela ação; e a *estima de si* - associada à visão

positiva de si, cada um de nós tem a necessidade de desenvolver um sentimento de valor pessoal, em si, aos seus olhos e aos olhos dos outros.

A estima de si, apresentada por Tap (1998) como característica positiva de si foi outro aspecto evidenciado nas declarações dos professores, ao responderem, principalmente, à questão aberta: "*como você se vê como professor(a)?*". Apenas para ilustrar esse sentimento identitário de valor de si mesmo perante os outros, apresentamos depoimentos de dois professores das IES pública e privada: "um professor assíduo, que prepara todas as aulas, acessível, possibilito a participação dos estudantes e humanitário" (P38FPuB); "me vejo como um professor responsável, compromissado e que busca fazer o trabalho com qualidade" (P11FPrB).

Acrescenta-se a esses sentimentos de identidade, o sentimento de pertença, através do qual os sujeitos partilham valores, ideias, ações com seus grupos, trata-se da interiorização de papeis sociais (DUBAR, 2006; DESCHAMPS, 2009). Constituída por sentimentos identitários, a identidade não é um processo de identificação efêmero; tem traços afetivos, está relacionada a valores, engendra-se a partir de possibilidades, de histórias coletivas, deriva-se da relação coletiva com um sistema maior, constituindo-se, sobretudo, fonte de referência e compreensão (FRANCO; GENTIL, 2007).

Para corroborar com as discussões e análises deste estudo contamos com as contribuições de Codol (1986) para quem o desenvolvimento da atividade cognitiva (enquanto atividade pela qual um aparelho psicológico organiza as informações de um saber) e os processos de socialização são inseparáveis. Num estabelecimento da articulação entre representações e sentimento de identidade, este autor infere que a partir da experiência pessoal ou mediante normas sociais, as propriedades das representações são valorizadas pelo indivíduo,ligadas aos esquemas comportamentais.

Ainda no âmbito das abordagens acerca da identidade, Erikson (1972) considera que a introjeção, a identificação e a formação da identidade são fases através das quais o ego se desenvolve, numa relação madura com os modelos existentes. A *introjeção* é a incorporação primitiva da imagem de outrem; o destino das *identificações* dependerá da interação do indivíduo com representantes de uma significativa hierarquia de papéis; e a *formação da identidade* começa quando termina a utilidade da identificação. Assim, continua o autor, "os métodos de uma

comunidade para identificar o indivíduo se encontram, com maior ou menor êxito, com os métodos do indivíduo para identificar-se a si próprio com os outros" (ERIKSON, 1972, p.160).

Desse modo, num processo de constituição identitária, as formas de identidade são inseparáveis das relações sociais, as quais são também formas de alteridade, ou seja, não existe identidade sem relação entre o si próprio e o outro.

Ainda em se tratando da construção de identidade, Dubar (2005) apresenta a hipótese de que existem vários tipos de identidade pessoal, várias maneiras de construir identificações de si próprio e dos outros e vários modos de constituição da subjetividade, ao mesmo tempo social e psíquica. Contudo, esse é um processo em que ocorrem crises. Tais crises acontecem e se multiplicam em todas as idades, e são geradoras de “pequenas crises”. Daí a necessidade de um “trabalho sobre si”, uma modificação de certos hábitos. Por vezes, é preciso aprender outra vez, recomeçar, diz o autor.

Várias são as razões que provocam crises de identidade. Essas crises cortam o curso da vida, engendrando perdas materiais, perturbações relacionais, mudanças da subjetividade, dentre outros aspectos, destacados por Dubar (2006). Segundo ele, as crises são de caráter identitário porque perturbam a imagem de si, a estima de si, a própria definição que a pessoa dava “de si a si próprio”. Nesse sentido, conforme este autor, qualquer mudança de configuração identitária passa por esse tipo de crise, o que implica na (re)construção de uma nova identidade pessoal.

Assim apreendida, a identidade nunca é instalada, nunca é acabada, visto que o entorno do Ego é móvel e que os indivíduos passam necessariamente por crises de identidade ligadas a fissuras internas do Ego (ERIKSON,1972). Com efeito, a identidade nada mais é do que "o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural - dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

A partir dos estudos realizados em torno da configuração de processos identitários, comungamos com o entendimento de Dubar (2006, p.8) de que “a identidade não é aquilo que permanece necessariamente ‘idêntico’, mas o resultado de uma identificação contingente”, em cujos processos ocorrem crises.

Com vistas a perseguir os propósitos investigativos deste trabalho, abordaremos a seguir aspectos que se entrecruzam na dinâmica de identidade profissional docente.

4.3.4 Identidade Profissional Docente: dinâmica de intersecções

4.3.4.1 Noções de Identidade Profissional

Utilizando como base o conceito de identidade já anunciado: enquanto um processo não linear, e que está em constante recomposição identitária, numa perspectiva multirreferencial e circunstanciada, adiantamos com o estudo no sentido de apreender aspectos relacionados à identidade profissional docente, iniciando por discutir fatores mais gerais de identidades profissionais. Embora o conceito de identidade profissional seja híbrido, buscamos na literatura algumas definições considerando sua pertinência para esta pesquisa.

No estudo levado a cabo por Dubar (2005) o interesse essencial de Berger e Luckman (2010) no texto "A construção social da realidade" é construir uma teoria operacional da socialização secundária que não seja pura reprodução dos mecanismos da socialização primária. Sendo a socialização secundária a interiorização de saberes especializados, Dubar passa a denominá-los de *saberes profissionais* que constituem um novo gênero de saberes, definidos e construídos com referência a um campo especializado de atividades, diferentes daqueles saberes básicos da socialização primária.

É reconhecendo a definição de socialização secundária de Berger e Luckman (2010) que Dubar (2005, p.127) faz o seguinte comentário: "graças à transformação possível das identidades na socialização secundária que se podem contestar as relações sociais interiorizadas no decorrer da socialização primária". Esse autor diz, ainda, que a possibilidade de construir outros ‘mundos’, que não os interiorizados na infância, funda o êxito possível de uma transformação social não reprodutora. Contudo há de se levar em conta que, mesmo durante o período de socialização primária, existe uma apropriação do mundo social diferente de criança para criança, o que sugere não considerar uma lógica determinista entre *isto* ou aquilo, posto que o desenvolvimento está assente na perspectiva da complexidade.

Ao referir-se às identidades profissionais, Dubar (2005) as define como maneiras socialmente reconhecidas de os indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego. Para ele, esse percurso de construção de identidade profissional vai-se efetivando através de uma dupla transação, biográfica e relacional: de *identidade para si*, transação interna ao indivíduo, e de *identidade para o outro*, transação externa entre o indivíduo e as instituições; ambas articuladas e processadas por meio de *mecanismos de pertencimento*: que tipo de homem ou mulher se quer ser/se diz ser; e de *atribuição*: que tipo de homem ou mulher você é/dizem que você é.

A articulação entre essas duas transações é a chave do processo de construção das identidades sociais, quer dizer: a relação que se estabelece entre as identidades herdadas, aceitas ou recusadas pelos indivíduos, e as identidades visadas, quer em continuidade ou em ruptura com as identidades precedentes, dependem de reconhecimento das instituições legítimas e de seus agentes, os quais estão em relação direta com os indivíduos envolvidos. Nesse sentido, "a construção das identidades se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação que propõem identidades virtuais, e as 'trajetórias vividas', no interior das quais se forjam as identidades 'reais' às quais os indivíduos aderem" (DUBAR, 2005, p. 140).

Noutra perspectiva, diz Sainsaulieu (1985) que o processo identitário profissional se constrói de acordo com a forma como os grupos no trabalho se identificam com os pares, com os chefes e com os outros grupos. Em resposta à questão aberta: **“**Que professor(a) você acha que é para os outros?”, alguns depoimentos ratificaram essa assertiva, a exemplo da fala de uma docente que afirmou ser "uma professora honesta: não falto, planejo minhas aulas, estudo o conteúdo, desenvolvo boa comunicação com os alunos, cobro disciplina e comprometimento" (P50FPuL). Essa declaração parece expressar algumas normas estabelecidas entre os pares (professores e estudantes) envolvidos no processo educacional, através da docência, fato que corrobora com a abordagem de construção identitária referida por Sainsaulieu.

A identidade no trabalho perspectivada por Sainsaulieu é fundada nas representações coletivas distintas, construindo indivíduos do sistema social empresarial. Observa-se que essa visão situa a identidade na experiência relacional e social de poder. Há, no processo de construção de identidade, um desejo de ser reconhecido pelo outro, porém, conforme destaca o referido autor, o desejo de

reconhecimento passa pela possibilidade de o indivíduo sair vencedor nas relações de poder e de fazer reconhecer a plena autonomia de seus significados.

Dubar (2005) adita que, na visão de Sainsaulieu, a identidade é menos um processo biográfico de construção de si do que um processo relacional de investimento de si. A partir dessa perspectiva é possível formular a hipótese de que "o investimento privilegiado em um espaço de reconhecimento identitário depende estreitamente da natureza das relações de poder e da posição que nele ocupam o indivíduo e seu grupo de pertencimento", infere Dubar (2005, p.155).

Por seu turno, ao referir-se às visões de Dubar (2005) e Sainsaulieu (1985), Lopes (2001) ressalta que, na primeira visão, a identidade profissional é concebida como resultante momentânea da dupla transação identitária, a ênfase é na transação biográfica e nas configurações identitárias pessoais; enquanto que, na segunda, a identidade no trabalho é concebida como interestruturação dos sujeitos e das dinâmicas relacionais da sua atividade de trabalho, são enfatizadas a transação relacional e os modelos identitários coletivos.

Reconhecida a articulação entre os dois processos identitários, Dubar (2005, p. 155) infere que:

> o *processo biográfico* pode ser definido como uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...) e consideradas a um só tempo acessíveis e valorizadoras. O *processo relacional* concerne ao reconhecimento, em um momento dado e no interior de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação.

Daí decorre que os sentimentos de identidade profissional vão-se constituindo numa perspectiva multirreferencial, situada no tempo/espaço, articulando ao mesmo tempo o processo biográfico e o processo relacional do indivíduo, evidenciados no sistema de ação de uma determinada profissão.

Ao cabo do percurso de discussões, cumpre lembrar que identidades profissionais envolvem interações entre processos (histórias de vida; subjetividades; formação profissional) do campo disciplinar especializado na sua articulação com outras área de conhecimento, direcionados à constituição do mundo profissional, como afirmam Franco e Gentil (2007). Entretanto, importante observação é feita por essas autoras quando afirmam que "em sociedades nas quais as pessoas passam a

maior parte do seu tempo nos locais de trabalho, na companhia de outros trabalhadores da mesma área, vivenciando experiências semelhantes, a identificação pela profissão é quase imposta pela situação" (FRANCO; GENTIL, 2007, p. 7). Este aspecto remete-nos a entender que os sentimentos de identidade profissional docente emergem dessas inter-relações, mas, num processo que leva em consideração também outros fatores, já mencionados, de ordem pessoal/social/profissional.

Para melhor situarmos o foco de discussão deste capítulo - identidade profissional docente - adentraremos discussões em torno de processos imbricados especificamente nessa dinâmica identitária.

4.3.4.2 Interfaces de Identidade Profissional Docente

Como referido ao longo deste estudo, na contemporaneidade emergem desafios de ordem social, tecnológica, científica, entre outros, cujas exigências requerem uma reflexão permanente em torno de representações sociais e de sentimentos de identidade profissional dos professores.

Decerto, exigências vão-se impondo à formação, à atuação docente, à identidade profissional dos professores, como o fortalecimento de uma dimensão ética, no sentido de viabilizar a educação enquanto meio para a construção da humanização dos sujeitos; de uma dimensão didática, que torne o professor capaz de integrar conhecimentos, competências e habilidades a fim de qualificar a atuação docente; de uma dimensão política, para possibilitar entender e explicar a realidade, tomar decisões, assumir posições críticas diante de situações conjunturais e, finalmente, intervir no processo de transformação da sociedade e de nós mesmos, enquanto sujeitos inconclusos, culturais.

Ao longo da história da educação brasileira, como referimos no Ponto 3 deste estudo, e em particular no que concerne à Educação Superior, docentes têm pleiteado reconhecimento e valorização social da profissão. Nesse percurso de construção de identidade profissional docente, várias são as exigências e demandas da sociedade em seus diversos contextos e interesses educacionais, sociais, políticos, culturais, econômicos, entre outros. Daí que a identidade profissional do professor vai adquirindo novas características, em espaços e tempos distintos, ou seja, o docente vai construindo uma identidade profissional considerando a

constante revisão dos significados sociais da profissão, dos confrontos teórico-práticos, do significado que cada um atribui à atividade docente, das suas experiências, representações, saberes etc. (PIMENTA, 1999).

Cumpre lembrar que é, sobretudo, através da atuação do professor no âmbito da instituição educacional que ele vai estabelecer relações e constituir sentimentos identitários profissionais. Nessas relações, segundo Franco e Gentil (2007), estão presentes muitos elementos e para compreendê-los parece ser necessário estudos de diferentes áreas de conhecimento, alimentados por tradições epistemológicas distintas, como por exemplo: a questão territorial, a identidade na contemporaneidade, questões relacionadas às políticas públicas e culturas institucionais, questões do tempo histórico, dos objetivos da instituição, consideradas suas diferentes articulações, cuja integração está no âmago do ser professor da Educação Superior, como inferem as autoras.

A propósito, alguns professores, ainda em resposta à questão aberta: *Como você se vê como professor(a)?*, sinalizaram a ausência de uma formação para exercer a docência, vejamos o depoimento de um professor: "Como um Engenheiro Mecânico que virou professor, ou seja, tenho uma formação sem nenhuma preparação para a docência. Apesar das dificuldades tento superar-me dia a dia" (P34MPuB).

Outros fatores relacionados à docência, como no caso da autoidentificação, têm apresentado resultados por meio de pesquisas recentemente realizadas (ARAÚJO, 2012; MARTINS, 2012; SOUZA, J., 2012), cujas conclusões sinalizam que a autoidentificação dos professores é dividida, ou seja, há um conflito presente entre a identificação com o exercício profissional (formação inicial/não-docente) e com o exercício da docência; as motivações dos professores para exercerem a profissão docente estão relacionadas mais à posição (status) como professor da Educação Superior, do que à identificação com a docência. Esses fatores merecem atenção, no sentido de trazer à tona elementos que podem estar influenciando a atual construção da profissionalidade docente.

Corroborando com o debate acerca de identidade profissional docente, D'Ávilla (2009) chama a atenção para as intersecções que ocorrem na construção identitária durante os ciclos de vida da profissão docente e comenta que tal identidade não se inicia na socialização formal, mas atravessa diferentes fases, a saber: socialização pré-profissional: subjetiva, complexa, informal, diz respeito à

trajetória de cada um; e socialização profissional: diz respeito à formação inicial que inaugura a profissionalização da docência; é uma fase mais formal. Nessa mesma linha de pensamento e inferência, Souza, J. (2012), num estudo com professores de licenciatura, concluiu que a identidade profissional docente é um processo contínuo que além de perpassar pela experiência pré-profissional, transita pela escolha da profissão e se fortalece na formação inicial e nos primeiros anos de trabalho.

Nessa perspectiva, a identidade profissional docente é permeada por variadas interações: seja pelas histórias de vida dos professores, pela formação, pelo conhecimento especializado do docente, pelas relações com o grupo profissional, pelo conhecimento das especificidades da profissão e de sua prática, ou ainda pela singularidade dos sujeitos, dentre outros fatores relacionados à construção de uma identidade. Por seu turno, a construção da identidade profissional dos docentes, enquanto grupo profissional, está ligada às relações que eles mantêm com as instituições empregadoras e às consequentes transformações dos sistemas educativos (AGUIAR, 2004).

Com o mesmo sentido Monteiro (2004) entende a identidade profissional docente como uma construção social em que os professores têm um papel central. Entretanto, ressalta que o contexto local em que o professor exerce a docência, com suas implicações políticas, sociais, culturais e o local da formação inicial também estão relacionados à construção e à transformação identitária, propiciando o desenvolvimento de novas culturas profissionais. Alguns destes aspectos foram também considerados nas respostas dos professores ao externarem seus sentimentos de identidade docente, ao afirmarem que se consideram:

> Comprometido; consciente das desigualdades sociais, históricas, econômicas e políticas que compõem a instituição escolar e sua comunidade" (P46MPuL).
>
> Como alguém comprometido, sobretudo, com a formação dos meus alunos; alguém preocupado em promover a autonomia intelectual e em despertar o amor pela pesquisa e pelo conhecimento (P36MPrL).

Decorre, então, que no que se refere à identidade profissional de professores que exercem a docência na Educação Superior, ao que parece, vai-se conformando numa teia de diferentes e variadas interfaces, espaços e tempos nos quais são consideradas tanto as concepções de mundo, de sociedade, de ser humano e de educação, por parte do docente, quanto sua trajetória pessoal e profissional (seja na

docência e/ou em outra profissão), as especificidades da sua área de atuação disciplinar, suas relações com as instituições onde trabalha ou trabalhou, suas práticas, além das influências que emergem das relações interpessoais com outros professores e com os estudantes.

4.3.4.3 Estratégias Identitárias: alternativas de um percurso profissional

Partindo do entendimento de que a identidade profissional docente vai se constituindo na interface com outros aspectos (discutido anteriormente), consideramos que no exercício da docência são criadas, utilizadas e compartilhadas estratégias identitárias, cujos elementos influenciam na profissionalidade docente. Embora as estratégias identitárias não se constituam objeto desta investigação, consideramos relevante algumas reflexões e comentários a este respeito pelas relações com o exercício da docência no cotidiano das Instituições de Educação Superior. Antes, contudo, tratamos de esclarecer o significado de *estratégias identitárias* utilizado neste estudo.

Num consenso sobre o entendimento de *estratégias identitárias*, os autores Lipiansky, Taboada-Leonetti e Vasquez (1990, p. 24) as definem como "procedimentos em construção (de maneira consciente ou inconsciente) por um ator (individual ou coletivo) para atingir uma ou mais finalidades (explicitamente definidas ou se situando ao nível do inconsciente)", quer dizer, trata-se de procedimentos que são elaborados em virtude da situação de interação, consideradas as diferentes determinações culturais, psicológicas, sócio-históricas da situação. Eis, então, o significado de estratégia adotado neste estudo.

Kastersztein (1990), ao tratar sobre estratégias identitárias, infere que as reações dos indivíduos estão associadas às representações, aos interesses e às finalidades percebidas, como também em função do sistema no qual estão inseridos. Contudo, as estratégias dependem, ao mesmo tempo, desses fatores relacionados àqueles que o rodeiam.

Importantes observações são acrescidas ainda por este autor, ao afirmar que dentre as finalidades estratégicas utilizadas pelo indivíduo, o reconhecimento de sua existência no sistema social ocupa lugar essencial nesse processo (KASTERSZTEIN, 1990). Ou dito de outra maneira, pode-se pensar que as diferentes estratégias são motivadas por uma preocupação de valorização do *si-*

mesmo (DESCHAMPS, 2009). Tais perspectivas parecem aproximar-se da de Sainsaulieu (1985) que situa o processo de construção de identidade profissional na experiência relacional e social de poder. Ademais, Kastersztein (1990) ainda refere-se às finalidades intermediárias, no sentido de busca de semelhança, de diferenciação e de singularização utilizadas pelos indivíduos em determinadas situações e circunstâncias.

Duas distintas funções dessas estratégias são também evidenciadas por Pacheco (1996), a saber: *função integradora da identidade*, estratégias condicionadas pelas características idiossincrásicas dos indivíduos, suas variações pessoais e intersubjetivas, na sua procura de permanência e unidade; *função adaptativa da identidade*, estratégias condicionadas pelas necessidades de adaptação dos indivíduos às situações relacionais. A partir de tais assertivas, entendemos que, aliadas a estas funções, estão as representações dos sujeitos/grupos, que através da linguagem e das ações manifestam sua identidade.

Depreendemos, então, que as estratégias identitárias estão interligadas ao sentimento de pertença, tanto quanto ao de busca de semelhança, de diferenciação e de singularização dos indivíduos, consideradas as determinações e circunstâncias do ponto de vista cultural, psicológico, histórico etc., de modo a alcançar suas finalidades.

4.3.4.4 Exigências e Desafios da Docência na Educação Superior

Discutir sentimentos de identidade profissional docente na Educação Superior requer estar ciente das funções principais atribuídas ao professor nesse nível de ensino, uma vez que, para além do ensino, da pesquisa e da extensão, a função de gestão está inserida nas responsabilidades do docente, porém, nem sempre é contemplada nos estudos.

É preciso considerar a visão que o professor tem quanto ao seu papel nesse nível educacional, num determinado contexto, pois não basta o docente ser um bom professor, a questão é: como um professor pode tornar-se um bom profissional, desempenhar bem o papel de pesquisador, realizar projetos de extensão e até ser um gestor competente.

Frente a essa inquietação, um fator ainda a ser considerado é a relação de processos identitários com a formação do professor e com a profissionalização da

docência, dos quais alguns desafios emergem, como por exemplo, a desvalorização da profissão, as repercussões da ausência de políticas públicas para formação do professor da Educação Superior, que fica à mercê, na maioria das vezes, dos interesses das instituições educacionais e/ou dos próprios professores.

Algumas pesquisas (SUNDFELD, 2005; XIMENES, 2006, CAMARGO, 2012) têm apresentado resultados significativos acerca de algumas dessas questões, mostrando que os professores têm buscado investir na formação pessoal/profissional; que há o reconhecimento da necessidade de formação contínua para possibilitar a aquisição de conhecimentos específicos da profissão docente, embora nem todos a valorizem. Entretanto, ainda são muito tímidas as iniciativas por parte das instituições de Educação Superior. Tais resultados remetem-nos à compreensão de que os condicionantes do espaço de atuação do professor geram sentimentos positivos e/ou negativos, com influências na identidade profissional docente, bem como na construção da profissionalidade da docência.

Um outro fator tanto quanto importante, sinalizado por Bazzo (2008) ao discutir aspectos da carreira docente, são os elementos relacionados à ambiguidade que acompanha a identidade do professor – mestre ou cientista. Ao referir-se aos dados obtidos em pesquisa realizada sobre a constituição da profissionalidade docente, a pesquisadora destacou que os aspirantes a professor têm seus títulos valorizados muito mais em função de sua produção científica do que em qualquer outra evidência de que poderão vir a ser “bons professores” (BAZZO, 2008). Esse dado é ratificado pela pesquisa de Dantas (2011), num estudo com professores de curso de Engenharia, em que há valorização da pesquisa e uma visão de que a docência se aprende na prática, embora reconheçam que não é suficiente para o desenvolvimento profissional.

Nesse trânsito de exigências e desafios impostos à construção da identidade profissional docente, aqui situada no âmbito da Educação Superior, outro aspecto que se pode levar em conta são as “cobranças” contidas nos Instrumentos de Avaliação dos processos regulatórios e avaliativos do Ministério de Educação, dispostas nos documentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), inclusive mencionado anteriormente neste trabalho (Capítulo 3), nos quais as exigências em relação à titulação, produções e publicações científicas se sobressaem às de formação para a docência – o que, consequentemente, tem implicações na constituição de sentimentos identitários do professor e ocasiona,

quiçá, crises de identidade entre o que é professor, o que é professor-pesquisador e o que é pesquisador.

Nesse percurso identitário, um elemento ainda a ser considerado é a identidade das instituições de Educação Superior, como afirmam Franco; Gentil (2007), no sentido de que as IES guardam diferentes aspectos, características, objetivos relacionados ao trabalho que o professor realiza, influenciando na construção da identidade docente:

> [...] os objetivos que se alteram, são substituídos ou acrescidos de outros, transformando as identidades. Assim, os objetivos institucionais estão no cerne dos elementos que se unem e contribuem na constituição de identidades dos que trabalham numa dada instituição, na medida em que trabalho é aspecto produtor de significados, é constitutivo de identidades. [...] nas IES [**Instituições de Educação Superior**] os departamentos, os grupos de trabalho, os grupos de pesquisa são espaços de construção de identidade e os formatos por eles assumidos são ancorados em finalidades e em relações institucionais e povoam as construções identitárias do professor de ensino superior (FRANCO; GENTIL, 2007, p.12, grifo nosso).

Como pudemos observar, o processo de constituição de identidade profissional docente é complexo; configura-se em diferentes tempos/espaços/trajetórias; é individual e coletivo; e não é um produto, mas uma construção de permanente reinvenção de relações pessoais, profissionais, experienciais e culturais compartilhadas. Ou como diz Dubar (2005), é um processo de dupla transação biográfica e relacional.

Tendo em vista que a identidade profissional docente é condicionante da profissionalidade docente, abordaremos essa categoria no próximo tópico, a fim de respaldar nossas inferências e conclusões, em sintonia com os objetivos propostos pelo trabalho.

4.4 PROFISSIONALIDADE DOCENTE: QUESTÕES EM FOCO

Consideramos oportuno abordar acerca da profissionalidade docente, a fim de identificar embates e requerimentos inerentes à atuação do professor. As reflexões em torno desta categoria são importantes para esta investigação, porque após a análise das representações sociais de docência na Educação Superior dos professores participantes da pesquisa, buscamos identificar suas relações com sentimentos de identidade e com a profissionalidade docente, objetivo geral da

investigação. Antes, porém, faremos uma breve incursão pela história da profissão de professor, para situar e melhor subsidiar o estudo.

4.4.1 Profissão Docente: marcos de uma trajetória

Começamos por fazer uma breve imersão na trajetória da profissão docente no Brasil, de modo a ressaltar significados atribuídos a esta profissão em diferentes contextos históricos, políticos, econômicos. Embora a história da profissão docente no Brasil remeta-nos a questões relacionadas à docência na Educação Básica, os recortes dessa trajetória ajudam-nos a entender um pouco mais a docência na Educação Superior, uma vez que aquela sempre referendou a atuação docente, num ou noutro aspecto, independente do nível educacional.

Como evidenciado no capítulo anterior, ao remetermo-nos ao contexto da chegada dos jesuítas ao Brasil, lembramos que a profissão docente era considerada um ofício, destinada à transmissão de princípios e valores morais religiosos, cuja atuação do professor era identificada pela vocação. Esta profissão foi marcada, nesse período, como missão divina, e mesmo com a estatização da educação, já no século XVIII, o modelo de professor continuou semelhante ao de padre (ROMANELLI, 2001), sem mudanças substantivas na atuação dos professores, embora sob um maior controle, desta feita, do Estado.

Com a Lei Geral do Ensino, no século XIX, deu-se início à normatização da profissão, inclusive, com seleção de professores e exigência de um treinamento para a sua atuação docente. Esse fator caracterizou um processo de profissionalização da profissão de professor, uma vez que definiu um perfil de competências para o recrutamento dos docentes, comenta Romanelli (2001).

O momento anterior ao referido período é caracterizado pela inexistência de uma formação específica para a atuação docente, como lembra Vicentini (2009, p.27), ao afirmar que tal "formação era substituída pelo atestado de moralidade e conhecimento do que se deveria ensinar; [...] a prática do ofício era realizada no sistema de professores adjuntos, ou seja, os futuros mestres aprendiam a lecionar acompanhando um profissional durante as aulas". Pode-se dizer que nesse contexto não havia clareza de quais saberes, especificamente, seriam reconhecidos como próprios para a prática do ofício.

Ainda no século XIX, o espaço de atuação do professor foi-se tornando cada vez mais complexo, "o sistema escolar passou a abranger instituições voltadas para diversos níveis e modalidades de ensino (primário, secundário, superior...) envolvendo inúmeras disputas com vistas a redefinir o papel dos professores em nosso país e o seu estatuto socioprofissional" (VICENTINI, 2009, p. 17). Consequentemente, havia distinção entre os professores de "cadeira" (submetidos a concurso de licenciamento e à avaliação das qualidades morais, atestadas através de cartas de recomendação do padre da paróquia), os docentes que não eram fiscalizados, nem tinham ligação com o Estado para exercer seu ofício (padres e preceptores leigos que ensinavam nas residências) e os mestres de primeiras letras pelas diferenças formativas (VICENTINI, 2009).

Numa incursão analítica da trajetória histórica da profissão docente, Nóvoa (1995), que embora trate acerca da história da profissão docente em Portugal, traz contribuições relevantes para a discussão da profissão docente no Brasil, sobretudo, por suas aproximações político-econômicas. Esse autor chama atenção para o fato de que a indefinição do estatuto dos professores, ainda no final do século XIX, provoca um sentimento da necessidade de constituir uma identidade profissional da categoria, razão pela qual não poderia se efetivar sem interlocução com as associações docentes, na perspectiva de uma conscientização dos interesses dos professores enquanto grupo profissional. Tal iniciativa provoca a criação de associações, sindicatos que passam a disputar "a posição de porta-voz da categoria" (VICENTINI, 2009, p. 95); essas entidades remetem a uma dimensão coletiva da docência e contribuem para produzir e veicular as representações do grupo a respeito do seu trabalho e da sua posição no espaço social, infere a autora.

No início do século XX, os professores passam a ser investidos por um relevante poder simbólico, "a escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente" (NÓVOA, 1995, p.19).

Com o advento da industrialização no país, as exigências passaram a ser mais acentuadas com relação à educação e ao papel do Estado nesse processo. O contexto político-econômico do capitalismo industrial requer que a população disponha, cada vez mais, de conhecimentos, tanto pelas necessidade de produção, quanto pelas de consumo, como afirma Romanelli (2001). Outras exigências educacionais emergem dessa situação, dada à necessidade de aquisição da leitura

e da escrita, como condições para a população concorrer ao mercado de trabalho, a exemplo da expansão da oferta de ensino.

Tal expansão, mormente nos grandes centros urbanos, foi-se efetivando por iniciativas do Governo, bem como pela busca da população, convencida de que a escolarização propiciaria melhores empregos. Contudo, essa expansão aligeirada e precária provocou dificuldades na organização e na administração das escolas. Embora o crescimento do número de vagas nas escolas estivesse em ritmo acelerado, registrava-se nessa época um elevado quantitativo de analfabetos no país (ROMANELLI, 2001; VICENTINI, 2009).

Para além do aumento de vagas, outra preocupação era a formação dos professores. Na década de 1950, os docentes que não haviam cursado a Escola Normal foram submetidos a processos de formação, de modo a possibilitar-lhes uma preparação que favorecesse a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Nos idos de 1950, a reprovação de um grande percentual de estudantes levantava suspeitas com relação à competência do docente, isso “sem mencionar a denúncia cada vez mais forte da ineficiência e do desperdício que a repetência e a evasão representavam para o país", diz-nos Vicentini (2009, p.221). Nesse contexto, os docentes passaram a agregar a responsabilidade moral pelo futuro das gerações, e a responsabilidade econômica pelo bom uso dos recursos públicos do sistema de ensino, infere a autora.

Nesse cenário do capitalismo, com consequente incremento dos processos de urbanização e industrialização, a carreira docente é organizada e o sistema público de educação instituiu o processo de *funcionarização* do professorado, evidenciando de um lado "a assimilação pelo Estado de parte das solicitações pela profissionalização [...] e de outro, o aumento do controle estatal sobre a atividade docente”, como destacado por Monteiro (2004, p.218), com um controle da organização do sistema, da estrutura curricular e do trabalho do professor. Verifica-se nesse contexto que o controle do Estado sobre o trabalho do professor estava intencionalmente subjacente ao sistema público de educação, de modo que os docentes passariam a ser funcionários estatais, mas suas ações seriam subsidiadas, sobretudo, pelos interesses político-econômicos.

No decorrer dos anos de 1960 percebe-se um certo desprestígio da profissão docente. O preparo pedagógico passa novamente a ser questionado. O curso nas Escolas Normais seria, por vezes, identificado como de "formação geral para moças

e futuras donas de casa, ao invés de cursos de profissionalização docente" (VICENTINI, 2009, p.222). Com o golpe militar de 1964 a situação do sistema de ensino se agrava no país e, consequentemente, as condições de trabalho dos professores ficam precárias.

Do período de ouro da profissão, reconhecido o papel da educação para o progresso do país e os docentes como seus protagonistas (séc. XIX), até a desvalorização do professor com o advento do capitalismo, quando as escolas passaram a atender às exigências mercadológicas, cabendo-lhe preparar os cidadãos para o mercado de trabalho, a atuação do professor passa a se concretizar pautada numa perspectiva normativa e prescritiva, cuja visão vai influenciar a legislação educacional do país.

Na segunda metade do séc. XX começam a emergir interesses voltados para a formação e para a profissionalização dos professores como alternativa para a melhoria da educação em alguns países no mundo (HOYLE, 1980).

No Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, ressurgem lutas dos professores em favor da valorização profissional, apoiadas por iniciativas de representações da categoria, a exemplo de duas importantes entidades - o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES; e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação/ANFOPE, que na realização do seu X Encontro Nacional, em 2000, trouxe para o campo de debate importantes contributos em defesa da formação inicial e continuada, das condições de trabalho, de salário e de carreira.

Nesse contexto de ressurgimento da atenção à valorização profissional são feitas críticas ao sistema de educação no Brasil, com denúncias da precariedade das instituições escolares públicas, às restritas condições do trabalho docente, aos baixos salários, além de à ausência de políticas públicas que reconheçam e valorizem o estatuto social da profissão docente em nosso país.

Como verificado, nessa breve incursão, a profissão docente teve suas fases de prestígio e desprestígio social, com avanços e limitações, adquirindo diferentes estatutos ao longo do processo de organização e de desenvolvimento da educação brasileira. Os interesses e iniciativas voltados para esta profissão vão-se evidenciando mediante as circunstâncias e intencionalidades político-econômicos, sociais, ora em prol da profissão, ora em detrimento de uma identidade que favoreça o reconhecimento e a valorização profissional docente.

Em pleno séc. XXI, vários são os embates e desafios que se impõem para a educação, principalmente aqueles relacionados à atuação docente e à sua profissionalidade na Educação Superior, dado o seu caráter complexo e dinâmico.

No tópico seguinte, refletiremos em torno de questões relacionadas ao processo de profissionalização da docência, com ênfase na profissionalidade, de modo a trazer à tona discussões presentes na literatura para respaldar as inferências contidas neste trabalho.

4.4.2 Profissionalidade Docente: noções em construção

No atual cenário de investigação, a docência, a profissionalização docente, particularmente, a profissionalidade, articuladas ao processo de construção identitária do professor emergem como temáticas significativas, cujos focos de estudo envolvem a constituição do professor. Tais fenômenos educacionais sustentam a pertinência deste trabalho orientado pelo objetivo de compreender representações sociais de docência na Educação Superior de professores de Instituições pública e privada, no sentido de analisar suas relações com sentimentos de identidade profissional e com a profissionalidade docente, mormente, pelos fios que tecem essa grande teia de composição da docência e do professor como seu protagonista.

Ao tratarmos aqui de noções de - profissionalidade - foco dessa discussão, é preciso esclarecer que essa noção (*professionnalità*) surgiu com Barisi (1982, p. 379), quando das lutas dos operários italianos, que visavam a contestar a organização capitalista do trabalho, cujo objetivo era "modificar de maneira muito concreta as modalidades de organização do trabalho tais como eram aturadas todos os dias pelos trabalhadores." Embora os sindicatos italianos tenham enfrentado dificuldades nesse movimento, conseguiram dar uma certa unidade teórica ao movimento por intermédio da noção de "*professionnalità"* (BARISI, 1982).

Barisi (1982) em seu estudo destaca que o termo profissionalidade assume diferentes significados em tempos distintos: *do pós-guerra até 1960*, o termo está ligado aos conteúdos dos saberes e saber-fazer, correspondendo aos antigos ofícios, ou seja, à capacidade expressa no trabalho; *de 1960 a 1968*, a profissionalidade passa a contemplar em sua definição (BARISI, 1982, p. 390). "elementos externos ao processo de socialização interna da empresa, [...] a

polivalência e mobilidade econômicas levam as empresas a valorizarem a disponibilidade e a adaptabilidade dos trabalhadores". As situações desse contexto de trabalho tencionavam "substituir a *professionnalità individual pela professionnalità colectiva*" (BAR SI, 1982, p.391) e, nesse sentido, destaca Braem (2000) que a profissionalidade só pode ser percebida na perspectiva individual, porque recorreu, em parte, à personalidade de cada indivíduo, do que depreendemos que a responsabilidade do trabalho passa a ser tratada em sua dimensão coletiva de produção.

Já no período de *1968 a 1974*, Barisi (1982, p. 391) afirma que a *professionnalità* esteve ligada às "reinvidicações dos trabalhadores: controle da manutenção dos efetivos, da carga de trabalho, da poluição e dos fatores negativos, da promoção profissional". A partir do final da década de *1970* a noção de *professionnalità* conseguiu manter em algumas empresas conotações de caráter coletivo, ao mesmo tempo que era ligada aos resultados do trabalho e ao nível de eficácia que podia fazer emergir (BARISI, 1982). Na visão de Braem (2000), essa noção de *professionnalità* é baseada na aptidão e na experiência. A autora adita que ela é "menos individual do que colectiva, visto que subentende a capacidade de um grupo a dominar um processo de produção e isto, mesmo se a repartição das tarefas efectua-se de maneira individual" (compreende-se aqui a noção latente de solidariedade entre actores) (BRAEM, 2000, p.6).

No caso específico desta investigação, remetemo-nos às questões inerentes à profissionalidade docente, em virtude da sua articulação com o objeto de estudo - representações sociais de docência na Educação Superior. Contudo, consideramos relevante adentrar, mesmo que brevemente, às discussões em torno dos processos de profissionalização e "desprofissionalização" da profissão de professor, de modo a melhor entender o contexto de debate dessa temática nos finais do Séc. XX, bem como para possibilitar uma melhor compreensão do surgimento da atenção para melhoria da qualidade da educação.

Nessa arena discursiva, contamos com as contribuições de Hoyle (1980), que, já na década de 1980, evidenciava o crescente interesse, em alguns países, no desenvolvimento profissional dos professores, o que para ele supõe uma atenção ao processo de profissionalização.

Nas discussões trazidas à tona por Hoyle (1980), estava instalado um debate em defesa da profissionalização da atuação do professor, por uns, e da sua

desprofissionalização, por outros. Segundo esse autor, o desenvolvimento profissional implica a ajuda aos professores para se tornarem mais profissionais e isso requer um modelo da prática profissional a que os docentes devem aspirar, uma vez que é a validade desse modelo que os críticos da profissionalização questionam.

No âmbito da sociologia das profissões, os discursos em torno do termo profissão já ultrapassam uma centena de anos, mas para compreendê-la e entender as críticas ao processo de profissionalização da docência, vale examinar três termos associados a esta expressão, quais sejam: *profissionalização, profissionalismo e profissionalidade*. Numa perspectiva mais geral, a profissionalização é reconhecida "como processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos", como infere Weber (2003, p.1127). Trata-se de um processo que respaldado pelas características de profissões liberais, nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe representações, imagens, expectativas historicamente definidas ou como processo de reconhecimento social de uma ocupação ou atividade, completa a autora.

Ainda sobre a profissionalização contamos com as contribuições de Bourdoncle (1991), para quem a sua constituição se dá a partir de três processos: profissionismo, termo utilizado para designar as estratégias coletivas de transformação da atividade em profissão; profissionalismo, que compreende o estado dos militantes e ativistas da profissão, que procuram fazer reconhecer o valor do serviço que estão a prestar e aumentar sua autonomia, seu controle e seu monopólio; e profissionalidade, que remete à natureza, mais ou menos elevada e racionalizada, dos conhecimentos e das capacidades utilizadas no exercício/desenvolvimento profissional.

Especificamente, remetendo-nos à profissionalização da docência, buscamos respaldo em Hoyle (1980), para quem a profissionalização é o processo através do qual os professores adquirem conhecimento e competências necessárias para um bom desempenho profissional em cada etapa da sua carreira educativa. Tal processo, para esse autor, constitui-se a partir de duas dimensões: em busca da melhoria do (1) estatuto e da (2) prática. A melhoria do estatuto envolve: período de formação/corpo qualificado; controle sobre as atividades da profissão (mais controle, mais relevo); e quanto à prática, melhoria contínua do conhecimento e da competência dos práticos. Tais dimensões vão constituir duas noções: a de (a)

profissionalismo como compromisso entre os membros duma ocupação em relação à melhoria do estatuto; e a de (b) profissionalidade, reservado para as atitudes em relação à prática profissional; grau de conhecimento e de competência que os membros aplicam nessa tarefa.

No estudo em torno da profissionalidade dos docentes Hoyle (1980) faz distinção entre dois conceitos: *profissionalidade restrita;* e *profissionalidade extensa*. Quanto à primeira, considera que é intuitiva, focalizada na sala de aula, baseada na experiência (a qual associamos aos saberes da experiência); o professor não se deixa limitar pela teoria. Aliado ao sentido de *profissionalidade restrita*, o autor refere-se à capacidade inventiva e hábil do docente, que também valoriza a autonomia da sua sala de aula.

O segundo conceito, o de *profissionalidade extensa*, refere-se ao professor que tem interesse em situar a sala de aula no contexto educacional, está interessado na teoria e nos desenvolvimentos educacionais mais recentes, a promover o seu próprio desenvolvimento profissional, e vê o ensino como uma atividade suscetível de melhoria (este conceito remete-nos à ideia da necessidade de interlocução entre saberes pedagógicos e saberes disciplinares/científicos). A "docência universitária atravessou séculos isenta de questionamentos sobre os fundamentos do ensino e da aprendizagem para além do domínio de uma disciplina, e é convocada a dar atenção a questões de ordem pedagógico-didática", lembra-nos Ramos (2010a, p. 34).

Já nos embates ligados à "desprofissionalização" da profissão de professor, a abordagem geral em torno do termo profissão está associada às características (grau de domínio de conhecimento teórico; formação por um longo período; regras éticas; relativa autonomia perante o controle público; responsabilidade na admissão de novos membros) das ocupações do *Direito* e da *Medicina* chamadas de profissões. Inicialmente as ocupações eram dicotomizadas entre profissões e não-profissões, lembra-nos Hoyle (1980). A partir das características do "modelo de profissão", as ocupações passaram a ser denominadas: semiprofissões, quase profissões ou profissões emergentes que têm algumas das características duma profissão (HOYLE, 1980).

A esse respeito Nóvoa (1995) chama a atenção para a grande degradação da imagem social e da condição econômica dos professores, destacando a falta de um projeto constituído coletivamente que mobilize a classe dos docentes.

A "desprofissionalização" da docência em Enguita (1991) realça que a categoria dos professores tem traços que a caracterizam como semiprofissão, particularmente, pela natureza da autoridade que a rege: o controle pelo sistema público de educação; existe uma grande quantidade de mulheres; e também por seu crescimento numérico. Para esse autor, também não há um consenso na sociedade, nem sequer para a categoria docente, quanto às competências, à carreira dos professores, por exemplo, num conjunto de outros fatores.

Por seu turno, Bourdoncle (1991) parece não concordar com essa classificação, que considera os professores submissos a um trabalho com alto controle, sendo possível tornar o ensino uma profissão, com salários, autonomia profissional e carreira capazes de concorrer com outras profissões.

Decerto, urge a necessidade de uma ressignificação do professor como profissional e construtor de sua identidade docente, bem como do seu processo de profissionalização, visto que a docência, enquanto prática social, é exercida pelo professor que passa a ser reconhecido como partícipe de sua identidade, ao contrário de um técnico, executor de tarefas planejadas por especialistas e impostas pelos sistemas educacionais.

Entendemos que o processo de profissionalização no âmbito da sociologia clássica das profissões é fundamentado nos modelos das profissões liberais já estabelecidas, numa perspectiva funcionalista. As críticas à profissionalização dos professores giram em torno de que a profissionalidade docente não é melhorada e que os estudantes não são beneficiados com o processo de profissionalização.

Ainda como argumento para a "desprofissionalização" do professor, a ideia de que para as profissões que estão em contato direto com pessoas, embora o conhecimento sistemático tenha seu espaço na prática profissional, o conhecimento intuitivo, da experiência e do bom senso é mais proveitoso do que a tentativa de utilizar o conhecimento cognitivo, sistemático e teórico, como destaca Hoyle (1980). Daí depreendemos que, para alguns críticos favoráveis à "desprofissionalização" do professor, os saberes específicos da profissão docente são menos importantes e/ou necessários que os saberes da experiência, intuitivos, como denominados.

Embora reconheçamos a importância dos saberes da experiência, esse contexto de desvalorização profissional, que reforça a utilização de tais saberes, respalda a ideia de que *se aprende a ensinar, ensinando*, como disse a maioria dos docentes (questão aberta) ao responder à questão sobre C*omo aprendem e/ou*

aprenderam a ser professor?, aqui representado pela fala de uma professora: "aprendi e aprendo no dia a dia, na relação com os alunos, e nas trocas de experiências com os colegas" (P11FPrB)

No caso específico do Brasil, a discussão acerca da profissionalização docente emergiu mais especificamente na década de 1990, derivada desse mesmo contexto de amplo debate nos anos de 1980, com propostas de vários continentes e países do ocidente, com vistas a transformações dos sistemas educacionais.

Em contribuição a esse debate, Cunha (2007, p. 13) comenta que a "possibilidade de profissionalização passou a ser discutida no âmbito da formação e da recuperação do *status* social, defendendo-se a necessidade de se investir na qualidade da educação". Essa profissionalização consiste num processo histórico e evolutivo que acontece na teia de relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são avaliados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder (CUNHA, 1999, p. 132). Cumpre lembrar que é "fundamental que a nova cultura profissional se paute por critérios de grande exigência em relação à carreira docente (condições de acesso, progressão, avaliação etc.); pois "[...] os tempos são para refazer identidades" (NÓVOA, 1995, p. 29). Tais considerações sugerem ao docente requerer reconhecimento e qualificação da profissão de professor.

Considerando a profissionalidade docente como uma das dimensões do processo de profissionalização, adotamos a perspectiva de profissionalidade docente, enquanto profissão em ação, em movimento, processo que é dinâmico, ou, mais especificamente, a profissão em construção (SACRISTÁN, 1995; CUNHA, 2007). Essa perspectiva tem como premissas que a "ação de ensino não pode se isolar do tempo/espaço onde se realiza..." (CUNHA, 2006b, p.75); e que "a atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores" (SACRISTÁN, 1995, p. 67).

Assim, nosso pensamento está respaldado no entendimento de que a profissionalidade docente vai-se configurando em diferentes espaços e percursos de vivência e formação do professor, onde sua função é "ser ponte entre o conhecimento disponível de todas as maneiras e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos" (CUNHA, 2006b, p.77). Ademais, defendemos que a profissionalidade docente está relacionada às imagens sociais da docência, às representações e aos sentimentos de identidade profissional dos professores, bem

como aos fundamentos que dão sustentação ao processo de ensino e aprendizagem e à organização do trabalho docente, como indicadores (caracterizadores, descritores) da especificidade do professor.

Ao estabelecermos uma relação da docência ao entendimento de profissionalidade dos autores anteriormente citados, percebemos estar implícita a ideia de que ser professor requer conhecimentos, habilidades, saberes próprios da docência - diferentemente da maioria dos professores que atuam em cursos de graduação na Educação Superior e não dispõem de saberes específicos da docência - uma vez que essa tem características próprias e apenas o domínio do conteúdo científico/disciplinar ou os da experiência não bastam para o exercício profissional do professor. A propósito, a profissionalidade docente não se refere apenas ao desempenho do ofício de ensinar, mas principalmente a exprimir valores que se pretende alcançar no exercício da profissão (BAZZO, 2008).

De acordo com o levantamento bibliográfico para a realização desta pesquisa, verificamos que a noção de profissionalidade vem sendo discutida na perspectiva de um processo em permanente construção, caracterizado por um conjunto de conhecimentos, valores, ações, pelo poder de decisão sobre a atividade, pela autonomia do exercício docente etc. (SACRISTÁN, 1995; ROLDÃO, 2005; CUNHA, 2007; BAZZO, 2007; RAMOS, 2008). Por outro lado, estudos têm mostrado (TEIXEIRA, 2012; IBIAPINA; 2002) que a noção de profissionalidade docente dos professores ainda é assistemática, espontânea, sem objetivos claros de sua caracterização. Embora as pesquisas em torno dessa temática estejam em permanente crescimento, esta noção, ao que parece, ainda é pouco conhecida entre os professores, pelo menos, para a sua maioria.

Corroborando com as discussões acerca da noção de profissionalidade docente, Cunha (2007, p. 16) adverte-nos e infere que "a ação de ensino está ligada de maneira intensa a determinações que gravitam em torno dela; e [...] que o professor assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo". Essa assertiva remete-nos a uma articulação com a concepção de *Docência na Educação Superior* (questão aberta) apresentada por uma professora ao externar que:

> trata-se de uma profissão que requer uma profissionalidade, que possibilite ensinar um saber, estabelecer uma relação com o saber e a formar pessoas para a profissionalidade, mas para que sejam capazes de exercitar sua cidadania na esfera pública, pensando o já pensado e criar novos conceitos, pensar o ainda não pensado (P61FPuL).

Essa concepção denota uma perspectiva que ultrapassa a visão do professor como mero transmissor de conteúdo, atribuindo à docência, enquanto prática social, o papel de mediadora de um processo educacional que articula o conhecimento sistematizado, os saberes sociais, culturais, consideradas as estruturas sociocognitivas do aluno.

Na perspectiva de Sacristán (1995) a profissionalidade docente é percebida como afirmação do que é específico na ação do professor, mas ele chama a atenção para a necessidade de sua amplitude ressaltando ser preciso “ampliar o sentido e conteúdo da profissionalidade docente, isto é, no âmbito dos temas, problemas, espaços e contextos em que o professor deve pensar e intervir” (SACRISTÁN, 1995, p. 75). Daí reconhecermos o caráter de complementaridade entre as visões de Cunha e Sacristán, na medida em que comungam com a perspectiva de ampliação e ressignificação da profissionalidade docente, seja pelo seu entendimento enquanto processo, que é dinâmico e está em construção, seja pela necessidade de sua abrangência no sentido de uma maior e melhor atuação do professor.

A noção de profissionalidade como o "específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (SACRISTÁN, 1995), requer permanente elaboração, devendo levar em conta o contexto social, político e histórico em que se dão as relações sociais, articulada à atuação dos professores, que, por sua vez, está integrada às finalidades dos sistemas de educação, seja da Educação Básica ou da Educação Superior. Cumpre destacar, que agregados a este conjunto de elementos específicos da ação do professor, estão sentimentos de identidade profissional e representações sociais de docência compartilhados pelos docentes em seu cotidiano.

A propósito, esta relação entre identidade e profissionalização docente é abordada por Veiga (2008) quando infere que a constituição da identidade docente se caracteriza como uma das condições para a profissionalização do professor. Diz-nos esta autora que a identidade profissional docente vai-se configurando com base no “significado dos movimentos reivindicatórios dos docentes e no sentido que o profissional confere a seu trabalho, definindo o que quer, o que não quer e o que pode como professor” (VEIGA, 2008, p. 17). Tal processo de construção identitária é passível de mudança, uma vez que se efetiva num processo historicamente situado, comenta Aguiar (2004, 2006).

Popkewitz, (1992) atribui a configuração da profissionalidade docente a partir de interações em três contextos: a) o **pedagógico**- constituído pelas práticas cotidianas ligadas ao ensino e que dizem respeito às funções do professor; b) o **profissional**- relativo aos saberes e ao comportamento profissional (conhecimentos, visões...), que dão legitimidade à prática docente; c) o **sociocultural**- de onde emergem valores e conteúdos considerados relevantes.

Ousaríamos acrescentar o contexto **político-institucional** (reservadas as nossas limitações como pesquisadora), uma vez que no cotidiano das Instituições de Educação Superior/IES há imposições de princípios, finalidades educacionais, normas que podem dar outro "tom" à profissionalidade em construção.

Frente a este cenário contextualizado de debates acerca da docência no âmbito da Educação Superior, compreendemos que é requerido do professor que exercite a reflexão acerca da profissionalidade docente, no sentido de possibilitar a sua ressignificação frente às exigências e demandas socioeducacionais.

Com efeito, chamamos a atenção de que ainda são poucos os estudos que tratam dessa temática na área da educação, nomeadamente, da Educação Superior. Não obstante, a noção de profissionalidade docente tem recebido, cada vez mais, a atenção de estudiosos/pesquisadores, considerada a pertinência de sua constituição e implicações no processo de busca da qualidade educacional.

Dispostos os fundamentos desta pesquisa, apresentamos na sequência as inferências derivadas de procedimentos analíticos e interpretativos, através dos quais sinalizamos possíveis achados da investigação.

5 PERSPECTIVAS E PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

5.1 COMO OCORREU O PROCESSO

5.1.1 Abordagem Multimetodológica

Orientados pelo objetivo da pesquisa de compreender representações sociais de docência na Educação Superior compartilhadas por professores de cursos de graduação de Instituições pública e privada, no sentido de analisar suas relações com sentimentos de identidade profissional e com a profissionalidade docente, respaldamos a investigação, principalmente, a partir da perspectiva multirreferencial (ARDOINO, 1988), da Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (1978; 2003), tomando como base a Teoria do Núcleo Central, de Abric (1994a), já referidos no Capítulo 4, para apreensão do objeto de estudo: *representações sociais de docência na Educação Superior.*

Para Abric (2003a), uma representação social é facilmente marcada pelos valores correspondentes ao sistema sócio-ideológico e à história do grupo que a veicula, para o qual ela constitui um elemento essencial de sua visão de mundo. Como um conjunto organizado, a representação é composta por dois componentes: um *conteúdo* e uma *estrutura*. A utilização dessa teoria remete-nos à identificação de elementos que constituem o núcleo central, uma vez que o conhecimento do conteúdo não é suficiente, é preciso buscar conhecer a sua organização, pois ela é que dará sentido à representação (ABRIC, 2003a.). Eis que ao adotarmos a Teoria do Núcleo Central, para abordagem do fenômeno representacional, estamos dizendo do interesse em conhecer não apenas o conteúdo das representações sociais, mas também sua estrutura ou organização interna (SÁ, 1998).

A abordagem teórico-metodológica utilizada é qualitativa analítico-descritiva, pois as informações incluem registros escritos para substanciar a apresentação dos resultados, contém citações buscando descrever de forma narrativa o problema em estudo; as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando (BOGDAN; BIKLEN, 2010). Não obstante, nesta pesquisa é ratificado o caráter de complementaridade entre as perspectivas quantitativa e qualitativa (SANTOS FILHO; GAMBOA, 1995; BAUER; GASKELL, 2002), enquanto uma possibilidade para pesquisa em educação.

Para além da clareza do engajamento teórico, o objeto de estudo e seus respectivos objetivos devem orientar a escolha dos procedimentos, das técnicas e dos instrumentos de pesquisa privilegiados para a sua elucidação (ALMEIDA, 2005). Entretanto, não há "uma única técnica que permita elucidar, ao mesmo tempo, todas as informações que envolvem o objeto de uma representação" (ALMEIDA, 2005, p.135). Nesse sentido, foi reconhecida a abordagem multimetodológica (ABRIC,1994b) para apreensão do fenômeno investigado, levando-se em consideração a natureza do objeto, os objetivos, os protagonistas da pesquisa, bem como o aporte teórico que respaldou o processo investigativo.

Considerando que esta pesquisa está respaldada também pela Teoria do Núcleo Central, cabe lembrar que o estudo de uma representação, nessa perspectiva, dá-se pelo menos em três momentos que se complementam, como mostra Abric (1994b, p. 60): "o levantamento do conteúdo da representação; o estudo das relações entre os elementos, de sua importância relativa e de sua hierarquia; a determinação e o controle do núcleo central".

Ainda de acordo com Abric (1994b), para levantamento do conteúdo de uma representação, dois tipos principais de métodos podem ser utilizados: os *métodos interrogativos* (questionário, entrevista, técnicas etnográficas, psicossociológicas...), para obtenção de informações dos indivíduos sobre o tema da representação em estudo; e os *métodos associativos* (evocações ou associações livres, mapas associativos...) baseados em uma expressão verbal que estamos trabalhando, de modo a tornar a participação do indivíduo mais espontânea, menos controlada e mais autêntica. Assim, para levantamento do conteúdo das representações sociais de *Docência na Educação Superior* dos professores das duas IES, utilizamos a Técnica de Associação Livre (TAL) de modo a possibilitar o conhecimento de sua organização interna e a identificação de possíveis elementos do núcleo central.

Na aplicação da Técnica de Associação Livre, a primeira fase foi a evocação, por parte dos professores, de cinco palavras relacionadas à expressão indutora - *Docência na Educação Superior.* Em seguida, ocorreu a hierarquização das palavras evocadas, tendo sido solicitado de cada participante que classificasse sua própria produção de acordo com a importância que ele atribuiu a cada palavra ou expressão, ou seja, as palavras e/ou expressões foram numeradas de 1 a 5, mediante importância atribuída pelo docente. Para Oliveira et al (2005, p.575) essa

técnica "possibilita apreender a percepção da realidade de um grupo social a partir de uma composição semântica preexistente".

Na terceira fase da Associação Livre, foi solicitado que cada participante, após haver numerado as palavras e/ou expressões por ordem de importância, justificasse a escolha da principal palavra, por ele identificada com o número 1 (um). Cumpre destacar que durante a realização da Associação Livre os professores passaram por três processos cognitivos:1) fizeram as evocações, espontaneamente; 2) numeraram os termos de acordo com a importância por eles atribuída; 3) justificaram a escolha da principal palavra e/ou expressão. A evidência do núcleo central da representação parece mais facilmente realizável por um conjunto de técnicas, diz Abric (1994b, p. 71), pautadas num mesmo princípio de "pedir ao sujeito para efetuar um trabalho cognitivo de análise, de comparação, de hierarquização de sua própria produção.

A partir do cruzamento (realizado através do Software EVOC) das palavras mais frequentes; palavras mais evocadas em primeira ordem de importância; e as justificativas dadas pelos sujeitos às palavras como sendo as mais importantes para designar o objeto da representação, pudemos identificar possíveis elementos centrais e periféricos das representações sociais de docência na Educação Superior, dos professores protagonistas da pesquisa.

Para a apreensão das informações relacionadas ao perfil socioprofissional dos professores, utilizamos o Questionário com questões abertas (os sujeitos têm liberdade para estruturar e desenvolver suas respostas) e questões fechadas (com limitações para o posicionamento dos sujeitos diante das alternativas apresentadas) (ALMEIDA, 2005), de modo a ter um conhecimento mais próximo de aspectos relacionados ao docente e ao exercício da docência, tais como: formação e atuação docente; percurso da docência; concepção de docência na Educação Superior; sentimentos de identidade profissional, dentre outros elementos fundamentais para apreensão do objeto de pesquisa.

Na organização e análise das informações colhidas tanto com a aplicação da Técnica de Associação Livre, quanto com o Questionário, utilizamos dois Softwares, o ALCESTE e o EVOC, cujos procedimentos esclarecemos mais adiante.

No que diz respeito à realização da Entrevista Semiestruturada foi realizada com os mesmos docentes que participaram das Etapas 1 e 2. O contato com os professores foi feito por telefone, de acordo com a disponibilidade de tempo e

disposição do docente para contribuir com esta etapa da pesquisa, buscando primar pela participação variada de modo a contar com professores de diferentes cursos pela riqueza de visões e experiências dos docentes. Participaram da entrevista semiestruturada doze (12) professores, sendo seis (6) da IES pública e seis (6) da IES privada.

De acordo com Duarte (2002) dificilmente o número de entrevistados pode ser determinado *a priori,* porque vai depender das informações que se obtém à medida que as entrevistas vão acontecendo, considerados o grau de profundidade, de ocorrência e divergência das informações. Esta autora ainda destaca que tal processo poderá encerrar se já for possível identificar padrões simbólicos, categorias de análise, visões relativas ao objeto da investigação, por exemplo, bem como quando as ocorrências atingirem o que se chama de "ponto de saturação" (as informações começam a se repetir), mas será sempre possível voltar ao campo para esclarecimentos.

A **Entrevista Semiestruturada** é reconhecida como um relevante recurso a ser utilizado em investigações de fenômenos representacionais (ABRIC, 1994b; ALMEIDA, 2005), com a premissa de que "a conversação é um dos espaços privilegiados do surgimento da representação social, ...que mais se aproxima de estabelecer algo semelhante a uma conversa" (ARRUDA, 2005, p. 241).

No que concerne ao tipo, a entrevista pode ser: estruturada (com roteiro fechado); semiestruturada e não-estruturada (em maior ou menor grau, não há a imposição rígida de questões). No caso do nosso estudo utilizamos a Entrevista Semiestruturada que parte de questionamentos básicos de interesse da pesquisa, de modo a favorecer a participação do entrevistado que segue espontaneamente sua linha de pensamento, de acordo com o foco colocado pelo pesquisador, e contribui na elaboração do conteúdo da investigação (TRIVIÑOS, 2006). A preparação e realização da entrevista contemplou o caráter interativo, flexível, com possibilidades de esclarecimentos, adaptações, de modo a estabelecer o necessário diálogo entre o entrevistadora e o entrevistado (LUDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 2010).

Cabe lembrar que para o êxito de uma entrevista é preciso conhecimento e domínio de vários aspectos, dentre outros fatores: clareza da pertinência do instrumento para coleta das informações; segurança quanto ao planejamento e elaboração do roteiro da entrevista; relação harmoniosa no contato com os possíveis

entrevistados; habilidade na coordenação da entrevista, sem contar com o domínio da base teórico-metodológica de sustentação do trabalho em curso e a efetiva transcrição para análise, interpretação e inferências.

No caso da nossa pesquisa, encerramos a fase de entrevistas quando percebemos que as informações obtidas já sinalizavam: a) os depoimentos individuais ratificavam as informações coletivas obtidas nas Etapa anteriores da coleta; e b) a reincidência de determinadas informações apresentadas livremente pelos professores.

Um elemento importante nesse processo de preparação e realização da entrevista foi o Roteiro, considerado como orientador da entrevista ele deve conter poucas questões e ter o objetivo de orientar uma conversa, mediante finalidade da pesquisa, de modo a ser utilizado como facilitador de abertura, de ampliação e aprofundamento da comunicação, como infere Minayo (2010).

O Roteiro (Apêndice J) que orientou a entrevista semiestruturada neste estudo constituiu-se de questões básicas inerentes à informações anteriormente colhidas nas Etapas 1 e 2, considerados o objeto e os objetivos da pesquisa. Entretanto, primamos, sobretudo, pela abertura para exposição livre do pensamento dos entrevistados. Tínhamos como propósito criar um clima favorável para ampliação e aprofundamento da comunicação entre o entrevistado e a entrevistadora, na perspectiva de uma maior aproximação e apreensão do objeto de investigação. Para tanto, apresentamos os resultados obtidos através da Associação Livre (realizada na 1ª Etapa), de modo a oportunizar os professores se posicionarem frente aos elementos evocados pelo grupo de docentes daquela IES, como sendo constitutivos do núcleo central. Essa fase favoreceu-nos uma maior aproximação dos sentidos atribuídos à docência na Educação Superior pelos professores, bem como a ratificação dos resultados obtidos anteriormente.

As entrevistas foram registradas em áudio, mediante esclarecimentos iniciais e autorização dos professores. À medida que as entrevistas iam sendo realizadas procedíamos, imediatamente, com a sua transcrição, de modo a garantir a fidedignidade dos registros e impressões.

Quanto aos softwares utilizados como recursos que favoreceram a análise e interpretação das informações obtidas no campo empírico, serão apresentados no próximo tópico.

5.1.2 O Software ALCESTE

O Software ALCESTE é um dos programas de informática utilizados na análise de dados textuais, com o objetivo de evidenciar informações fundamentais do texto. Para Camargo (2005), a análise quantitativa de textos (transcritos ou escritos) não desconsidera a qualidade do fenômeno investigado, tem como base as leis de distribuição dos seus vocabulários e ainda dispõe de critérios do próprio material como indicadores de um fenômeno de interesse científico.

O ALCESTE analisa textos de questões abertas, entrevistas, diálogos, artigos, etc., automaticamente, com o objetivo de obter uma classificação dos seus enunciados em estudo, mediante distribuição das palavras, de modo a evidenciar aquelas mais características. No caso desta pesquisa, os textos analisados foram os das respostas dos professores às oito (8) questões abertas constantes no questionário.

Este programa informático toma como base um único arquivo do tipo texto. Em cada texto, o ALCESTE separa as unidades de contexto (relativas ao desenvolvimento de uma palavra dentro do texto) e os contextos-tipo (correspondentes à regularidade das unidades de contexto). Cada texto analisado é representado numa tabela com duas entradas: uma das unidades de contexto, em linhas; e em coluna, o vocabulário retido, com indicações de 1 (um) ou 0 (zero) para informar a presença ou a ausência de uma palavra na unidade de contexto.

Na análise de cada texto, o software desenvolve uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD) que calcula as partições em classes lexicais, apresentadas em formato de árvore (dendrograma). Em seu aspecto operacional, o objetivo do ALCESTE "não é o cálculo do sentido, mas a organização tópica de um discurso ao colocar em evidência os 'mundos lexicais'" (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006, p.74). O pressuposto deste programa é que pontos diferentes de referência produzem diferentes maneiras de falar, ou seja, a utilização de um determinado vocabulário é reconhecida como fonte para identificar maneiras de pensar acerca de um objeto, inferem os autores.

A título de esclarecimento segue a definição de termos utilizados pelo Programa: *Unidade de Contexto Inicial (UCI)* - refere-se às divisões do texto. No caso desse estudo, as unidades de contexto inicial foram as respostas de cada professor às questões abertas; *Unidade de Contexto Elementar (UCE)* - definida

mediante o tamanho do texto. É de acordo com o pertencimento das palavras de um texto a uma UCE que o ALCESTE vai determinar as matrizes através das quais será realizada a classificação; *Unidade de Contexto* (UC) - conjunção de várias UCE numa mesma UCI; *Classe* - representa um tema retirado do texto. Trata-se do agrupamento de várias UCE em função da distribuição do vocabulário. *Lematização* - refere-se à substituição de determinadas palavras por uma forma reduzida, considerando equivalentes palavras com o mesmo radial, com significados próximos, mas que se distinguem quanto ao gênero, ao número ou à classe gramatical, como por exemplo: ensino, ensinamento, substituídos pela forma *ensin.*

Em sua operacionalização o software realiza quatro (4) etapas: A, B, C e D; cada uma com três (3) operações, exceto a D, que contém cinco (5). A etapa A realiza a leitura do texto e o cálculo dos dicionários (o programa possui dicionários acoplados). É feita uma listagem do vocabulário em ordem alfabética, da qual deriva outra lista com as formas reduzidas das palavras. São reconhecidas as UCI, o agrupamento das ocorrências das palavras e o cálculo da frequência dessas formas reduzidas.

Na etapa B há uma seleção das formas reduzidas com frequência igual ou maior a quatro (4). Também é efetuado o cálculo das matrizes de dados e a classificação das UCE, de acordo com os respectivos vocabulários e segundo critérios de tamanho do texto ou de pontuação. A partir de matrizes que cruzam formas reduzidas e UC., efetua-se a Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

Quanto à etapa C, nela ocorre a descrição das classes de UCE selecionadas. Nesta etapa são disponibilizados os resultados mais importantes, principalmente pelos vocabulários característicos (léxico) e pelas palavras com asterisco (variáveis).

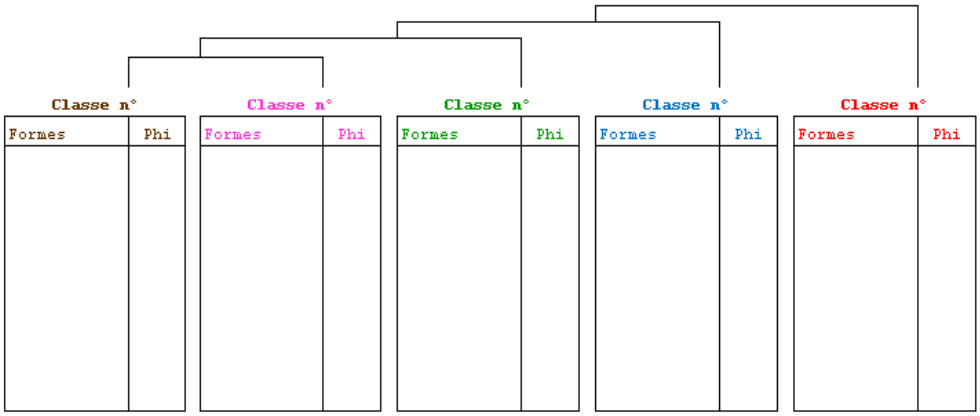
Na etapa D, prolongamento da etapa C, são feitos os cálculos complementares. Nesta etapa são disponibilizadas as listas de formas reduzidas associadas a contextos e identificados os trechos de frases mais recorrentes em cada classe. A partir das classes de UCE, o software calcula e fornece aquelas mais características de cada classe, possibilitando a contextualização do vocabulário típico de cada classe. Também é realizada nesta etapa a exportação para outros programas de "*subcorpus* de UCE" por classe.

Nesta pesquisa analisamos as informações geradas através da CHD e das Redes de Significados derivadas do Relatório Síntese emitido pelo software,

considerando os núcleos de sentido e as relações de proximidade das palavras contidas em cada *Classe*.

Apenas como exemplo apresentamos a seguir modelos do dendrograma que gera a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e do quadro da Rede de Significados.

Figura 2 - Modelo - Dendrograma - CHD

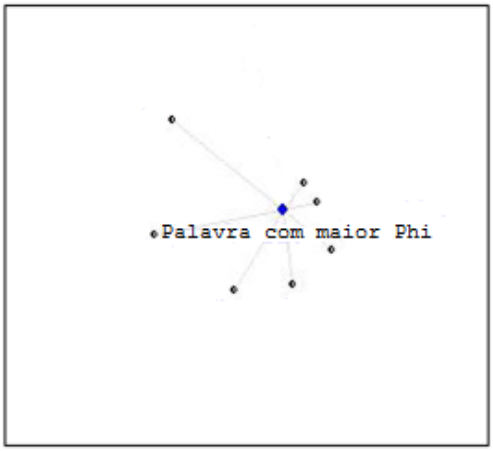


Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

É por meio desse dendrograma que a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) é apresentada, constituída por classes. Cada classe, com uma cor específica gerada pelo próprio software, é composta por duas colunas, sendo, na primeira (Formes), agrupadas as palavras mais representativas da classe; e na segunda (Phi), o coeficiente de associação de cada palavra. As linhas de ligação representam as relações entre as classes.

No decorrer da análise da CHD das questões abertas, acrescentamos ao dendrograma retângulos com a denominação de cada classe e de cada eixo (correspondente ao agrupamento de classes), de acordo com suas principais características textuais.

Figura 3 - Modelo - Rede de Significados



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

Através da Rede de Significados das palavras que obtiveram maior Phi é possível um melhor entendimento das relações entre os termos evidenciados nas Unidades de Contexto Inicial (UCI). Em continuidade aos esclarecimentos sobre os programas utilizados nesta pesquisa, apresentamos a seguir as principais informações sobre o software EVOC.

5.1.3 O Software EVOC

O software EVOC é composto por um conjunto de 16 (dezesseis) programas. Entretanto, para a elaboração do quadro de quatro casas foram necessários apenas 5 (cinco) desses, a saber: *Lexique, Trievoc, Nettoie, Rangmot e Tabrgfr.*

Cumpre registrar que, antes da utilização do EVOC, todas as informações obtidas nos 130 (cento e trinta) protocolos foram transcritas em arquivos do Programa Excel, sendo um arquivo com as palavras evocadas de acordo com a ordem de importância, e outro, com a palavra considerada mais importante pelo docente, seguida de sua justificativa.

Após a fase de organização das informações colhidas, realizamos uma correção ortográfica das palavras e uma redução das expressões que eram grandes para serem processadas pelo software, mas garantindo a manutenção do núcleo de sentido (OLIVEIRA et al., 2005). Também realizamos um agrupamento das palavras sinônimas, de modo a verificar as menos frequentes e substituí-las pelas mais frequentes, a exemplo dos termos: compromisso e comprometimento; aluno e

estudante; todavia, contemplando sempre o sentido final expresso para possibilitar a utilização do software EVOC (2003) no cruzamento das informações.

Na sequência foram organizadas as palavras evocadas pelos professores em documento do Programa Excel, do tipo Arquivos de valores separados por vírgula (CSV), mais adequado para processamento dos dados no EVOC, tomando como referência tanto o número total de professores participantes da pesquisa (130 - somados os professores das duas IES), como o total de docentes por Instituição (65 professores) de acordo com a categoria administrativa (pública e privada) para processamento e análise das informações.

Os primeiros passos na utilização do software, como descrevem Oliveira et al. (2005), são o *Lexique* e o *Trievoc* que preparam o arquivo para o *Nettoie* e, nesse momento, pode ocorrer intervenção do pesquisador para uma última revisão do conteúdo do arquivo, inclusive, corrigir erros ortográficos ou de digitação das palavras, uma vez que esse programa emite um arquivo com as palavras dispostas em ordem alfabética, possibilitando até a condensação de termos sinônimos, se ainda for o caso.

Em seguida, é executado o *Rangmot*, que fornece uma lista com as palavras evocadas, o número de vezes que cada palavra apareceu em cada colocação, a frequência total de cada termo e a OMI de cada palavra. No caso deste estudo, a OMI pode variar entre 1,0 e 5,0, sendo a primeira possibilidade equivalente ao grau de importância 1, e assim sucessivamente, ou seja, quanto mais baixa foi a OMI das palavras, mais importantes elas foram consideradas pelos professores de graduação.

Na fase posterior executamos o programa *Tabrgfr*, que dispõe as palavras evocadas em quatro quadrantes, correspondentes à estrutura do objeto representado. Neste trabalho estipulamos o número de ocorrência das palavras com frequência igual ou maior que 6 (seis). De acordo com De Rosa (2005), o pesquisador é livre para arbitrar tanto a escolha da frequência média, quanto da frequência mínima.

A título de exemplo apresentamos a seguir um modelo do quadro de quatro casas no qual são explicitados os resultados a partir da Associação Livre, com utilização do software EVOC:

Quadro 5 - Modelo - Quadro de Quatro Casas

	Ranking <			Ranking > =		
	Zona do Núcleo Central			1ª Periferia		
Frequência > =	Elementos	f	OMI	Elementos	f	OMI
	Zona de Contraste			2ª Periferia		
Frequência > = e <	Elementos	f	OMI	Elementos	f	OMI

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software EVOC

Conforme Oliveira et al. (2005), nos quadrantes estão as palavras com um número significativo de ocorrências. As palavras que se destacaram com relação à frequência (alta) e à ordem média de importância - OMI (mais próxima do 1), estão localizadas no quadrante superior esquerdo, compondo, provavelmente, o núcleo central das representações sociais. No quadrante superior direito, da primeira periferia, estão contidos os termos mais próximos do núcleo central, são os elementos periféricos mais importantes. Esses, possivelmente, podem já ter pertencido ou vir a pertencer ao núcleo central. Já no quadrante inferior esquerdo, estão contidos os elementos de contraste que estabelecem embate com o núcleo central, são termos com baixa frequência, mas considerados importantes pelos sujeitos. Quanto ao quadrante inferior direito, nele estão localizados os elementos mais distantes do núcleo central, são os termos menos frequentes e menos importantes.

Rememoramos que os critérios adotados para distribuição das palavras nos quadrantes, neste estudo, foram a média de frequência dos termos (MF) e a ordem média de importância (OMI) atribuída às palavras pelos professores. Considerada a

frequência mínima de ocorrência dos termos arbitrada em 6 (seis), excluímos todas as palavras cujos valores eram inferiores ao estipulado.

No processo de análise das palavras contidas no quadro de quatro casas, através do qual identificamos o conteúdo e a estrutura das representações sociais, procedemos, concomitantemente, à análise das justificativas referentes à escolha da palavra mais importante indicada pelos docentes, o que corroborou para apreendermos sentidos atribuídos à docência na Educação Superior por professores de graduação de Instituições pública e privada.

5.1.4 A Análise de Conteúdo Categorial

A análise das informações do campo empírico foram respaldadas no Método de Análise de Conteúdo Categorial de Bardin (2010). De acordo com a autora, a análise categorial, cronologicamente, é a mais antiga; opera com o desmembramento do texto em unidades de acordo com agrupamentos analógicos.

Orientados pelo objeto e objetivos da pesquisa, bem como pelos instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados na investigação, elegemos a *Análise Temática* no conjunto das técnicas de Análise de Conteúdo que possibilitam a categorização, que, por sua vez, consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação (BARDIN, 2010; MINAYO, 2010).

Como unidade de registro, o tema corresponde a uma regra de recorte de sentido, e não de forma, razão pela qual é muito utilizado para estudar motivações de atitudes, de valores, de crenças, de tendências. Esta unidade de registro é muito adotada, segundo Bardin (2010), na análise de respostas a questões abertas, entrevistas, protocolos de teste, reuniões de grupo etc., tendo o tema por base. Essa noção de tema está relacionada a uma afirmação a respeito de determinado assunto, podendo ser apresentada através de palavras, frases, resumos, como esclarece Minayo (2010).

A operacionalização do processo de análise de conteúdo do tipo temática se dá basicamente em três fases. A primeira fase, de *pré-análise*, consiste na seleção dos documentos a serem tratados, na retomada dos objetivos, bem como na elaboração de indicadores para orientação da interpretação das informações colhidas. Nessa fase do estudo/análise, procedemos inicialmente a uma leitura flutuante, de modo a tomar contato exaustivo com o conteúdo.

Na segunda fase da análise, a de *exploração do material*, tratamos da sua codificação, que consiste em transformar os dados brutos agregados em unidades, para identificar as características do texto. No caso deste estudo, consideramos, além do tema como unidade de registro, a unidade de contexto para a codificação. Como regra de contagem, utilizamos a frequência, e para elaboração das categorias empíricas, adotamos o critério semântico. Essa etapa da análise foi significativa para a identificação dos elementos balizadores da comunicação, de modo a propiciar-nos conhecer e analisar sentidos atribuídos à docência na Educação Superior pelos professores de graduação; e ainda identificar sentimentos de identidade profissional compartilhados pelos docentes, enquanto objetivos da pesquisa.

Quanto à terceira fase da análise, consistiu no tratamento dos resultados obtidos e na interpretação, colocando em relevo as informações colhidas. De acordo com Arruda (2005) a análise e a interpretação entrecruzam-se intimamente. A partir de então, procedemos à interpretação e à inferências do conteúdo manifesto ou latente, presentes nas diversas formas de expressão e comunicação dos professores, sustentados pela base teórica adotada neste estudo, bem como pelos objetivos propostos para a investigação.

Esclarecida a perspectiva e os procedimentos analíticos da pesquisa, no próximo tópico apresentamos os prováveis resultados derivados dos estudos, análises e interpretações desenvolvidas ao longo da investigação, organizados nas seguintes categorias analíticas: 1) *Trajetória Docente na Educação Superior: um caminho em construção;* 2) *Representações Sociais de Docência na Educação Superior;* 3) *Sentimentos de Identidade Profissional Docente;* 4) *Docência na Educação Superior: entrecruzamentos em processo.*

5.2 TRAJETÓRIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

Para embasar a investigação do objeto de estudo, buscamos, dentre outras informações, captar elementos da trajetória profissional dos professores, sem o propósito de apreender em profundidade aspectos da trajetória pessoal, embora tenham emergido no decorrer da coleta. Para tanto, neste tópico apresentamos possíveis elementos que caracterizam o percurso da atuação do professor na Educação Superior, vinculado à categoria analítica: **Trajetória Docente na**

Educação Superior: um caminho em construção, composta pelas seguintes Unidades de Análise: "Ingresso e atuação docente na Educação Superior: indicativos processuais"; "Formação e aprendizagens da docência"; e "Concepções de docência na Educação Superior: a voz dos professores", cujas discussões se impuseram pela natureza do objeto da pesquisa - *representações sociais de docência na Educação Superior* – pois se trata de um fenômeno de caráter relacional, multifacetado, que liga o objeto às práticas sociais.

Para gerar a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com as classes elaboradas pelo ALCESTE, foram reunidos os textos das respostas dos 130 professores das duas IES. Pretendíamos gerar também as informações específicas por IES, mas não foi possível porque o corpo do texto de cada Instituição não era suficiente, em quantidade de caracteres, para ser processado pelo software.

Quanto à codificação, como dispúnhamos das respostas dos 130 professores, (correspondentes às oito questões abertas) cada unidade de contexto inicial (UCI) foi numerada de 1 a 130. Entretanto, como esta pesquisa foi realizada destacando, ao mesmo tempo, resultados gerais e resultados específicos de acordo com a categoria administrativa de cada IES (pública ou privada) precisávamos de um mecanismo para identificar dentre as 130 UCI, quais as que eram de professores de uma e de outra Instituição. Para tanto, aproveitamos a codificação dos protocolos da Associação Livre e do Questionário definida anteriormente (ex: P2FPuL), cuja numeração era de 1 a 65 para os professores de cada IES, sendo precedida da codificação de cada UCI numeradas de 1 a 130 (sendo que: de 1 a 65 são referentes aos professores da Instituição pública; e de 66 a 130 aos da Instituição privada).

Esclarecendo melhor, eis um exemplo da codificação da resposta de uma docente da IES pública - **(UCI2) (P2FPuL),** quer dizer: unidade de contexto inicial número 2; correspondente ao protocolo de número 2, gênero feminino, da IES pública, de curso de licenciatura. No caso da codificação da resposta de um docente da IES privada, foi realizada mediante correspondência numérica (Apêndice G), vejamos um exemplo: **(UCI70) (P5FPrL**), quer dizer: unidade de contexto inicial número 70; correspondente ao protocolo de número 5, gênero feminino, da IES privada, de curso de licenciatura.

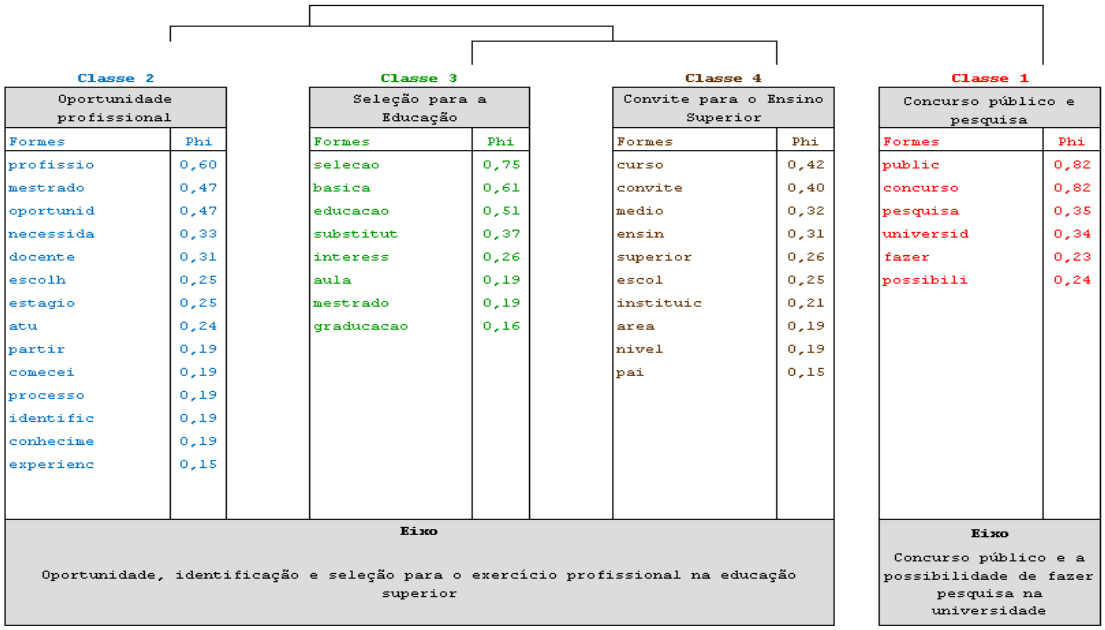
5.2.1 Ingresso e atuação docente na Educação Superior: indicativos processuais

Após tratamento das informações coletadas no campo empírico foi possível conhecer razões e formas de acesso dos professores à docência na Educação Superior, a partir de duas questões que se complementam: **Por que você ingressou na docência na Educação Superior?** e **Como ingressou?**. Com a utilização do software ALCESTE, o conteúdo dessas questões foi dividido em quatro classes: a **Classe 1** - denominada **Concurso público e pesquisa**, composta por 19% das unidades de contexto elementar (UCE); a **Classe 2 - Oportunidade profissional**, correspondente a 10% das UCE; a **Classe 3 - Seleção para a Educação**, por 7% das UCE; e a **Classe 4** - **Convite para o Ensino Superior**, com 23% das UCE. As demais palavras não foram consideradas pelo software na análise.

Na composição da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), o ALCESTE utiliza parâmetros programados de acordo com o tamanho do texto a ser analisado. Após o recorte do texto em pequenas unidades, o programa faz duas classificações: uma das unidades consideradas de relevância (no caso das Classes acima referidas: 59%) e outra, das unidades consideradas rejeitadas (41%, neste caso).

As Classes concentram determinados termos que evidenciam possíveis razões que motivaram os professores a ingrassarem na docência na Educação Superior, bem como suas formas de acesso. Para cada Classe ou agrupamento de Classes atribuímos uma denominação correspondente a um Eixo, de acordo com a aproximação dos núcleos de sentido de cada uma. Assim, a **Classe 1** corresponde ao **Eixo: Concurso público e oportunidade de fazer pesquisa na universidade**; quanto ao agrupamento das **Classes 2, 3 e 4,** corresponde ao **Eixo: Oportunidade, identificação e seleção para o exercício profissional na Educação Superior,** como mostra a figura a seguir:

Figura 4 - Ingresso na Docência da Educação Superior



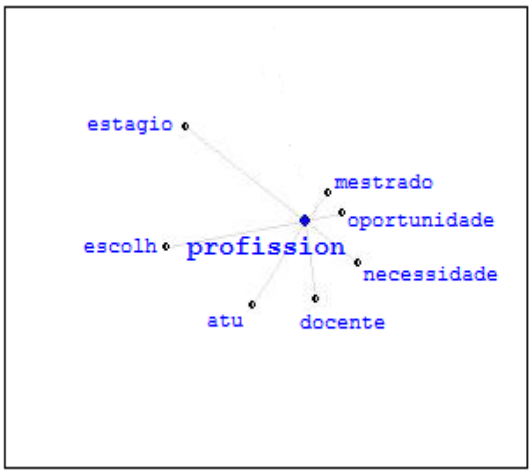
Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

Cumpre esclarecer que as palavras estão dispostas nas Classes de acordo com o Phi (coeficiente de associação), quer dizer, quanto mais significativa a palavra, maior o seu Phi.

Na sequência, tecemos comentários acerca dos termos de cada Classe, articulando-os aos depoimentos dos professores com destaque para a palavra com o maior Phi, para cuja análise tomamos como base a Rede de Significados em que cada termo se situa.

O **Eixo: Oportunidade, identificação e seleção para o exercício profissional na Educação Superior,** é composto pelas Classes **2, 3,** e **4**. Na **Classe 2 - Oportunidade profissional -** as evidências foram em torno, principalmente, das palavras: **profissional, mestrado e oportunidade**. O termo **profissional** obteve o maior Phi (0,60), depois aparece o termo **mestrado** (0,47), como indicativo de uma das vias de acesso à atividade profissional, seguido da palavra **oportunidade** (0,47) reconhecida como uma das motivações para o ingresso na docência na Educação Superior. Vejamos a rede de significados da palavra - **profissional**:

Quadro 6 - Rede de significados da palavra - Profissional



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

O termo **profissional** mantém proximidade também com as palavras: **escolha, necessidade, docente, atuação**, **oportunidade,** isso porque se trata de algumas das principais razões dos professores para ingressarem na docência nesse nível educacional. Vejamos alguns fragmentos de falas dos docentes em resposta à questão: **Por que ingressou na docência na Educação Superior?:**

> Por escolha **profissional.** Desde a **escolha** da minha segunda graduação, a saber, Pedagogia que fui construindo os elementos, saberes e conhecimentos para o exercício da docência como profissão (UCI61) (P61FPuL).
>
> Porque acredito na importância e **necessidade** do **profissional docente** estar inserido nos vários níveis de ensino, para que dessa forma possamos fazer um diálogo em torno da prática de ensino nos vários contextos de ensino (UCI7) (P7FPuL).
>
> Atualmente os **profissionais** de Física não são absorvidos por outros setores no país. Além disso, a doutrina recebida durante a academia nos treina para **atuar** na **docência** tentando mudar o mundo através da educação (UCI11) (P11MPuL).
>
> Por uma **necessidade** de crescimento na **atuação profissional** e o desejo de experienciar a docência neste nível. O ingresso se deu através de Processo Seletivo (aula para uma banca) (UCI70) (P5FPrL).
>
> Devido **oportunidade** (sic) e identificação (sic) **profissional** (UCI87) (P22FPrB).
>
> Por **necessidade profissional** (UCI98) (P33FPrL)

De acordo com os depoimentos dos docentes, a escolha da profissão está ligada principalmente às oportunidades/necessidades de trabalho dos sujeitos, mas também à identificação com a docência.

Quanto à aproximação do termo **profissional** com as palavras **mestrado** e **estágio,** elas foram mencionadas para indicar vias (formas) de acesso à docência. Identificamos tais evidências nas seguintes declarações:

> Ingressei na docência superior por meio do programa para bolsistas da Capes chamado **estágio** docência, onde (sic) é necessário ministrar aulas na graduação durante o curso de pós-graduação. Reencontrei o estímulo e valorização que havia perdido no ensino médio (UCI4) (P4MPuL).
>
> [Ingressou] Através do **estágio** docente durante o **mestrado** (UCI53) (P53MPuB, grifo nosso).
>
> A delimitação de entrada no ensino superior se fortaleceu, somente no processo de formação a nível de **mestrado** (UCI61) (P61FPuL).
>
> Por achar que tenho habilidade para docência. A partir do **mestrado** (UCI94) (P29MPrB).

Os professores relataram que o fato de terem cursado o mestrado (ou iniciado o curso) fortaleceu o ingresso na profissão docente, no sentido de que essa formação possibilitou-lhes uma melhor qualificação para o exercício da docência.

A qualificação para a docência nem sempre está (esteve) voltada para a melhoria do trabalho do professor no que diz respeito aos aspectos próprios da profissão docente, ao contrário, por ter uma grande influência na produção nacional, está mais voltada para a formação de uma mão de obra qualificada que disponha de conhecimento e capacidade adaptáveis às exigências de competição no mundo globalizado, com interesses marcadamente econômicos, como anunciado pelo Banco Mundial (2003).

Nosso entendimento é o de que a qualificação do professor seja respaldada pelo interesse de uma formação que possibilite e fortaleça tanto a construção de conhecimento e o desempenho de competências vinculados às especificidades da área de atuação do docente, como às especificidades do exercício profissional da docência. Essa perspectiva é sustentada no conceito de profissionalidade extensa de Hoyle (1980), cujo docente tem interesse em integrar o trabalho realizado em sala de aula com o contexto educacional mais amplo, buscando melhorias para o processo de ensino aprendizagem, ao mesmo tempo em que está a investir no próprio desenvolvimento profissional.

Retomando a análise das respostas dos professores, foi também ressaltado que estudantes bolsistas durante a realização dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) podem aproveitar a oportunidade para fazer o estágio

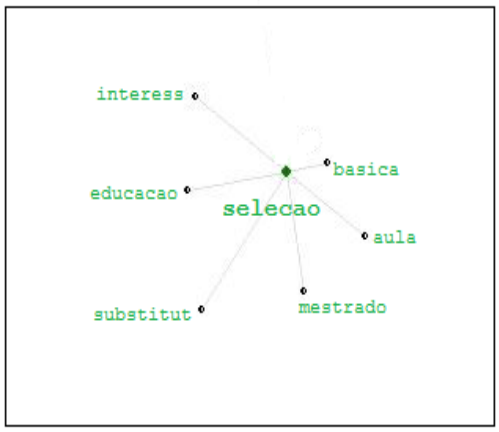
docência, principalmente, aqueles que não têm experiência docente e almejam ingressar na profissão no nível da Educação Superior. Contudo, é preciso destacar que o foco na pós-graduação é, geralmente, aprender a fazer pesquisa; esses cursos nem sempre oferecem componentes curriculares que contemplem as particularidades da docência, enquanto uma profissão que requer o domínio de saberes específicos.

De acordo com Cunha (2007, p. 18), na pós-graduação os degraus e níveis são galgados através dos estágios com privilégio da pesquisa em detrimento do ensino e da extensão, pois as "publicações no campo específico do conhecimento, avalizadas por revistas indexadas, reforçam a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado, que vê na docência, em geral, uma atividade de segunda categoria."

O reconhecimento dos aspectos específicos da docência é um fator que temos enfatizado neste estudo por compreender a necessidade de uma formação docente que contemple saberes próprios da profissão de professor e possa favorecer a melhoria do exercício profissional na Educação Superior, posto que a pedagogia no contexto desse nível de educação envolve tanto o conhecimento específico como o conhecimento pedagógico, que num exercício interpessoal requer respeito e humildade, como infere Cunha (2007).

Com relação à **Classe 3 - Seleção para a Educação -** os termos com maior coeficiente foram: **seleção**, que obteve o maior Phi (0,75), referente à forma de acesso à docência, seguido das palavras **básica** (Phi 0,61) e **educação** (Phi 0,51) que estão relacionadas às motivações para ingresso na profissão de professor. Vejamos alguns comentários que nos ajudam a melhor entender a rede de significados da palavra **seleção**, disposta no quadro a seguir:

Quadro 7 - Rede de significados da palavra Seleção



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

Os termos **educação e básica** são mencionados com relação às motivações para o ingresso na docência na Educação Superior referindo-se às vivências docentes de alguns professores na Educação Básica, tendo essas experiências instigado o **interesse** pelo exercício profissional na Educação Superior. Outras palavras também estão relacionadas como: **mestrado, aula, substituta.** Vejamos alguns fragmentos das falas:

> Já atuava na docência na **Educação Básica** durante a graduação. Saí direto da graduação para o **mestrado** e atuei como professora **substituta** na UFPE (UCI9) (P9FPuL).
>
> Pareceu-me um trabalho mais **interessante** do que trabalhar na **educação básica**. O tipo de debate/**aula** com os alunos/adultos (UCI46) (P46MPuL).
>
> Porque sempre foi uma meta profissional minha passear por toda a **educação básica** e, depois, a superior, para me sentir, de fato, educadora. Ingressei na instituição através de **seleção** em banca examinadora (UCI117) (P52FPrL).

A partir desses depoimentos pudemos verificar que a experiência docente na Educação Básica, de certo modo, motiva o professor a investir na formação continuada, através da pós-graduação, como via para vislumbrar o acesso à docência na Educação Superior. Embora sejam níveis diferentes, o fato de o professor já ter uma formação específica para o exercício docente e já dispor de determinado aporte teórico-metodológico, derivado da formação inicial em cursos de licenciatura, parece dar mais segurança ao docente, para almejar a atuação profissional na Educação Superior.

Quanto à palavra **mestrado**, apareceu como indicativo de outra via de ingresso na docência na Educação Superior, como alternativa de qualificação obtida na pós-graduação, aspecto abordado anteriormente na Classe 2.

Além da possibilidade de acesso à docência por meio do mestrado, os professores disseram ter ingressado também através de **substituições,** como mostram algumas declarações:

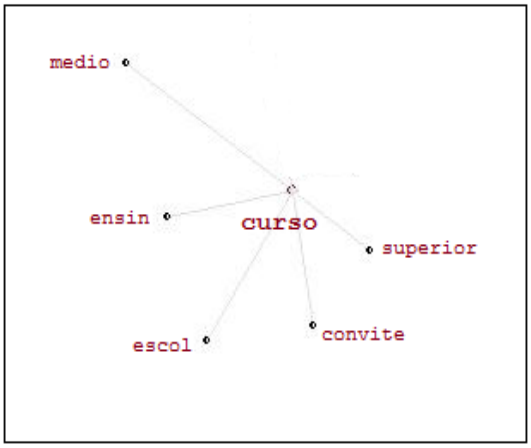
> Como **substituta** do professor da disciplina Didática (UCI84) (P19FPrL).
>
> Meu ingresso se deu por me identificar com a docência já no período da graduação, inclusive **substituindo** professores na instituição formadora (UCI90) (P25MPrL).

As oportunidades para substituir professores em Instituições de Educação Superior têm sido entendidas tanto como uma oportunidade para vivenciar experiências de ensino nesse nível de educação, quanto para o professor "aprender" o exercício profissional docente, uma vez que nem todos dispõem de saberes específicos da profissão de professor e as tarefas cotidianas (estudos, planejamentos, conversas e relacionamentos com colegas e estudantes etc.) podem ajudar no aprendizado da docência. Contudo, ainda é perceptível nas IES uma "dimensão ritualística da vida acadêmica que preserva a ordem, a rotina e as relações lineares de poder entre professor e alunos" (CUNHA, 2007, p.20); e a perspectiva de organização curricular por disciplina, tanto quanto a dimensão cognitiva, ainda são valorizadas pela maioria das Instituições por meio do trabalho dos professores.

Lembra-nos ainda, essa autora, que sem a devida reflexão teórico-prática dos fundamentos da profissão docente, o que ocorre é que os professores terminam por reproduzir modelos profissionais históricos, baseados em suas experiências estudantis, condição que dificilmente possibilitará uma ruptura epistemológica que favoreça o exercício da docência.

No que diz respeito aos elementos constitutivos da **Classe 4 - Convite para o Ensino Superior -** o termo **curso** foi o que obteve o maior Phi (0,44), seguido das palavras **convite** e **médio,** relacionadas também a outros termos presentes nesta Classe. Para um entendimento das articulações estabelecidas entre estas palavras, passemos a analisar a rede de significados do termo **Curso**, trazendo os depoimentos dos professores para corroborar com as inferências aqui dispostas:

Quadro 8 - Rede de significados da palavra Curso



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

Há uma proximidade na relação entre os termos **curso** e **convite** em virtude de alguns professores terem mencionado o curso no qual atuaram quando do ingresso na docência na Educação Superior, havendo acontecido por meio de convite:

> A docência no ensino superior [foi] em 1988, através de um **convite** para trabalhar no **Curso** de Pedagogia, com o campo de supervisão escolar (UCI8) (P8FPuL, grifo nosso).
>
> Porque houve um **convite** de um professor para compor o grupo de docentes do **curso** de Física em que ele estava como coordenador (UCI15) (P15FPuL).
>
> [Através de] **Convite** da supervisão do **curso** de Administração de Empresa (UCI79) (P14FPrB).
>
> Curiosidade; ingresso por **convite** da coordenação do **curso** de Contabilidade (UCI103) (P38MPrB).

Nas declarações o termo **Convite** é citado como uma das formas mais comuns de acesso dos professores à docência na Educação Superior em IES privadas, apesar de vários deles terem feito referência também aos processos seletivos, como identificado em algumas respostas: "O ingresso se deu através de Processo Seletivo (aula para uma banca)" (UCI70) (P5FPrl); "ingresso foi através de processo seletivo" (UCI87) (P22FPrB). Mesmo assim, o índice de ingresso por meio de convite/indicação são os mais expressivos.

No que concerne às palavras **Ensino, Médio** e **Superior**, elas aparecem nos depoimentos relacionados às motivações para exercer a docência na Educação **Superior,** vinculadas às experiências de ensino no Nível **Médio**:

> Ao final da graduação, ensinando em escolas de **ensino médio**, estava desanimado e preocupado com os rumos que o **ensino médio** e a valorização (ou falta dela) do professor. Decidi, portanto, experimentar o outro lado [...] ingressei na docência **superior** (UCI4) (P4MPuL).
>
> Atuando como professor do **Ensino Médio** me veio o desejo de atuar na Educação **Superior** (UCI118) (P53MPrL).

De acordo com as declarações dos professores, parece que as dificuldades e desvalorização profissional, também presentes no exercício da docência na Educação Básica, estão motivando professores a quererem exercer a profissão docente na Educação Superior. Na abordagem de Gatti (2013) a valorização da docência na Educação Básica deriva do movimento histórico-social da profissão, cuja representação social da profissão docente e dos seus profissionais está ancorada na ideia de desvalorização - seja relacionada à formação, aos salários, às condições de trabalho etc.- ou do exercício como missão, vocação, que requer amor e doação. Ancoragem essa que a nosso ver, provavelmente, subjaz representações de docência na Educação Superior.

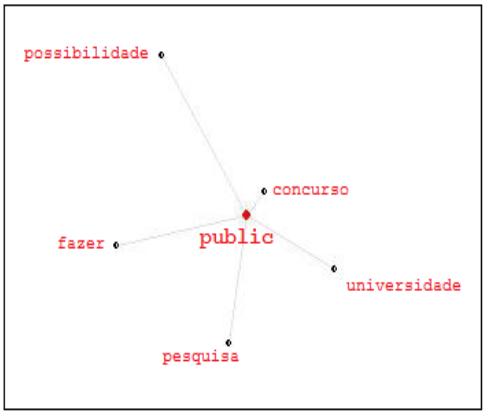
Para essa autora a transformação das representações sociais é complexa e a "valorização social dos professores passa por uma reconstrução sociocultural dessas representações em forma menos ambígua, cujo movimento depende de condições concretas relacionadas ao contexto de formação e trabalho dos docentes" (GATTI, 2013, p. 155). Comungamos com essa perspectiva na medida em que é amplamente reconhecida a desvalorização do professor e denunciada a falta de políticas públicas de forma sistemática, contínua, em prol da formação docente, reforçada pelas precárias estruturas e condições de trabalho em boa parte das IES que só ratificam a representação social de precariedade da educação como sistema, das instituições acadêmicas como *lócus* de formação dos estudantes e dos professores como protagonistas profissionais.

Quanto ao **Eixo: Concurso público e oportunidade de fazer pesquisa na universidade** é composto apenas pela **Classe 1 - Concurso público e pesquisa -** cujas motivações apresentadas pelos professores para ingressarem na docência na

Educação Superior e a forma de acesso foram marcadas, prioritariamente, pelos termos: **público, concurso, pesquisa**.

A palavra **público** foi a que obteve o maior Phi (0,82) e está relacionada à pergunta: **Como ingressou [na docência na Educação Superior]?** Em seguida aparece o termo **concurso**, também relacionado ao ingresso na docência. Quanto à palavra **pesquisa,** ela foi destacada como uma das razões pela quais os docentes optaram pela docência. A seguir a rede de significados da palavra - **público**:

Quadro 9 - Rede de significados da palavra – Público



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

É evidente a aproximação entre as palavras **público** e **concurso,** isso porque se trata da forma de acesso mais mencionada pelos professores para o ingresso na docência na Educação Superior. Essa informação foi enfatizada pelos professores da Instituição pública e está relacionada à possibilidade de **fazer pesquisa** na **universidade**. Vejamos algumas declarações docentes que abrangem tanto o "*por quê?"*, quanto o "*como?"* os professores ingressaram na docência na Educação Superior:

> Por convicção de querer o ensino superior como trabalho docente, no qual poderia **fazer pesquisa** e extensão atrelada ao ensino. [ingresso] Por **concurso público** (UCI6) (P6FPuL, grifo nosso).
>
> A identificação com a **universidade**, por satisfação em repassar conhecimentos, além de amplas **possibilidades** de desenvolver **pesquisas**. Ingresso através de **concurso público** (UCI12) (P12MPuB).
>
> Pela oportunidade de **fazer pesquisa** (UCI1) (P1MPuB).
>
> Desde o meu PIBIC, percebi que eu tinha uma afinidade com a área acadêmica por gostar de **fazer pesquisa** (UCI24) (P24FPuB).

Nos registros anteriores é notório o interesse dos professores em desenvolver pesquisa. Cumpre lembrar que os concursos públicos para a Educação Superior são para os professores exercerem a docência (ensino) articulado à pesquisa e à extensão e não, prioritária e/ou exclusivamente, a pesquisa.

Corroboramos com a perspectiva de que é necessária a interlocução entre ensino, pesquisa e extensão, entretanto, somos contrários à supremacia da pesquisa em detrimento do ensino. A dialética pesquisa/docência é discutida por Zabalza (2004, p. 120), mostrando sua diferente incidência no progresso pessoal e profissional dos docentes universitários, o que implica obstáculo para a qualidade do ensino. Diz esse autor que em relação à pesquisa "parece lógico que eles atendam de maneira preferencial àquilo que pode ser revertido em proveito próprio." Essa situação é reforçada pela política brasileira de Avaliação Institucional (BRASIL 2004), quando estabelece parâmetros mínimos de produção científica dos professores atrelados ao conceito atribuído à IES e aos cursos por ela oferecidos. Até que ponto, em nome dessa avaliação/exigência, os professores não estão associando o ensino às questões inerentes às pesquisas que desenvolvem, como alternativa para aumentar sua produção científica? Eis aqui uma inquietação e um possível objeto de estudo que poderá subsidiar outras pesquisas.

Para uma demonstração dos aspectos mais característicos das motivações e formas de acesso à docência na Educação Superior dos professores da IES pública e privada, elaboramos um Quadro com as principais ênfases, de acordo com as evidências apresentadas através da CHD:

Quadro 10 - Ingresso na Docência na Educação Superior - Ênfases por IES

IES Pública		**IES Privada**	
Por quê?	**Como?**	**Por quê?**	**Como?**
. Pesquisa **. Oportunidade** **. Necessidade** . Escolha **. Interesses vinculados a experiências docentes na Educação Básica** **. Identificação**	. Concurso Público **. Vinculação com o Mestrado** . Estágio Docência	. **Oportunidade** **. Necessidade** **. Interesses vinculados a experiências docentes na Educação Básica** **. Identificação**	. Convite/Indicação . Processo Seletivo **. Vinculação com o Mestrado** . Substituições

Fonte: Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014).

* Os itens em negrito identificam os aspectos comuns aos grupos das IES.

* Os itens sem destaque foram mencionados distintamente pelos grupos das IES.

De um modo geral, os resultados evidenciaram que quanto às razões do ingresso dos professores na docência na Educação Superior, há uma certa semelhança nas respostas dos docentes das duas Instituições, embora o termo *pesquisa* tenha ganhado destaque nas respostas dos professores da IES pública.

Os resultados mostraram que os professores, cujo interesse pela docência na Educação Superior está relacionado mais especificamente à pesquisa, em sua maioria têm formação em curso de bacharelado, o que não significa dizer que não haja também professores licenciados com o mesmo interesse.

Algumas respostas dos professores enfatizaram a relação ensino, pesquisa, extensão: "afinidade pela correlação 'conteúdo'- ensino - pesquisa (UCI16) (P16MPuL); interesse em pesquisa e ensino (UCI31) (P31MPuB). Também foram apresentadas outras razões (influência da família; para melhorar o currículo; fazer carreira; ter estabilidade; por vocação etc.) como justificativas do ingresso na docência na Educação Superior, mas, além de serem muito variadas, tiveram baixa frequência de registros.

Podemos dizer que quanto às motivações dos professores para o ingresso na docência na Educação Superior, elas estão situadas principalmente nas dimensões*:* *profissional*: referentes às funções principais de ensino e pesquisa; e às oportunidades de trabalho; e *pessoal*: pela identificação com a docência; gosto pela profissão.

Com relação às formas de acesso à docência, há distinção entre o ingresso dos docentes da IES pública, porque é exclusivamente através de concurso público, enquanto que na Instituição privada, embora sejam realizados processos seletivos, a evidência é por meio de convite/indicação.

Ao verificarmos as motivações e as formas de acesso à docência na Educação Superior de acordo com o tipo de curso e com a formação do professor (Licenciatura ou Bacharelado), identificamos algumas ênfases, como por exemplo, a menção às experiências de substituição de professores e aquelas na Educação Básica foram apresentadas pelos docentes licenciados; os bacharéis enfatizaram a como uma das principais motivações a possibilidade de fazer pesquisa.

Nos tópicos seguintes, apresentaremos os resultados derivados das análises das questões fechadas inerentes à trajetória docente em construção, cujas informações foram colhidas em torno dos seguintes aspectos: Tempo de Docência

na Educação Superior; Regime de Trabalho na IES; Outra função na IES; Atividades de Pesquisa e/ou Extensão; e Atuação Docente noutra Instituição de Educação Superior. Essas informações corroboraram para que pudéssemos traçar o perfil socioprofissional dos professores protagonistas da investigação, anunciado como um dos objetivos específicos da pesquisa.

5.2.1.1 Tempo de Docência na Educação Superior

As informações referentes ao tempo de docência dos professores de graduação das duas IES foi um aspecto importante para subsidiar as nossas análises, porque no percurso da prática docente, como prática social, emergem impasses, facilidades, dificuldades que refletem no desenvolvimento profissional, podendo influenciar na constituição de representações sociais, uma vez que orientam as práticas sociais e precedem o desenvolvimento das ações, como afirma Santos (2005). Eis, portanto, o tempo de docência na Educação Superior dos professores participantes da investigação:

Tabela 10 - Tempo de Docência na Educação Superior dos Professores

Tempo de Serviço em Anos	IES Pública		IES Privada		Total	
	F	%	F	%	F	%
Até 5	28	43,1	27	41,5	***55***	***42,3***
6 – 10	20	30,8	12	18,5	***32***	***24,6***
11 – 15	12	18,5	10	15,4	***22***	***16,9***
16 – 20	1	1,5	8	12,3	***9***	***6,9***
Mais de 20	3	4,6	8	12,3	***11***	***8,5***
Não informou	1	1,5	-	-	***1***	***0,8***
Total	**65**	**100**	**65**	**100**	**130**	**100**

Fonte: Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014).

De acordo com os dados apresentados, a maioria dos professores tanto da IES pública, 28 (43,1%), quanto da privada, 27 (41,5%), têm até cinco anos de experiência docente, correspondendo a 55 (42,3%) professores do total de 130 participantes da investigação. Também foi registrado que 20 (30,8%) professores da IES pública e 12 (18,5%) da IES privada, equivalentes a 32 (24,6%) do total geral de 130 docentes, têm tempo de docência entre seis e dez anos de experiência.

Com tempo de experiência docente entre onze e quinze anos, os registros são menores (apenas 22 professores do total de 130), se comparados aos

anteriormente mencionados. Com intervalo de tempo entre dezesseis e vinte anos o destaque é para a IES privada que conta com oito professores, enquanto que na pública apenas um professor tem tempo de docência dentro desse intervalo. Os percentuais são baixos também com relação aos professores com mais de vinte anos na Educação Superior, mesmo assim, é na IES privada que esse quantitativo é maior.

Sem o propósito de determo-nos na análise das fases do ciclo da carreira docente, mas buscando respaldo na literatura para subsidiar nossas reflexões e inferências, tecemos alguns comentários em torno do *tempo de docência* dos professores antes referidos.

Dialogamos, numa primeira instância, com Huberman (2000), que embora tenha realizado pesquisa com professores de escolas secundárias, na Suíça, tem referendado alguns estudos com professores de Educação Superior (FERENC, 2005; ISAIA; BOLZAN; GIORDANI, 2007). Para Huberman, são cinco as fases que compõem o ciclo da carreira docente: *entrada*: estados de "choque do real" e de "descoberta"; entusiasmo inicial; *estabilização*: pertença a um grupo profissional; afirmação perante os colegas; *diversificação*: experimentação, mais empenho, mais dinamismo; *serenidade*: distanciamento de acontecimentos da escola e do sistema escolar; *desinvestimento*: recuo face às ambições; libertação do investimento no trabalho. Embora se trate de fases do ciclo de vida dos professores, o autor ressalta que "isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas" (HUBERMAN, 2000, p. 37).

Numa análise face ao modelo esquemático de Huberman (2000) Day (2001, p. 102) faz um alerta ressaltando que "nem mesmo esta conceptualização tem em atenção, de forma adequada, os diferentes níveis de aprendizagem e de desenvolvimento e as necessidades de apoio que os acompanham." Nesse sentido, Day traz-nos importantes contribuições acrescentando outras à perspectiva de Huberman, no que diz respeito a cada ciclo, a exemplo da primeira fase, a da entrada na carreira, pois é um período crucial, que será fácil ou difícil a depender da capacidade dos professores de lidarem com o conhecimento pedagógico e do currículo, com a organização e com os problemas da sala de aula, mas também com diferentes culturas, pois podem ocorrer divergências e/ou convergências entre as aspirações do professor e a cultura da Instituição. No nosso ponto de vista, eis aqui

um importante aspecto que parece merecer um acompanhamento por parte da IES, no sentido de identificar necessidades dos professores e poder estabelecer estratégias que contribuam com o processo de aprendizagem da docência.

Na fase de "estabilização", denominada por Day (2001, p. 105) de "principiante avançado", é provável que os docentes desenvolvam um certo sentimento de 'mestria' do ensino, porque já reconhecidos pelos colegas, sentem-se, de certa forma, seguros do seu conhecimento, da sua prática docente e de sua identidade como membro da comunidade escolar. O autor ainda destaca que este sentimento de maturidade ocorre crescentemente, a partir de um maior envolvimento do professor com as questões educacionais dentro e fora da escola, de modo que sua visão de "ser profissional" evolui e se amplia.

Quanto à fase de diversificação, é um período em que ocorrem as buscas de novas responsabilidades, novos desafios, mais trabalho em busca de promoção. É também nesta fase que os docentes parecem aspirar "oportunidades para reanalisar os fundamentos das suas ideias e crenças sobre o ensino, para questionar os propósitos e contextos do seu trabalho, para rever e renovar os seus compromissos intelectuais através de um estudo aprofundado", infere Day (2001, p. 107).

De certo, nas fases de serenidade e desinvestimento profissional, dá-se início às crises e desencanto derivados da falta de reconhecimento ou até mesmo pela falta de energia e entusiasmo. Os professores podem estar a avançar serenamente para um fim de carreira "satisfatória" ou a ter de sobreviver, insatisfeitos, num ambiente estranho (DAY, 2001). Num trabalho sobre ciclos de vida profissional de professores do ensino superior, Isaia; Bolzan; Giordani (2007) trazem como resultados da pesquisa quatro movimentos constitutivos da docência: preparação para a carreira; efetiva entrada no magistério superior; marcas da pós-graduação e consciência da docência, movimentos que sinalizam a possibilidade desses ciclos serem permeados pelas concepções de docência e pelos processos de aprendizagem dos professores, aspectos que abordaremos mais adiante.

Do que pudemos apreender desses estudos, parece-nos ser fundamental o acompanhamento do desenvolvimento profissional dos professores tanto por eles mesmos, quanto pela Instituição de educação, pois os reflexos e implicações desse processo vão-se materializando ao longo da trajetória profissional do professor, com influências na maneira de ensinar, na aprendizagem dos estudantes, no envolvimento do docente com as questões institucionais e com a educação de um

modo geral, nas relações interpessoais, nos sentimentos de identidade e nas representações dos professores instigando-os ou desestimulando-os a investir no seu desenvolvimento profissional.

Parece-nos importante uma atenção para os achados desta investigação, uma vez que dos 130 professores que participaram da pesquisa, 87 (66,9%) têm, no máximo, 10 anos de experiência docente na Educação Superior. De acordo com as discussões de Huberman (2000) e Day (2001) eles estariam nas "melhores" fases da carreira, quais sejam: da estabilização e da diversificação. Eis um detalhe, quiçá, que poderá ser considerado pelas IES *lócus* da investigação, na perspectiva de favorecer o processo de formação dos docentes em prol do exercício da docência.

5.2.1.2 Regime de Trabalho na IES

Integrado às questões abordadas no tópico anterior está o Regime de Trabalho dos professores. Apenas para relembrar, pois já tratamos desse assunto (Capítulo 3), o professor com *Tempo integral*: ele tem 40 horas semanais de trabalho na mesma IES, reservadas pelo menos 20 horas para outras atividades: estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, gestão etc.; o de *Tempo parcial*: esse tem 12 ou mais horas semanais de trabalho na mesma IES, reservado, pelo menos, 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação etc.; e o *Horista*: é contratado pela IES exclusivamente para ministrar aulas, independente da carga horária.

No que diz respeito ao Regime de Trabalho, dos 130 professores, as informações são as seguintes:

Tabela 11 - Regime de Trabalho dos Professores

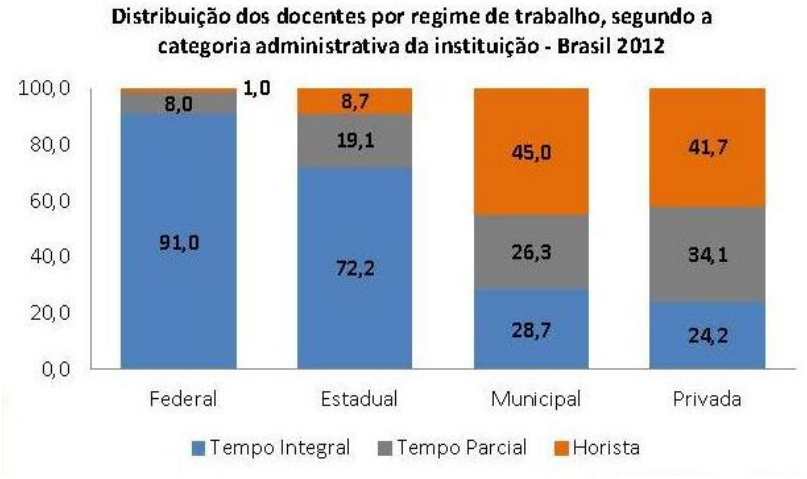
Regime de Trabalho	IES Pública		IES Privada		Total	
	F	%	F	%	F	%
Dedicação Exclusiva (DE)	65	100	-	-	***65***	***50***
Horista	-	-	44	67,7	***44***	***33,8***
Parcial	-	-	14	21,5	***14***	***10,8***
Integral	-	-	4	6,2	***4***	***3,1***
Não souberam informar	-	-	3	4,6	***3***	***2,3***
Total	**65**	**100**	**65**	**100**	**130**	**100**

Fonte: Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014).

Constatamos que na IES pública, como já esperado, 100% dos professores têm Regime Integral. Na IES privada, o maior percentual é de professores horistas, quer dizer, eles têm carga horária apenas para atividades de ensino. Ao serem perguntados sobre **vantagens e/ou desvantagens da docência na Educação Superior,** alguns professores apontaram o regime de trabalho *horista* como uma das desvantagens, eis alguns depoimentos: "no serviço privado, o professor é quase exclusivamente ensinante"(P45MPrL); "falta de exclusividade para desempenhar melhor a função" (P1MPrB); "...ser professor horista" (P12MPrL).

Ao buscarmos os dados referentes ao Regime de Trabalho dos professores constantes no Censo da Educação Superior de 2012, verificamos que também são altos os índices de horistas, como mostra o gráfico:

Gráfico 9 – Distribuição dos docentes por regime de trabalho, segundo a categoria administrativa da instituição - Brasil 2012



Fonte: MEC/Inep. Gráfico elaborado pela Deed/Inep

Embora as Instituições de Educação Superior sejam cobradas continuadamente pelo Ministério da Educação (MEC) para revisar o Regime de Trabalho dos seus professores, exigência efetuada mediante processos de Avaliação Institucional (BRASIL, 2004; 2006; 2007), verificamos no gráfico acima que há um alto percentual de docentes horistas, característico de Instituições municipais e privadas, o que tem implicações, inclusive, nas atividades de pesquisa e/ou extensão, como destacou uma professora: "No caso de sermos professores horistas, uma das dificuldades [...] remete à falta de tempo para trabalharmos com pesquisas e produção de conhecimentos com os nossos alunos "(P65FPrL). Decerto

esse fato também poderá ter implicações na realização das atividades de ensino, principalmente, porque requer tempo para o professor estudar, planejar, preparar suas aulas, revisar/corrigir as atividades dos estudantes etc., entre outras atividades que requerem tempo além daquele exclusivo para o trabalho em sala de aula.

5.2.1.3 Outra função na IES

No âmbito da dimensão profissional, que diz respeito à atuação do professor (ZABALZA, 2004), conferimos que a docência, para além das atividades principais de ensino e/ou pesquisa, está permeada por atividades de gestão, uma vez que os professores têm acumulado funções tais como: coordenação de curso, coordenação de núcleo, coordenação de programas etc., cujos indicativos estão registrados na tabela apresentada a seguir, baseados nas respostas dos docentes à questão: "***exerce outra função na IES, além do ensino?"*,** vejamos:

Tabela 12 - Outra função na IES

Exerce outra função na IES, além do ensino?	IES Pública		IES Privada		Total	
	F	%	F	%	F	%
Sim	42	64,6	20	30,7	***62***	***47,7***
Não	23	35,4	45	69,3	***68***	***52,3***
Total	**65**	**100**	**65**	**100**	**130**	**100**

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014)

Os achados demonstraram que é na Instituição pública onde há registro do maior número de professores que exercem outra função além do ensino, provavelmente, levando-se em conta, por um lado, o Regime de Trabalho, uma vez que na IES, os 65 (100%) dos docentes têm Regime de Tempo Integral, com dedicação exclusiva para a Instituição, e por outro, o fato de a universidade ter como uma de suas finalidades a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Embora este não seja objeto de análise da pesquisa, e já discutido anteriormente, cabe o registro de que o acúmulo de atividades administrativas tem provocado insatisfações aos docentes, sobretudo pelas escassas condições de infraestrutura, pela sobrecarga de trabalho, aliados à desvalorização da profissão de

professor. De acordo com Sacristán (1995, p.72), é importante confrontar estes "mecanismos que afetam a profissão docente com uma visão idílica e carismática, tantas vezes transmitida nas instituições de formação de professores, que fazem tábua rasa das condições concretas do posto de trabalho".

O estudo desenvolvido por Gatti (2013), que embora trate de professores da Educação Básica, parece ter eco também no contexto da docência na Educação Superior, pois, ao referir-se à representação de docência, a autora destaca que esta é carregada socialmente por sinalizações contraditórias que se têm mantido ao longo dos anos. De um lado, essa representação é composta pela imagem positiva do papel do professor para a educação e para a sociedade, de outro, a imagem do baixo reconhecimento profissional em função de sua carreira pouco promissora.

Os aspectos evidenciados por Gatti ratificam a desvalorização da profissão docente e corroboram a pertinência desta pesquisa que vislumbra identificar e analisar representações de docência na Educação Superior, de modo a buscar compreender suas relações com a constituição de sentimentos identitários dos professores e com a profissionalidade docente, como elementos integrados ao movimento de (re)construção da profissão de professor.

5.2.1.4 Atividades de Pesquisa e/ou Extensão

Durante a coleta no campo empírico da investigação pudemos verificar que naquele momento (fevereiro/março de 2014), dos 130 docentes das duas IES, 70% estavam realizando algum trabalho de pesquisa e/ou extensão; 25,4% não estavam realizando nenhuma pesquisa e/ou extensão; e apenas 4,6% disseram não ter nenhum envolvimento com essas atividades. Verificamos que o alto percentual de docentes envolvidos com pesquisa e/ou extensão emergiu das respostas dos 59 professores (dos 65) da IES pública, como demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 13 - Pesquisa e/ou Extensão

Está realizando trabalho de Pesquisa e/ou Extensão?	IES Pública		IES Privada		Total	
	F	%	F	%	F	%
Sim	59	90,8	32	49,3	***91***	***70,0***
Não	6	9,2	27	41,5	***33***	***25,4***
Não participam de pesquisa e/ou extensão	-		6	9,2	***6***	***4,6***
Total	**65**	**100**	**65**	**100**	**130**	**100**

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014)

Ao observarmos os percentuais das duas IES, vimos que a quantidade de professores que realizam atividades de pesquisa e/ou extensão é bem maior na Instituição pública. Entretanto, os dados da IES privada chamou-nos a atenção por haver 39 docentes, dos 65 participantes da investigação, envolvidos com alguma atividade de pesquisa e/ou extensão, uma vez que na Instituição privada, de um modo geral, não há um histórico de investimentos significativos na pesquisa e/ou extensão.

5.2.1.5 Atuação Docente noutra IES

Apesar dos professores já serem contratados pelas respectivas Instituições *lócus* da pesquisa, buscamos saber se atuavam como docentes em outra IES, para um conhecimento mais próximo das circunstâncias derivadas das situações/vínculos institucionais. Vejamos as informações registradas:

Tabela 14 - Docência em outra IES

É professor de outra Instituição?	IES Pública		IES Privada		Total	
	F	%	F	%	F	%
Sim	2	3,0	27	41,5	***29***	***22,3***
Não	63	97,0	38	58,5	***101***	***77,7***
Total	**65**	**100**	**65**	**100**	**130**	**100**

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014)

De acordo com os registros, na IES pública, apenas dois professores disseram exercer a docência noutra Instituição. Supomos que se trata de outro *campi,* da mesma categoria administrativa, no caso - federal - uma vez que nesta IES todos os professores têm regime de dedicação exclusiva.

Na Instituição privada foi registrado o maior número de professores que exercem a docência noutra IES, ou seja, dos 65 docentes, 27 têm vínculo com outra Instituição. Esses dados parecem estar em sintonia com aqueles dos professores horistas, uma vez que, por terem apenas atividades de ensino e diante da desvalorização da profissão, provavelmente do baixo salário, necessitam complementar sua carga horária em outra instituição.

Adiante apresentaremos os resultados identificados em torno da formação e de processos de aprendizagens da docência pelos professores de graduação das duas IES, que embora não se constituam objeto da pesquisa, integram a trajetória dos professores e têm suas vinculações com as representações sociais de docência na Educação Superior e com sentimentos de identidade profissional docente.

5.2.2 Aprendizagens da Docência

5.2.2.1 Indicadores do processo de formação continuada dos professores das IES pública e privada

Dentre os interesses deste estudo, importou-nos também identificar o nível de formação na Pós-graduação dos professores participantes da investigação, porque a formação, seja ela inicial ou continuada, influencia no exercício da docência na Educação Superior e constitui interface de processos de construção de representações sociais de docência e de sentimentos de identidade profissional dos professores de graduação, podendo, inclusive, refletir na construção da profissionalidade docente. Para tanto, apresentamos na Tabela 16 as informações relativas à formação continuada, na pós-graduação.

Esclarecemos que além das informações referentes aos cursos concluídos pelos professores, damos um destaque para o quantitativo de docentes que já estavam fazendo outro curso no período de realização da pesquisa, num grau mais elevado do que aquele da titulação, pelo fato de sinalizarem possíveis mudanças no quadro de titulação dos professores, tanto na IES pública, quanto na privada.

Tabela 15 - Pós-graduação – Nível de Formação dos Professores Participantes

Nível de Formação	IES Pública		IES Privada		Total	
	F	%	F	%	F	%
Lato Sensu	-	-	21	32,3	***21***	***16,1***
***Stricto Sensu* (Mestrado)**	27	41,6	38	58,5	***65***	***50,0***
***Stricto Sensu* (Doutorado)**	38	58,4	6	9,2	***44***	***33,9%***
Total	**65**	**100**	**65**	**100**	**130**	**100**

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014)

Os registros mostram que na IES pública, dos 65 professores participantes, 38 (58,4%) são doutores e 27 (41,6%) são mestres. No momento da coleta das informações, dos 27 professores mestres, 18 estavam fazendo algum curso de doutorado, o que significa dizer que se todos concluírem os respectivos cursos, a previsão é de que dos 65 docentes participantes da pesquisa - 56 sejam doutores e o número de mestres diminua para 9.

No que diz respeito ao nível de formação dos professores da IES privada, o número de doutores é baixo, sendo apenas 6 (9,2%) dos 65 professores. Já o quantitativo de mestres é o maior, são 38 (58,5) ao todo; e o de especialistas corresponde a 21 docentes (32,3%). No momento da coleta das informações no campo empírico, dos 21 professores especialistas, 9 estavam fazendo algum curso de mestrado; e dos 38 professores mestres, 8 estavam fazendo algum curso de doutorado, o que significa dizer que se todos concluírem os respectivos cursos, a previsão é desse quantitativo de 65 docentes participantes da pesquisa passar para o seguinte quadro: 12 especialistas, 39 mestres e 14 doutores.

Ao examinarmos o quadro geral do grau de formação dos docentes de graduação em nível nacional (Capítulo 4) e o quadro dos professores protagonistas da pesquisa, constatamos que a situação destes é refletida nos dados do Censo da Educação Superior de 2012, ou seja, há uma prevalência de professores doutores nas Instituições públicas, enquanto que nas IES privadas os quantitativos maiores são de mestres e de especialistas.

É muito provável que este quadro esteja vinculado à política de avaliação institucional orientada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Superior/SINAES, instituído pela Lei nº 10.861/2004, que em seu Art. 1º, § 1º estabelece como finalidades:

> a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Por outro lado, nem sempre as IES estão comprometidas com a realização de um processo de avaliação para melhoria do processo educacional, por vezes, algumas delas cumprem essa tarefa apenas para prestação de contas ao Ministério da Educação e terminam por corroborar com uma política que prima pelos resultados quantificáveis, desqualificando os processos educacionais, com interesses voltados para o controle da educação superior. Para Dias Sobrinho (2000), essa política faz parte de uma agenda internacional e ocupa um espaço de importância nas políticas governamentais, nas políticas das IES e, sobretudo, nas políticas internacionais de financiamento da educação superior. É fato que políticas neoliberais provocam impacto no sistema educacional, nas instituições acadêmicas e no processo de avaliação institucional, a exemplo do Banco Mundial que impõe seus "financiamentos desenhados para influir sobre as mudanças e gastos e nas políticas empreendidas pelas autoridades nacionais" (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 186).

Também com o propósito de apreender o nível de participação ou não dos professores da pesquisa em ações de formação continuada, através do Questionário perguntamos aos docentes: **a) sobre a necessidade ou não de formação para a docência; b) sobre a participação ou não dos docentes em algum tipo de formação; e c) sobre contribuições ou não das formações para o exercício da docência na Educação Superior**. Os depoimentos dos professores foram organizados e distribuídos em tabelas, de forma sintética, seguidos de uma análise dos achados. Vejamos:

Tabela 16 - Exercício da Docência: necessidades de formação além da Pós-graduação

Além da pós-graduação, é preciso outra formação para exercer a docência na Educação Superior?	IES Pública		IES Privada		Total	
	F	%	F	%	F	%
Sim	47	72,3	57	87,7	***104***	***80,0***
Não	18	27,7	8	12,3	***26***	***20,0***
Total	**65**	**100**	**65**	**100**	**130**	**100**

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014)

As respostas dos professores à questão acima mostram que há um reconhecimento, por parte da maioria, de que é necessária uma formação para exercer a docência na Educação Superior, além daquela da pós-graduação. Na IES pública, 47 docentes responderam que sim, enquanto que 18 professores acham que não é necessária outra formação para exercer a docência. No caso da Instituição privada, dos 65 participantes, 57 concordam com a necessidade de outra formação e apenas 8 disseram não ser preciso. Do total de participantes das duas IES, é consenso para 104 (80%) dos docentes a necessidade de uma formação para a docência na Educação Superior.

A análise de necessidades de formação perspectivada por Correia (1999, p.13) "não é encarada como operação prévia ao processo de formação, mas integrada ao próprio processo de formação", quer dizer, requer uma apreciação das próprias solicitações de formação e o reconhecimento e valorização das instâncias locais nas decisões, uma vez que a formação é um elemento fundamental na construção dos processos de ação, com vista à sua transformação e não à adaptação aos contextos de trabalho, infere o autor.

Após a pergunta sobre a necessidade de formação para exercer a docência na Educação Superior, além daquela da pós-graduação, perguntamos aos professores sobre a participação ou não deles em algum tipo de formação. Eis as respostas:

Tabela 17 - Participação dos Professores em Formação Continuada

*

Tem participação em algum tipo de formação?	IES Pública		IES Privada		Total	
	F	%	F	%	F	%
Sim	29	64,0	37	64,9	***66***	***63,5***
Não	18	36,0	20	35,1	***38***	***36,5***
Total	**47**	**100**	**57**	**100**	**104**	**100**

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014)

Tomamos como referência para a elaboração da tabela acima, apenas as respostas dos professores que disseram ser necessária outra formação para a docência na Educação Superior, ou seja, 104 docentes. Deste total, 66 tem participado de algum tipo de formação e 38, não. Em detalhes, na IES pública, 29 professores têm participado de algum tipo de formação e 18 não; na IES privada, 37 disseram participar e 20 informaram não participar de nenhum tipo de formação.

Dos tipos de formação mencionados, os professores destacaram terem participado em: formações na própria Instituição (NUFOPE, IES pública); grupos de estudo; oficinas; cursos de extensão; cursos à distância; congressos; palestras; encontros pedagógicos, seminários etc. Essa situação encontra eco na assertiva de Aguiar (2004) de que a formação continuada é processual, constituída coletivamente, consideradas as contribuições individuais, visto que as mudanças de postura são próprias dos indivíduos. Nesse sentido, é reconhecido neste trabalho que a formação continuada enquanto um processo dinâmico pode se concretizar em diferentes lugares e circunstâncias, porém, parece ser importante considerar as necessidades e interesses apontados pelos professores, bem como os saberes já elaborados por estes profissionais, uma vez que "o percurso de cada grupo/professor será diferenciado, ainda que com horizonte de enriquecimento teórico e prático em comum", como afirma Aguiar (2004., p. 302).

Na sequência das questões, perguntamos ainda, para aqueles que disseram ter participado de algum tipo de formação (66 docentes), se tais formações têm ou não contribuído para a atuação docente na Educação Superior. Vejamos o que disseram:

Tabela 18 - Contribuições da Formação Continuada para a Docência na Educação Superior

*

As formações têm contribuído para a docência na Educação Superior?	IES Pública		IES Privada		Total	
	F	%	F	%	F	%
Muito	13	44,8	29	78,3	***42***	***63,6***
Razoavelmente	13	44,8	7	19,0	***20***	***30,4***
Pouco	3	10,4	1	2,7	***4***	***6,0***
Total	**29**	**100**	**37**	**100**	**66**	**100**

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014)

Para a elaboração da tabela anterior, tomamos como referência apenas as respostas dos professores que afirmaram ter participado de algum tipo de formação, num total de 66 docentes, dos 104. Na IES pública, dos 29 professores, 13 disseram que a(s) formação(ões) têm contribuído muito; 13 disseram que a(s) contribuição(ões) têm sido razoáveis; e apenas 3 disseram serem poucas as contribuições. No caso da IES privada, do total de 37 docentes, 29 disseram que a(s) formação(ões) têm contribuído muito; 7 disseram que a(s) contribuição(ões) têm sido razoáveis, e apenas 1 professor disse serem poucas as contribuições. Do ponto de vista quantitativo, os dados da IES privada são maiores que os da IES pública.

A formação de professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, parece apresentar-se como um dos aspectos básicos da qualidade da universidade (ZABALZA, 2004). Essa assertiva sinaliza que apesar das diferentes formações da maioria dos professores de graduação (aqui referimo-nos aos professores de cursos de licenciatura e bacharelado), todos têm em comum a função docente. Embora os conteúdos disciplinares sejam distintos, as questões próprias da docência no que concerne ao ensino, ao planejamento, à avaliação, à metodologia, entre outros aspectos que conformam a organização do trabalho docente, são comuns a todos.

Particularmente nas universidades, tem-se percebido que há uma primazia da pesquisa em detrimento do ensino (CASTANHO, 2007) e é nesse espaço onde é concretizada (ou deveria ser) a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 1996) como uma das finalidades da Instituição de Educação Superior.

Algumas pesquisas têm mostrado o despreparo de professores frente às demandas da sala de aula, como é o caso do estudo realizado por Santos (2006) que numa análise de saberes da experiência utilizados por docentes da Educação Superior, ratificou que apenas o domínio dos conteúdos disciplinares não dão o suporte para a docência e, quanto à titulação dos docentes, esta tem contribuído apenas na direção das especificidades das disciplinas. Na investigação de Borges (2006), a conclusão que se chegou foi a de que para alguns professores as questões relativas à docência não são prioritárias, e é justamente a formação de pesquisador que tem sido tomada como objetivo em cursos de pós-graduação.

Nosso entendimento é o de que a formação continuada para o professor da Educação Superior (independente da categoria administrativa da IES) requer estudos de fundamentos e concepções educacionais, englobando aspectos sociais, históricos, filosóficos, políticos, pedagógicos; discussões em torno da profissionalização da docência, do desenvolvimento e da identidade profissional; bem como discussões em torno do trabalho de mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem, dentre outros fatores, além de um comprometimento com a qualidade da educação tendo em vista a função social da Instituição de educação e do professor.

O que se observa nas IES é que os professores, em sua maioria, não têm uma formação para a docência. Numa perspectiva mais abrangente, em estudo que discute necessidades de formação, Correia (1999, p. 14) faz uma importante advertência no sentido de destacar que a análise de necessidades de formação envolve fenômenos sociais mais amplos do que aqueles referentes às problemáticas específicas, envolve problemáticas que dizem respeito tanto à "definição da profissão e dos modelos identitários dos destinatários da formação (formandos, formadores, instituição de formação, instituição empregadora, etc.) como problemáticas relacionadas com a gestão das carreiras profissionais."

Nesse sentido, percebemos que a formação continuada está relacionada com o desenvolvimento profissional do professor, com concepções educacionais, com saberes utilizados nas vivências de ensino e aprendizagem, bem como com as dinâmicas e políticas das instituições de educação. Para Nóvoa (2002), o trabalho coletivo constitui fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores inerentes à profissão docente, e, nessa perspectiva "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam redes de formação contínua, nas quais o professor é

chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando" (NÓVOA, 2002, p. 63),

Entendemos ser a formação continuada do corpo docente uma responsabilidade que deve ser partilhada entre a Instituição e o professor, reconhecido o papel daquela no processo de atuação docente e, consequentemente, na formação dos estudantes. Esse fator tem sido objeto de algumas investigações (SUNDFELD, 2005; CAMARGO, 2012) que tratam das condições de formação dos professores e mostram como ainda são tímidas as iniciativas institucionais com atenção voltada para a formação dos seus professores. Por outro lado, já se vislumbram algumas iniciativas de IES com relação à formação continuada instigadas por processos de avaliação institucional (MARASCHIN, 2012).

5.2.2.2 Aprendizagens da Docência

Um dos aspectos enfatizados nas discussões em torno da docência são os saberes, já amplamente discutidos por teóricos que estudam esta temática, inclusive com realce de que os saberes da docência precisam ser (re)construídos, valorizados e utilizados como base da atuação do professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; TARDIF, 2002; FERENC, 2005).

Muito embora os saberes não sejam objeto desta investigação, como esclarecido anteriormente, são aqui referidos por estarem vinculados à trajetória dos professores, às representações sociais de docência na Educação Superior, bem como à constituição da profissionalidade docente.

Temos o entendimento de que os saberes ligados à docência são produzidos e influenciados pela estrutura de poder, através das políticas públicas, de exigências das instituições onde os professores atuam, pela formação, pelas experiências vivenciadas ao longo da história de vida do docente, pelas relações interpessoais, pelas influências culturais, de classe e, ainda, por aquelas derivadas das especificidades dos componentes curriculares.

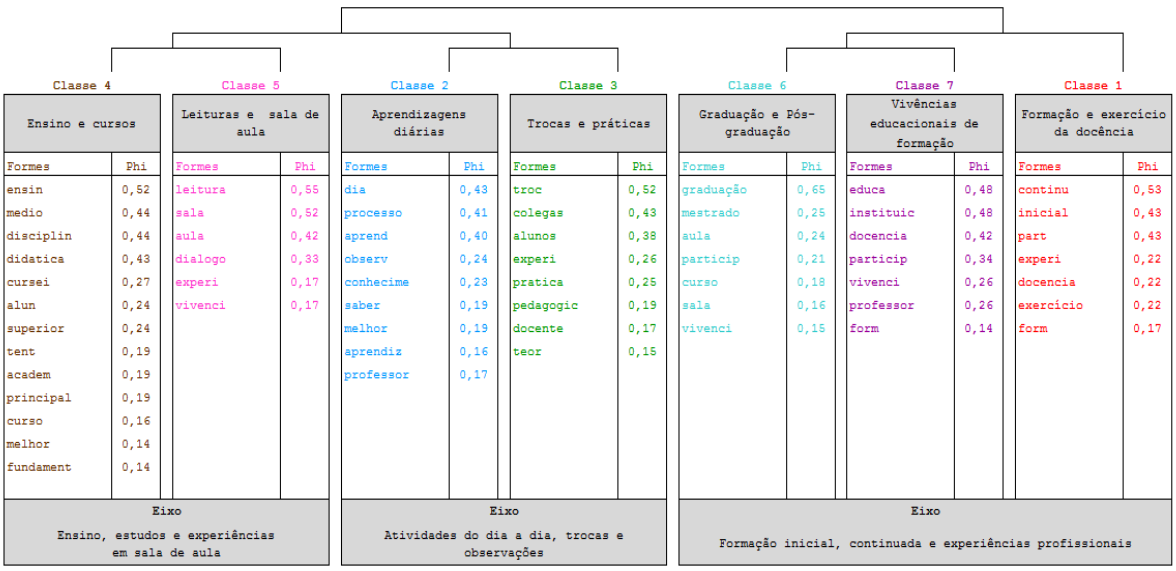
As informações apresentadas pelos professores protagonistas da pesquisa em resposta à pergunta: *Como você aprendeu e/ou aprende a ser professor?* foram analisadas a partir da Análise de Conteúdo e da utilização do programa ALCESTE, donde emergiram 7 classes, a saber: **Classe 1** - **Formação e exercício da docência**, composta por 13% das Unidades de Contexto Elementar (UCE); **Classe**

2 - **Aprendizagens diárias**, com 12% das UCE.; **Classe 3** - **Trocas e práticas**, correspondente a 12% das UCE; **Classe 4** - **Ensino e cursos**, com 16% das UCE; **Classe 5** - **Leituras e sala de aula**, composta por 7% das UCE; **Classe 6** - **Graduação e pós-graduação**, com 7% das UCE; e a **Classe 7** - **Vivências educacionais de formação**, correspondente a 8% das UCE. Os 25% correspondentes ao restante das palavras não foram considerados pelo software.

As classes foram agrupadas em três eixos, sendo: o **Eixo** - **Ensino, estudos e experiências em sala de aula**, composto pelas **Classes 4 e 5**; o **Eixo - Atividades do dia a dia, trocas e observações**, constituído pelas **Classes 2 e 3**, e o **Eixo** - **Formação inicial, continuada e experiência docente,** composto pelas **Classes 6, 7 e 1.**

Passemos a seguir às discussões e análises das informações obtidas no campo empírico, tomando como referência a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) elaborada pelo software ALCESTE:

Figura 5 - Aprendizagens da Docência



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

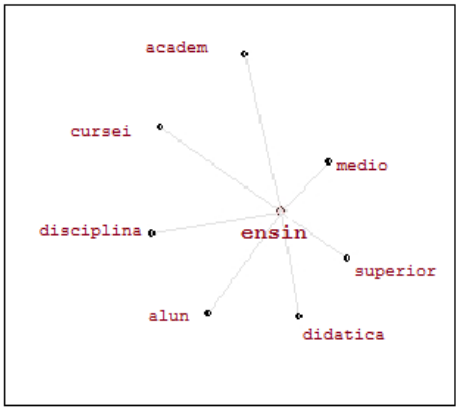
Para as discussões e análise do conteúdo gerado pela CHD tomamos como base a sequência e composição dos Eixos, cujos temas são complementares e contemplam os núcleos de sentido dos termos evidenciados em cada Classe.

O **Eixo** - **Ensino, estudos e experiências em sala de aula**, composto pelas **Classes 4 e 5,** refere-se aos estudos e experiências de ensino vivenciados pelos professores enquanto aspectos/fontes ligadas às aprendizagens da docência. Os docentes que já ensinaram na Educação Básica, geralmente, atribuem a essas experiências algumas das aprendizagens realizadas no exercício da docência na Educação Superior. Associadas a elas, os professores também mencionaram estudos e cursos realizados que contribuem para a atuação do professor. Passemos à análise de cada Classe deste Eixo:

A **Classe 4 - Ensino e curso -** mostra que os professores identificam suas aprendizagens para a docência, principalmente, pelas experiências de ensino na Educação Básica, bem como através de aulas particulares desenvolvidas ao longo do percurso docente. Nesta Classe as palavras com maior Phi foram: **ensino** (0,52), **médio** (0,44) **disciplina** (0,44) articuladas a outras palavras contidas na mesma Classe.

No quadro a seguir, a rede de significados do termo - **ensino**:

Quadro 11 - Rede de significados da palavra - Ensino



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

Verificamos que há uma relação mais próxima entre os termos **ensino** e **médio.** Isso se deve ao fato de alguns professores terem tido experiências como docentes tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Tais destaques foram pontualmente mencionados pelos professores da IES pública, como identificados nas declarações:

> Ensinando colegas do **ensino médio** (aulas particulares) e em seguida no curso Normal (UCI5) (P5FPuL);
>
> Creio que aprendi muito mais na prática do que na academia. Meu principal local de aprendizado foi lecionando no **ensino** fundamental e **médio** (UCI2) (P2MPuL).

Os professores atribuem a estas vivências o fator mais relevante de suas aprendizagens para ser professor, provavelmente, por terem tido experiências respaldadas por estudos relacionados à educação, ao ensino e à aprendizagem, desenvolvidos em cursos de licenciatura, mas também pelas experiências da prática docente "como processo de ensino exercido pelo professor e que não se efetiva isoladamente, nem individualmente, mas através da relação pedagógica, numa associação teórico-prática a partir de necessidades de uma dada realidade" (SILVA, 2006, p.43).

Quanto às palavras **disciplina, superior** e **didática,** elas são mencionadas referindo-se a instâncias e conhecimentos derivados de cursos realizados em Instituições educacionais, como espaço de formação e aprendizagem da docência, vejamos:

> Fiz vários cursos de docência **superior**, promovido por instituições públicas e privadas (UCI23) (P23MPuB).
>
> A partir da **disciplina Didática** do ensino **superior,** paga durante o mestrado, e a vivência em sala de aula (UCI26) (P26FPuB).

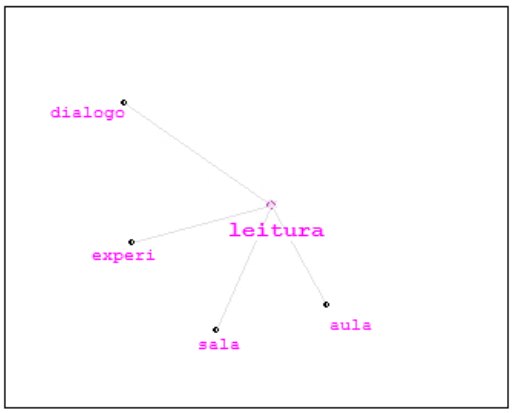
Entretanto, houve um professor que ressaltou a falta de oferta de componentes curriculares na formação inicial e na continuada que deem um suporte para a docência afirmando que: "infelizmente no ensino superior, pelo menos no curso de contábeis, não há uma preocupação com didática ou outras disciplinas voltadas ao ensino, mesmo no mestrado acadêmico. Sobra apenas a observação" (UCI78) (P13MPrB).

O fato de não existir uma formação específica para a docência na Educação Superior, em geral, tem instigado professores a buscarem formações oferecidas por Instituições educacionais desse nível ou em outras similares. É fato que alguns programas de pós-graduação dispõem de disciplinas eletivas relacionadas à docência, mas nem sempre abrangem as dimensões mais significativas da docência (profissional, pessoal, social, política, ética, institucional, pedagógica etc.), além de

ficarem à mercê dos interesses ou não dos docentes em cursá-la(s). Embora os cursos de mestrado estejam "voltados" para dar o suporte ao professor para exercer a docência na Educação Superior, em sua maioria, não dispõem de componentes curriculares específicos da docência e, quando dispõem, não são obrigatórios.

Na **Classe 5 - Leituras e sala de aula -** os registros demonstram que as aprendizagens da docência vão acontecendo nas vivências em sala de aula, bem como através de leituras, estudos que complementam e subsidiam as experiências do professor. Os termos com maior Phi foram: **leitura** (0,55), **sala** (0,52) e **aula** (0,42). Vejamos, no quadro apresentado a seguir, a rede se significados da palavra - **leitura**:

Quadro 12 - Rede de significados da palavra - Leitura



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

O termo **leitura** foi o mais mencionado pelos professores, o que demonstra o reconhecimento da importância dos estudos para a atuação do professor.

A relação da palavra **leitura** com as palavras **aula, sala, experiência** e **diálogo** são derivadas dos destaques dados pelos professores ao dizerem *como* se dão as aprendizagens para o exercício da docência, referindo-se, especificamente, às vivências cotidianas, permeadas também pelo diálogo com os alunos. Eis algumas falas:

> [aprendo] Constantemente! **Leituras**, **diálogos**, na **sala** de **aula** com os alunos (UCI13) (P13FPuL, grifo nosso).
>
> Sempre quis ser professora, pois era o que minha mãe fazia. Na monitoria, vivenciei a prática em **sala** de **aula** na universidade, o que me rendeu alguma **experiência** (pouca, mas motivadora). Hoje, a única fonte de aprendizagem é minha própria **sala** de **aula** e a vivência diária com os alunos (UCI41) (P41FPuB).

> Na **sala** de **aula** (preparando-me para ela com **leituras** e discutindo com os alunos e alunas) tudo começa na **sala** de **aula** (UCI73) (P8MPrL).
>
> Comecei com a prática no PET [9] e posteriormente com a prática diária nas faculdades. Porém, aprender a ser professor exige prática e **experiência** do dia a dia, então sempre busco ser professor (UCI86) (P21MPrB, grifo nosso).

Vários professores, em virtude da falta de uma formação específica para o exercício docente, assumem responsabilidades de ensino e a aprendizagem da docência vai acontecendo ao mesmo tempo em que realiza as atividades de ensino, no enfrentamento e superação ou não de desafios cotidianos, como por exemplo, no planejamento das aulas, na execução de procedimentos metodológicos e avaliativos, nas relações interpessoais, cujas dificuldades e/ou facilidades vão configurando a atuação do professor.

As experiências dos professores no exercício da docência podem ratificar a construção da profissionalidade discutida por Hoyle (1980) em diferentes perspectivas: uma *profissionalidade restrita* - focalizada na sala de aula, baseada na experiência; o professor não se deixa limitar pela teoria, vale-se da sua capacidade inventiva e hábil e também valoriza a autonomia da sua sala de aula; ou uma *profissionalidade extensa* - em cuja prática o professor busca situar a sala de aula no contexto educacional, vê o ensino como uma atividade suscetível de melhoria, está atento às teorias e aos aspectos relacionados ao desenvolvimento da educação, bem como tem interesse pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Com relação ao **Eixo** - **Atividades do dia a dia, trocas e observações,** ele é constituído pelas **Classes 2 e 3** e contempla, além da troca de experiências e conhecimentos, as atividades e observações do dia a dia. Estes são dois fatores frequentes, quando se indagam docentes sobre *como aprenderam/aprendem a ser professor*, ou seja, os professores comentam que aprenderam/aprendem através das atividades que desenvolvem no dia a dia, bem como pelos exemplos de outros professores, pela observação do trabalho de outros docentes que lhes servem como referência para o exercício da docência. Vejamos cada Classe desse Eixo:

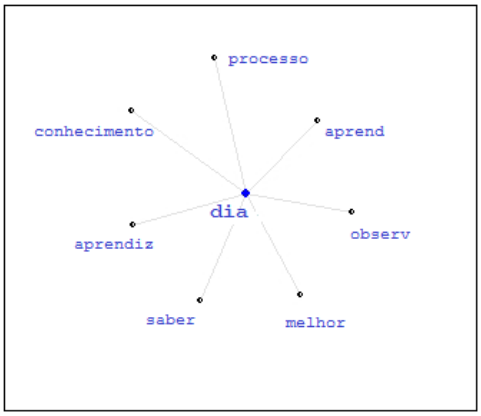
Na **Classe 2 - Aprendizagens diárias -** a ênfase foi na realização de atividades diárias, mas também foi destacada a observação do cotidiano escolar,

[9] O PET é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações ao nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior do País, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial ***(portal.mec.gov.br/pet).***

principalmente a observação do trabalho de outros professores que serviram de exemplo para as aprendizagens da docência. Sabemos que os professores que atuam na Educação Superior, em sua maioria, têm formação em cursos de bacharelado e não dispuseram em sua formação inicial de um aporte teórico-metodológico para exercer a docência em nenhum nível de educação (Tabela 5, p. 41). Por outro lado, há professores que têm formação em cursos de licenciatura, com formação para a docência, mas exclusivamente para o exercício profissional na Educação Básica, o que ratifica, a nosso ver, a necessidade de atenção ao processo formativo continuado dos docentes para a sua atuação na Educação Superior.

Os termos com maior Phi na **Classe 2** foram: **dia** (4,43), cujo núcleo de sentido está relacionado aos aspectos cotidianos, seguida das palavras **processo** (0,41) e **aprendizagem** (0,40), articuladas a outras palavras constitutivas desta Classe. Vejamos a rede de significados da palavra **dia**:

Quadro 13 - Rede de significados da palavra - Dia



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

A palavra **dia** e sua relação com os termos **processo** e **aprendizagem** demonstram que as aprendizagens para a docência, segundo os professores, são processuais, quer dizer, acontecem mesmo no cotidiano do exercício docente, nas práticas diárias, nas vivências, como apresentado em alguns depoimentos:

> **Aprendo** a ser professora diariamente. Com o foco no **processo** de ensino que precisa se revelar na condição de **aprendizagem**; no primeiro dia de aula discuto o programa de ensino, levanto as expectativas de outras temáticas, critérios de avaliação, aprovação da proposta de trabalho e compromissos assumidos (UCI8) (P8FPuL).
>
> Todos os **dias aprendo** a ser professor. É um desafio permanente. Cada situação nova exige uma nova postura (UCI58) (P58MPuB).

> **Aprender** a ser professor é observar o cotidiano, ser responsável por aquilo que você abraçou e buscar desenvolver ferramentas que permitam a interação com os estudantes. É todo **dia**, e é saber que **aprendemos** também neste **processo** (UCI72) (P7MPrB).

No processo de aprendizado do professor, além dos fatores pedagógicos, didáticos e das relações interpessoais, é importante considerar que a atividade docente "não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir o contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante", como nos diz Sacristán (1995, p.67). Esse é um aspecto que parece relevante, possível de ser contemplado em processos de formação de professores. Ampliando a discussão, outro fator também merece ser considerado nos processos de aprendizagem dos professores, é o fato de a educação não se restringir às ações docentes. Tais práticas estão integradas num sistema de *práticas aninhadas* que envolvem elementos sociais, culturais, do sistema educacional, das instituições escolares, do trabalho em sala de aula, como bem destaca este autor.

Outros depoimentos enfatizaram também os termos **conhecimento** e **saberes** como importantes para a aprendizagem da docência:

> No exercício da função, fundado nos **conhecimentos** acadêmicos absorvidos e na experiência de vida (UCI61) (P61FPuL).
>
> Esse aprendizado foi sendo fortalecido no processo de exercício da docência nos anos iniciais por meio em especial dos **saberes** advindos da experiência, mas para mim foi um *continuum* de estudos, práticas e elaborações (UCI61) (P61FPuL).
>
> Pelo **conhecimento** e pelo processo de prática (UCI91) (P26FPrL).
>
> No exercício da função, fundado nos **conhecimentos** acadêmicos absorvidos e na experiência de vida (UCI109) (P44MPrL).

De acordo com Shulman (2005), a base do conhecimento do professor deve estar em sintonia com as possibilidades de o estudante aprender. Afirma o autor que há, pelo menos, quatro fontes de base de conhecimento para o ensino: 1) uma formação na área específica do componente curricular de responsabilidade do professor; 2) o contexto institucional e o processo educativo (currículos, organização escolar, recursos didáticos, estrutura da profissão docente; 3) pesquisas e estudos sobre fenômenos

socioculturais; e 4) a própria prática.

Nessa abordagem, entre os aspectos abordados pelo autor, é enfatizado que o professor, como membro da comunidade acadêmica, precisa não apenas ter domínio do conteúdo específico do componente curricular, mas dispor de mecanismos que favoreçam a compreensão do conhecimento pelos estudantes, de modo que estes entendam o que é fundamental e o que é periférico no assunto apreendido. Esta perspectiva remete-nos ao entendimento de que no processo de aprendizagem da docência é importante reconhecer que o ensino - enquanto especificidade do trabalho do professor - só se concretiza à medida que os estudantes aprendem.

Ainda nas respostas dos professores participantes, como mencionado anteriormente, foi dado um destaque para a aprendizagem da docência através de exemplos de outros professores que serviram de referência para a atuação docente, ou seja, por meio de **observação** de outras práticas "aprende-se também a ser professor", afirmaram alguns docentes. No entendimento de determinados professores a **observação** do trabalho de outros colegas ajuda na atuação docente:

> Através da **observação** dos meus professores, em maior parte, e através da experiência adquirida no exercício da profissão. Há também uma contribuição familiar na minha formação, pois vários componentes da minha família são professores (UCI18) (P18MPuL).
>
> Não houve um aprendizado formal, apenas **observando** meus próprios professores, e a própria prática (UCI12) (P12MPuB).
>
> **Observei** os métodos de ensino dos professores que tive e tenho como referência, fiz curso de oratória, estudo materiais de treinamento e desenvolvimento, escuto os alunos (críticas negativas e positivas) e procuro melhorar a cada dia (UCI85) (P20FPrB).
>
> A **observação** dos meus próprios professores aliada às minhas vivências em sala de aula foram decisivas na minha formação (UCI101) (P36MPrL).

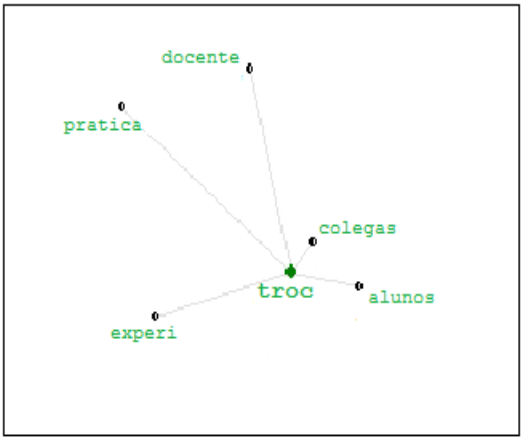
.

A esse respeito Pimenta e Anastasiou (2002, p. 79) comentam que os professores, quando iniciam a docência na Educação Superior, trazem consigo *experiências* do que é ser professor, adquiridas ao longo de sua vida escolar como alunos de diferentes professores. Para essas autoras, "o desafio, então, que se impõe, é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para ver-se como professores nessa instituição." Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam.

Corroboram com essa discussão Tardif e Lessard (2007, p. 51), ao lembrarem que "quando se interrogam professores a respeito de suas próprias competências profissionais, é na maioria das vezes a essa visão de experiência que eles se referem implicitamente, para justificar seu 'saber ensinar' ". As experiências vivenciadas no dia a dia, embora contribuam para o processo educacional, não dão conta da complexidade e necessidades do professor como mediador do processo de ensino aprendizagem.

Na **Classe 3 - Trocas e práticas -** o foco das discussões dos professores foi em torno das trocas de experiências, conhecimentos e práticas no cotidiano institucional. Os termos com maior Phi foram: **troca** (0,52), **colegas** (0,43) e **alunos** (0,38). Vejamos o quadro da rede de significados da palavra com maior Phi:

Quadro 14 - Rede de significados da palavra – Troca



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

Como visto, há uma próxima relação da palavra **troca** com os termos **colegas, alunos** e **experiência,** porque na visão de alguns professores, a partir de trocas de **experiências** e vivência de **práticas** partilhadas com os colegas - **docentes -** e com os **alunos –** vão-se efetivando aprendizagens que contribuem para a docência:

> Na **prática**, observando o comportamento do **aluno** e analisando sua opinião sobre a disciplina e os resultados das avaliações e trabalhos (UCI 33) (P33FPuB).
>
> Aprendo todos os dias, através de estudos, na **troca** de **experiências** com **colegas docentes** e principalmente com os **alunos** mais questionadores (UCE113) P48FPrL)
>
> Na **troca** diária do conhecimento com os **alunos** (UCI66) (P1MPrB).

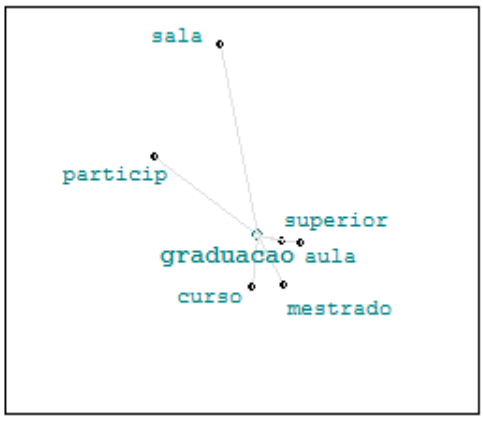
> Pesquisando, escutando os **alunos**/as, tentando entender a vida, a cultura e o universo institucional com suas exigências e necessidades (UCI80) (P15MPrL).

Do que pudemos apreender, verificamos uma predominância, nas duas IES, de um processo de aprendizagem da docência que se efetiva pelos saberes da experiência/prática. Entretanto, os saberes necessários à docência, para além dos da experiência, abrangem saberes curriculares, disciplinares, pedagógicos, ancorados pela pesquisa, pela criticidade, pelo diálogo... (FREIRE, 1997; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002), elementos que precisam, ao que parece, ser considerados nos processos de aprendizagens da docência.

No **Eixo** - **Formação inicial, continuada e experiência docente,** composto pelas **Classes 6, 7 e 1,** são destacadas as formações inicial e continuada e as experiências de docência como fatores que contribuem para a aprendizagem do professor. Neste eixo os depoimentos expressam que as aprendizagens da docência ocorrerem, principalmente, através da formação em cursos de graduação e de pós-graduação. As Classes 6, 7 e 1 apontaram todas para processos de formação do professor, mas com diferentes enfoques, como examinaremos a seguir:

Na **Classe 6 - Graduação e Pós-graduação -** as referências enfatizadas para as aprendizagens da docência foram as formações em cursos de graduação e de pós-graduação. Os termos com maior Phi nesta Classe foram: **graduação** (0,65), **mestrado** (0,25) e **aula** (0,24). Para apreensão das vias de aprendizagens da docência externalizadas pelos professores, vejamos o quadro da rede de significados da palavra com maior Phi:

Quadro 15 - Rede de significados da palavra - Graduação



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

O Phi da palavra **graduação** (0,65) é bem maior do que o dos demais termos constitutivos desta Classe, isto porque a maioria dos professores que fez referência às contribuições para a docência, via formação inicial, fez cursos de licenciatura. Não obstante, há professores com formação em bacharelado que também mencionaram o curso de graduação como fonte de aprendizagem, apesar de bacharelados não disporem de componente curricular específico para a atuação de professor. É possível que tenham mencionado os respectivos cursos como fonte do conhecimento específico curricular, imprescindível também para a prática docente.

As aproximações entre os termos **graduação, aula, mestrado, superior, curso** expressam os núcleos de sentido das respostas dos docentes sobre como aprenderam/aprendem a ser professor:

> Nas formações para professores, na **graduação** e pós-graduação (UCI6) (P6FPuL).
>
> Inicialmente no **curso** de **graduação**, nos estágios e prática profissional e nas trocas/conversas com colegas. Além dos textos específicos (UCI46) (P46MPuL).
>
> A partir da disciplina Didática do Ensino **Superior** paga durante o **mestrado** e a vivência em **sala de aula** (UCI26) (P26FPuB).
>
> Primeiro com a **graduação**, depois com as especializações e continuamente através de cursos (UCI112) (P47FPrL).
>
> Aprendi e aprendo durante o **mestrado** e o doutorado com disciplinas específicas para a formação docente. Além disso, a experiência em **sala de aula** é muito importante para a minha aprendizagem (UCI75) (P10FPrB).

Nas declarações dos professores há uma ênfase maior no processo de formação em cursos de graduação, seguido daquela na pós-graduação(mestrado), cujos contributos são vinculados às vivências em sala de aula. Tais depoimentos ratificam que os contributos do campo de formação e atuação dos professores contribuem para ancorar as representações do aprendizado docente. Este fator foi um dos resultados apresentados na pesquisa de Saraiva (2005) que buscou identificar elementos e processos que integram a trajetória de aprendizagens da docência, ressaltando a forte influência dos valores que emergem dos campos profissionais da formação.

Não obstante, cumpre lembrar que "para além do espaço concreto da prática (sala de aula), o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos", como infere Sacristán (1995, p.71). Nesse sentido, parece importante destacar também que não é só a

formação que influi na aprendizagem para a docência, há uma dependência do exercício profissional docente às instâncias de poder, como no caso das normas e determinações de controle do sistema público de educação com interesses nomeadamente políticos, econômicos, em detrimento, por exemplo, do processo de profissionalização da docência que poderia ser percebida como uma das alternativas de investimento na qualidade da educação, incluídas aí iniciativas voltadas para a formação do professor, suas condições salariais e de trabalho.

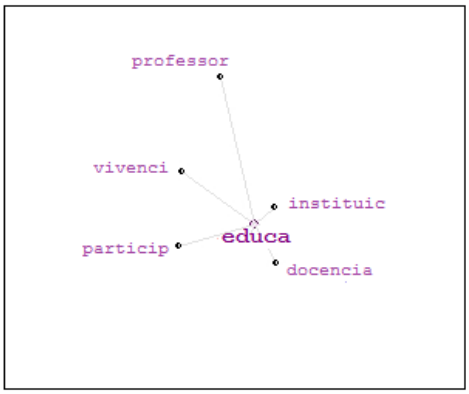
É claro que para os professores participantes da pesquisa a formação inicial e/ou continuada tem favorecido a aprendizagem para a atuação docente. Contudo, é importante verificar que contribuições esses processos formativos têm sinalizado para o exercício da docência na Educação Superior, pois como já ressaltamos, os cursos de licenciatura são específicos para a docência na Educação Básica e, embora deem um certo suporte teórico-metodológico para a atuação docente na Educação Superior, não têm o propósito de formar o professor para atuar nesse nível de educação. Outro detalhe é com relação aos cursos de pós-graduação, posto que as disciplinas desses cursos, quando oferecidas, tratam de aspectos pedagógicos específicos, sem uma discussão ampla e aprofundada das questões que envolvem o processo educacional de forma global, inclusive a profissionalização da docência.

No entendimento de Nóvoa (1992), as práticas de formação voltadas para a individualidade do professor são úteis para a aquisição de conhecimentos e técnicas, mas ratificam a identidade do professor como transmissor de um saber produzido no exterior da profissão, ao contrário, os processos formativos que consideram a dimensão coletiva contribuem para a emancipação profissional; "importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas", comenta o autor (NÓVOA, 1992, p. 27).

Quanto à **Classe 7** - **Vivências educacionais de formação** - as discussões foram focadas também na formação, mas não só naquelas oferecidas pela academia, também foram mencionadas formações realizadas por instituições de diferentes categorias administrativas. Dos termos constitutivos desta Classe, os que obtiverem maior Phi foram: **educação** (0,48), **instituição** (0,48), **docência** (0,42),

dentre outras com percentuais também significativos. Vejamos o quadro da rede de significados da palavra **educação**:

Quadro 16 - Rede de significados da palavra - Educação



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

As relações do termo **educação** com as palavras **professor e instituição** referem-se aos espaços e processos de formação que os professores consideram como contributos para o exercício profissional, vinculados a suas **vivências** em sala de aula. A **participação** nessas formações, bem como as aprendizagens construídas e reconhecidas pelos professores, foram concretizadas em diferentes espaços de formação, observadas nos depoimentos:

> Aprendi a ser **professor** no Curso de "Instrutor" da Marinha de Guerra, quando fui oficial, fiz curso de aperfeiçoamento em Metodologia do Ensino Superior 1200 horas (UCI23) (P23MPuB).
>
> Fui treinada no SENAC e participei dos congressos internacionais de **educação** (UCI35) (P35FPuB).
>
> Na monitoria, **vivenciei** a prática em sala de aula na universidade, o que me rendeu alguma experiência (pouca, mas motivadora). Hoje, a única fonte de aprendizagem é minha própria sala de aula e a **vivência** diária com os alunos (UCI41) (P41FPuB).
>
> **Participo** de capacitações promovidas pela **Instituição** para tornar o ensino/aprendizagem mais eficiente (UCI96) (P31FPrB).
>
> Filho de **professora**; filho de pastor evangélico (Batista); Interesse em contribuir com o desenvolvimento do outro (UCI95) (P30MPrB).

O termo *espaço* adotado neste estudo está respaldado na perspectiva de Cunha (2010b, p. 53): "sendo sempre potencial, abriga a possibilidade da existência de programas de formação docente, mas não garante a sua efetivação." Esse

espaço está articulado à missão da Instituição e à representação que dela faz a sociedade, abrangendo os professores e os estudantes, completa a autora.

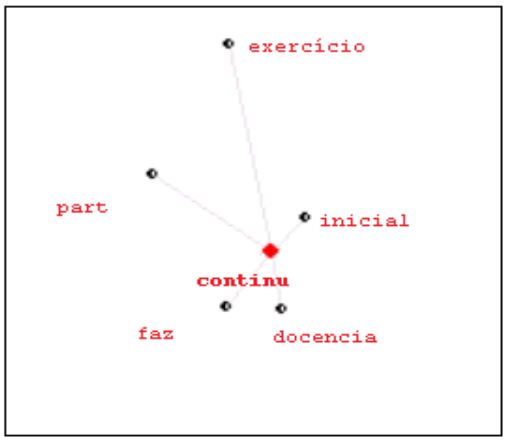
No contexto contemporâneo de transição paradigmática de construção de conhecimento, novas exigências emergem para o trabalho do professor, uma vez que se trata de uma prática de natureza relacional que requer do docente reconhecer o caráter multirreferencial do processo educativo, particularmente, da Educação Superior. Parece ser a formação do professor um aspecto que merece atenção tanto das Instituições, quanto dos professores, nomeadamente, em virtude das várias demandas de ordem social, pessoal, profissional e institucional que se têm apresentado para o professor da Educação Superior (ALMEIDA, 2012).

Diante desse contexto desafiador, espera-se que a formação do professor, seja ela inicial ou continuada, viabilize a construção de conhecimentos e saberes próprios para o exercício da docência, que contemplem aspectos do ponto de vista social, pessoal, profissional, institucional, além dos político-pedagógicos, de modo a favorecer melhorias para o exercício da docência, consequentemente, do processo educacional.

A **Classe 1 - Formação e exercício da docência -** é a última Classe da CHD gerada pelo ALCESTE com relação à questão **Como você aprendeu/aprende a ser professsor?.** Nela também foram identificadas referências a processos de formação inicial e continuada, aliados às experiências cotidianas em sala de aula enquanto fatores propiciadores das aprendizagens da docência, com uma relação muito próxima dos destaques da Classe 6. Os termos com maior Phi foram: **continuada** (0,53), **inicial** (0,43) e **participação** (0,43).

O quadro a seguir mostra a rede de significados da palavra **continuada**:

Quadro 17 - Rede de significados da palavra - Continuada



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

O termo **continuada** guarda uma aproximação com a palavra **inicial,** sobretudo por estar vinculada a processos destinados à formação de professores, cujos contributos subsidiam o exercício da **docência**. Vejamos alguns depoimentos:

> A **partir** de formação **inicial** e **continuada** e no cotidiano de sala de aula (UCI7) (P7FPuL).
>
> Através da formação **inicial** e **continuada** e através da experiência (UCI9) (P9FPuL).
>
> Continuo aprendendo com a experiência profissional, na interação com os estudantes e na **continuidade** dos estudos (UCI21) (P17MPuL).
>
> No cotidiano da docência em diálogo com a minha formação **inicial** e na formação **continuada** (UCI92) (P27MPrL).
>
> Através da Formação **Inicial** e **continuada** (UCI70) (P5FPrL).

As situações apresentadas nas falas dos docentes reforçam a necessidade de iniciativas voltadas para a formação do professor que exerce a docência na Educação Superior, pois a "docência como uma atividade complexa, exige uma preparação cuidadosa com singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões (CUNHA, 2010a, p.25).

Estudos têm sido realizados na direção de trazer à tona elementos implícitos e explícitos em processos de aprendizagem da docência, a exemplo da pesquisa de Ferenc (2005) que buscou compreender como o professor universitário aprende a ensinar, tendo como categoria interpretativa a socialização profissional. O estudo demonstrou, dentre outros resultados, a necessidade de investimento para uma

interlocução do professor com seus pares, com os saberes, estratégias e embates na prática de ensino.

Para uma demonstração dos aspectos mais característicos inerentes às aprendizagens da docência dos professores das IES pública e privada, elaboramos um Quadro com as principais ênfases, considerando as informações obtidas através da Classificação Hierárquica Descendente (CHD):

Quadro 18 - Aprendizagens da Docência - Ênfases das IES

Referências comuns às IES Pública e Privada
De acordo com as respostas dos professores das duas Instituições, identificamos que as referências mencionadas por eles sobre **como** a**prenderam/aprendem a ser professo**r, são, em sua maioria, comuns. Eis as fontes de aprendizagem da docência por eles apresentadas: - estudos, leituras, cursos, seminários, oficinas etc.; - experiências de ensino vivenciadas na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio); - vivências práticas em sala de aula; - observação de exemplos de outros professores, como referência; - diálogos, trocas, compartilhamento de saberes e conhecimento entre professores e estudantes; - aprendizagens diárias no cotidiano do exercício profissional; - cursos de graduação e de pós-graduação; - processos de formação continuada, além da pós-graduação.

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014)
*As informações não foram apresentadas separadamente por serem comuns às duas instituições.

Entretanto, buscamos identificar aqueles aspectos mais específicos mencionados tanto pelos professores licenciados, quanto pelos bacharéis, e constatamos que as aprendizagens da docência relacionadas às experiências na Educação Básica, à formação inicial e à formação continuada foram destacadas pelos docentes licenciados. Quanto às aprendizagens dos professores bacharéis, foram referidas mais aos estudos em formação continuada, às práticas diárias e à formação em cursos de mestrado.

As fontes de aprendizagem da docência mencionadas pelos professores vêm ratificar o caráter complexo da docência e sua relação com o processo identitário "realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor", nas palavras de Nóvoa (2000, p. 16), posto que a atuação do docente e o seu desenvolvimento profissional são orientados por valores, normas, teorias, saberes e experiências que regulam suas ações.

Na abordagem de Day (2001, p. 313), acerca do desenvolvimento profissional dos professores, ele afirma que a aprendizagem dos docentes é afetada pelos seguintes fatores:

- experiências de trabalho; histórias de vida; fases da carreira; condições e contextos sociais e políticos externos; culturas da escola; liderança e apoio dos pares; oportunidades para a reflexão; diálogo autêntico entre o indivíduo e o sistema; qualidade das experiências de aprendizagem; relevância da experiência de aprendizagem face às necessidades intelectuais e emocionais; confiança na participação em práticas de identificação das necessidades e dos seus contextos; assunção da sua aprendizagem.

Tais aspectos parecem remeter à necessidade de uma maior atenção ao processo de configuração da docência e de sua profissionalidade, no sentido de um acompanhamento e avaliação do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, cuja base de saberes não se restringe aos conteúdos científicos disciplinares, nem a um conhecimento formalizado em torno da educação, para além dos fatores e saberes mencionados, contempla também as perspectivas de inovação como "correção de trajetória" e de "práticas aninhadas", que se configuram por meio de entrecruzamentos entre o trabalho realizado na sala de aula, a organização e o funcionamento da escola, as imposições dos sistemas de educação e as demandas que emergem do contexto sociocultural em que estas práticas ocorrem (SACRISTÁN,1995). Contudo, requer um entendimento de que os saberes e os percursos de mudança são diversos, diferentes, individuais e coletivos.

De acordo com os depoimentos dos professores da pesquisa, parece-nos possível afirmar que a profissionalidade docente está se constituindo influenciada, principalmente, pelos saberes da experiência/prática - constituídos por meio da observação, das vivências diárias em sala de aula, das relações professor/professor e professor/estudante - e permeados pela cultura da instituição escolar. Por outro lado, há um reconhecimento por parte dos docentes da importância dos saberes próprios da docência e da necessidade de uma formação continuada, para além daquela da pós-graduação, e que dê uma sustentação teórico-metodológica para o exercício da docência na Educação Superior.

Nosso entendimento do processo de constituição da profissionalidade docente se coaduna, outrossim, pela necessidade de práticas docentes que favoreçam a aprendizagem dos estudantes (MASETTO, 2003; NÓVOA, 2009), mas

também pela necessidade de conhecimento e saberes que contemplem: fundamentos da educação em geral, estudos em torno dos sistemas educacionais, das políticas públicas para Educação Superior, dos embates e possibilidades de profissionalização da docência (na perspectiva da multirreferencialidade, assim como de aspectos pessoais, profissionais, sociais etc.) com ênfase nos saberes próprios da profissão docente, além do domínio científico da área de atuação.

5.2.3 Concepções de docência na Educação Superior: a voz dos professores

Após termos identificado algumas características do perfil socioprofissional dos professores participantes da pesquisa a partir de suas trajetórias, buscamos evidenciar possíveis concepções de “docência na Educação Superior”, a fim de trazer à tona núcleos de sentido apresentados individualmente pelos docentes e identificar aproximações ou não com os elementos constitutivos das representações sociais dos professores das duas IES.

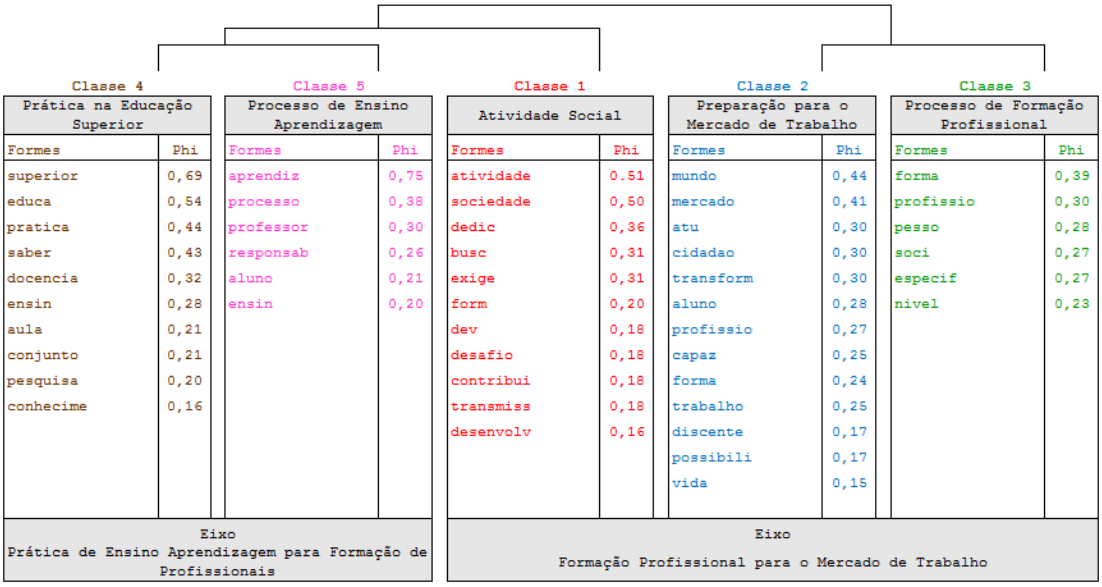
As concepções de docência na Educação Superior geralmente estão associadas às experiências, à formação, bem como às demandas sociais, pessoais e institucionais, dentre outras, que emergem no contexto do exercício profissional. Para análise das respostas dos professores à pergunta: **Para você, o que é docência na Educação Superior?** procedemos da mesma maneira que nas demais análises**,** a fim de identificar os núcleos de sentido.

Também utilizamos o Programa ALCESTE que gerou a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com 5 Classes: **Classe 1** - **Atividade Social,** composta por 17% das UCE; **Classe 2** - **Preparação para o Mercado de Trabalho**, com 18% das UCE; **Classe 3** - **Processo de Formação Profissional,** correspondente a 16% das UCE; **Classe 4** - **Prática na Educação Superior**, com 14% das UCE; **Classe 5** - **Processo de Ensino Aprendizagem**, composta por 7% das UCE.

As classes foram agrupadas em dois eixos, sendo: o **Eixo** - **Prática de Ensino e Aprendizagem para Formação de Profissionais** composto pelas **Classes 4 e 5**; e o **Eixo - Formação Profissional para o Mercado de Trabalho** constituído pelas **Classes 1, 2 e 3.** Os 28% correspondentes ao restante das palavras não foram considerados pelo software.

A seguir as discussões e análises a partir da CHD, apresentada abaixo:

Figura 6 - Concepções de Docência na Educação Superior

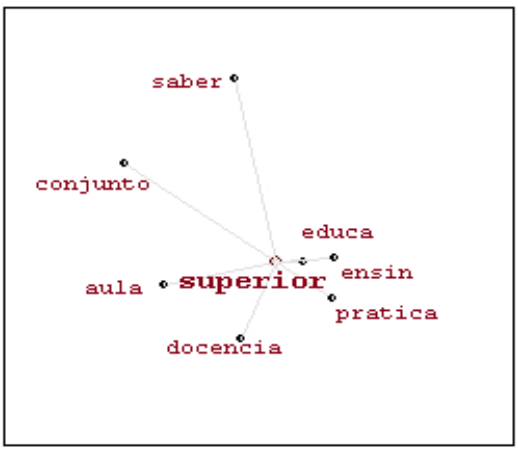


Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

O **Eixo - Prática de Ensino Aprendizagem para Formação de Profissionais** é composto pelas **Classes 4, e 5.** Nesse Eixo, a ênfase foi na concepção de docência como prática exercida pelo professor em prol da formação de futuros profissionais. Vejamos os elementos evidenciados em cada Classe.

Na **Classe 4 - Prática na Educação Superior** - a palavra com maior Phi (0,69) foi **superior**, seguida dos termos **educação** (Phi 0,54) e **prática** (Phi 0,44), cujas relações são demonstradas na rede de significados que segue:

Quadro 19 - Rede de significados da palavra - Superior



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

A forte aproximação entre os termos **superior, educação e prática** demonstra a ênfase da concepção de docência na Educação Superior, como atuação profissional que se materializa através da prática, como declarado:

> A **prática** da sala de aula, dentro de um contexto maior que é a **Educação Superior.** Lembrando, que quando falo a **prática** da sala de aula envolve todo tipo de docência em sala ou não (UCI2) (P2MPuL).
>
> É a atuação profissional do professor no âmbito do ensino **superior**, a partir de um projeto maior, coletivo, que expressa princípios comuns a serem seguidos, contemplados na **prática** pedagógica do conjunto de professores pertencentes à instituição (UCI8) (P8FPuL).
>
> Aprendi na **prática**, não tive formação teórica nem na graduação, nem no mestrado (UCI88) (P23FPrB).
>
> Na **prática**, de ano para ano, de turma para turma, lendo, me aprofundando e também aprendendo com professores(as) (UCI127) (P62FPrL).

A perspectiva de **prática,** demonstrada na maioria das falas docentes, vai ao encontro da abordagem de Sacristán (1995, p. 68) quando se refere à necessidade de ampliação do conceito de *prática*, para além do domínio metodológico e ao espaço da instituição escolar, inferindo que "a prática não se reduz às ações dos professores." Nesse sentido, não é exclusividade da profissão docente a responsabilidade da ação educativa, uma vez que existem outros fatores que interferem nesse processo, e, consequentemente, influenciam a atuação do professor.

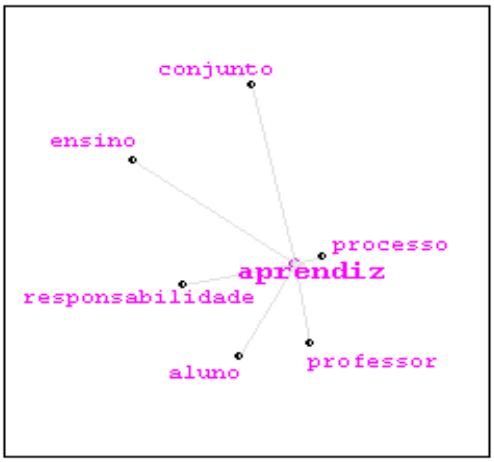
Os professores em suas declarações se referem também à docência articulada a um projeto coletivo, contrária à ação isolada, geralmente muito presente nas IES. Outro aspecto mencionado na concepção de docência é a pesquisa, que embora tenha reconhecida a sua importância no processo formativo dos estudantes, não basta ao docente ser bom cientista ou bom administrador, mas bom formador, baseado na perspectiva de uma docência voltada também para um "tipo de formação que permita um desenvolvimento global da pessoa, potencializando sua maturidade e sua capacidade de compromisso social e ético" (ZABALZA, 2004, p.115).

Nesse cenário de atuação docente, parece importante que os professores participem nos rumos pedagógicos e políticos, definam recortes adequados ao conhecimento a ser trabalhado nas aulas, elaborem e coordenem projetos de trabalho com ações interdisciplinares em suas abordagens, como diz Almeida

(2012), sejam construtores da identidade profissional docente, aspecto esse, ao nosso ver, que poderá dar um outro matiz à configuração da profissionalidade docente, enquanto processo de construção da profissão de professor.

Na **Classe 5 - Processo de Ensino e Aprendizagem -** as palavras mais significativas para os professores foram: **aprendizagem** (Phi 0,75), **processo** (0,38) e **professor** (Phi 0,30), como demonstrado na rede de significados a seguir.

Quadro 20 - Rede de significados da palavra - Aprendizagem



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

No Quadro 20, é evidente a relação próxima entre as três palavras mais significativas para os docentes: **aprendizagem, processo e professor**, ao externarem sua concepção de docência na Educação Superior. Essa relação expressa um entendimento que parece estar respaldado em abordagens (MASETTO, 2003; ANASTASIOU; ALVES, 2004; NÓVOA, 2009) que defendem a ideia de que a docência precisa ter como foco a aprendizagem do estudante, privilegiando, sobretudo, a articulação entre ensino e aprendizagem.

Outros termos não menos importantes foram destacados no quadro desta rede de significados: **ensino, aluno, responsabilidade, conjunto,** como elementos complementares ao entendimento dos professores sobre *docência na Educação Superior:*

> **Ensino** e **aprendizagem** na UFPE. Compreender e auxiliar na compreensão de conhecimentos pedagógicos e da matemática para futuros **professores** (UCI13) (P13FPuL).

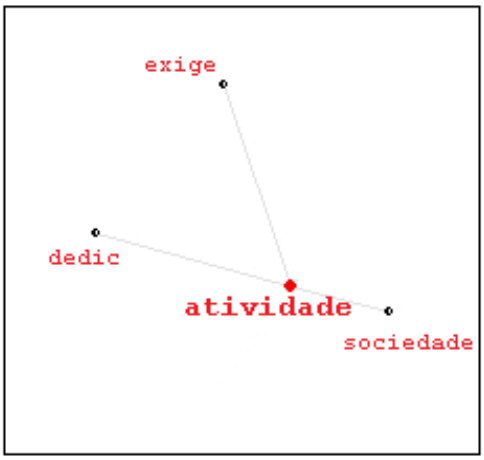
> Docência Superior pode ser entendida como formação, domínio de conhecimentos específicos em uma determinada área, medidos por um **professor.** Para Freire (1997) não há docência sem discência. Quem **ensina,** aprende a **ensinar**; quem aprende, **ensina** a aprender. Trata-se do **processo ensino** e **aprendizagem** (UCI23) (P23FPuL).
>
> Comprometimento com a produção do conhecimento e **responsabilidade** para com o **aprendizado** (UCI77) (P12MPrB).
>
> É um **processo** de **ensino**, orientação e **aprendizagem**, em que o **aluno** se torna apto a exercer uma profissão. Nesse **processo**, as saídas ou resultados são: um **aluno** profissionalmente habilitado e um **professor** mais experiente (UCI85) (P20FPrB).
>
> **Processo** de **ensino** e interferência que viabiliza a construção de pessoas e de novos perfis a partir da compreensão da Educação (UCI121) (P56MPrL).
>
> **Conjunto** de métodos e estratégias que compõem o **processo** de **ensino** e **aprendizagem** do **ensino** superior (UCI125) (P60MPrL).

A palavra **aprendizagem,** considerada significativa nesta Classe, também aparece no sistema periférico das representações sociais de docência na Educação Superior dos professores das duas IES, de modo que nos parece ser possível afirmar que este é um termo constitutivo das representações sociais de docência na Educação Superior dos professores participantes desta pesquisa.

Quanto ao **Eixo - Formação Profissional para o Mercado de Trabalho** é constituído pelas **Classes 1, 2 e 3,** cujo foco também é a formação de profissionais, mas com ênfase na inserção no mercado de trabalho.

Na **Classe 1 - Atividade Social** há uma ênfase na dimensão social da docência. Nesta perspectiva, o professor tem sido chamado a aprender, a conviver mais intensamente com os interesses e pensamentos dos seus estudantes, cujas bagagens de conhecimento, de experiências sociais, pessoais, culturais, bem como suas expectativas de vida são as mais variadas possíveis, como infere Almeida (2012). Vejamos o quadro:

Quadro 21 - Rede de Rede de significados da palavra - Atividade



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

Como demonstrado no quadro acima, as palavras mais significativas para os docentes foram: **atividade**, que obteve o maior Phi (0,51), seguida dos termos **sociedade** (0,50) e **dedicado** (0,36), cujos sentidos atribuídos à docência na Educação superior estão expressos nas declarações a seguir:

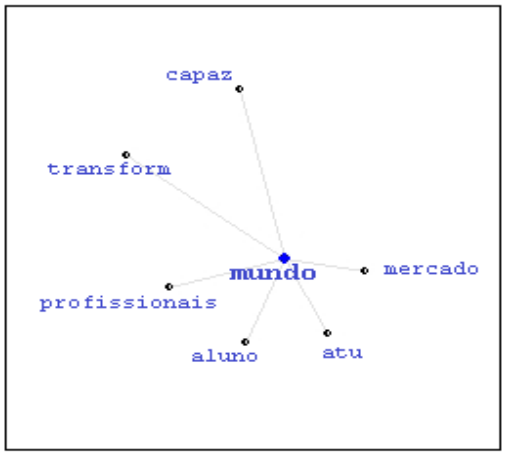
> Um conjunto de **atividades** envolvendo ensino, pesquisa extensão, cujo fim maior é contribuir para a **sociedade** através da formação do discente... (UCI30) (P30FPuB).
>
> Pesquisador **dedicado** ao ensino da graduação e pós-graduação (UCI44) (P44FPuB).
>
> Uma **atividade** de empenho diário (exercício diário) de planejamento e ação para o desenvolvimento sócio; político; cultural; artístico e científico do país (UCI54) (P54FuB).
>
> A docência na educação superior é uma **atividade** desafiadora que **exige** compromisso e competências que ultrapassam a tarefa de ministrar aula (UCI76) (P11MPrL).
>
> Uma **atividade** fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos e, consequentemente, da **sociedade**, que **exige** zelo e qualificação de quem a exerce (UCI104) (P39MPrL).

Verificamos que em algumas falas os docentes externam sua concepção de docência referindo-se à sua atuação e ao próprio trabalho do professor. Também houve casos em que os participantes afirmaram não saber dizer o que para eles é docência na Educação Superior. Em geral, as concepções de docência apresentadas estão fundadas na função social da docência, nomeadamente, no papel do professor em contribuir com as necessidades que emanam da sociedade, em consonância com uma das finalidades da Instituição de Educação Superior de

"estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com essa uma relação de reciprocidade (BRASIL, 1996, Art. 43, Inciso VI).

Na **Classe 2 - Preparação para o Mercado de Trabalho -** as palavras com maior Phi foram: **mundo** (0,44) e **mercado** (0,40), seguidas do termo **atuação** (0,30) como demonstrado na rede de significados do Quadro 22:

Quadro 22 - Rede de significados da palavra – Mundo



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

Embora a palavra com maior Phi (0,44) tenha sido **mundo**, o núcleo de sentido das declarações dos professores sobre a concepção de docência na Educação Superior situa esta palavra em torno de uma **atuação** docente **capaz** de favorecer a inserção dos **alunos**, futuros **profissionais,** no **mercado** de trabalho, no qual poderá promover **transformações** em si mesmo e no **mundo** onde está inserido, além de poder realizar-se profissionalmente. Daí a forte aproximação entre os termos **mundo e mercado.** Vejamos os depoimentos docentes:

> Ensino voltado para os conteúdos específicos profissionalizantes com o auxílio dos conhecimentos científicos e empíricos, **capaz** de **transformar** os sujeitos e a partir deles o **mundo** à nossa volta (UCI6) (P6FPuL).
>
> Transmissão de conhecimento; aprimoramento de técnicas; formação qualificada de **profissional** (UCI12) (P12MPuB).
>
> É o **profissional** responsável pela educação de mulheres e homens para a vida e o **mercado** de trabalho, cujo principal objetivo é ajudar os alunos a encontrar um lugar no **mundo** (UCI22) (P22FPuB).
>
> Processo que consiste na **transformação** de **alunos** em cidadãos conscientes de seu dever com a sociedade, **capazes** de **transformá**-la através da criação e desenvolvimento de competências (UCI25) (P25FPuB).

> Preparar o **profissional** para o **mercado** de trabalho, se preocupando tanto com o aspecto técnico quanto humano (UCI81) (P16MPrB).
>
> Em um **mundo** em constante **transformação**, na certeza de que vivemos um momento de desconstrução e reconstrução, a docência na educação superior pode ser definida como uma prática profissional que requer a todo instante uma reflexão sobre a prática, porque não há respostas definitivas na pós-modernidade (UCI124) (P59MPrL).

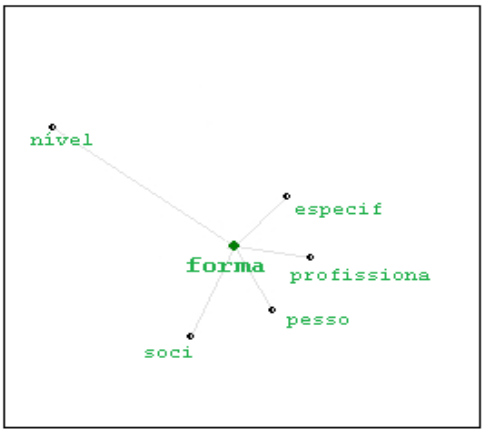
É fato a contribuição do professor no processo de aprendizagem e formação cidadã do estudante, de modo a possibilitar a construção de relações exitosas entre o cidadão e a sociedade (AGUIAR, 2004). Ratificamos, por um lado, a importância da perspectiva de formação que prima pela aprendizagem do estudante do ponto de vista científico, mas que considere o desenvolvimento de sua capacidade crítica de entender a realidade, de buscar compreendê-la em seus contextos sociocultural, político, educacional, de modo a poder intervir e contribuir com a sociedade na qual se insere.

Por outro lado, é mister destacar que exigências derivadas da chamada sociedade do conhecimento, fundadas no avanço tecnológico e em interesses político-econômicos neoliberais, têm orientado a formação profissional em várias áreas de conhecimento, com o objetivo de preparar e adaptar uma mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. No entendimento de Gómez (1998b, p.15) o "mundo da economia, governado pela lei da oferta e da procura e pela estrutura hierárquica das relações de trabalho, bem como pelas diferenças individuais e grupais, impõe exigências contraditórias aos processos de socialização na escola", indo de encontro à finalidade formativa que prime pela integração das dimensões humanística, ética, social, política, científica, técnica inerentes ao processo de formação profissional.

É evidente a crítica que este autor faz à perspectiva mercadológica imposta à educação, marcadamente pelas discrepâncias por ele destacadas, no que diz respeito ao significado dessa preparação para o mercado de trabalho, à realização desse processo, suas implicações para promoção ou não das desigualdades sociais dos indivíduos e dos grupos. Apesar de este aspecto não ser objeto de aprofundamento nesta pesquisa, consideramos importante a sua evidência como possibilidade de inquietar e instigar posteriores discussões.

Quanto à **Classe 3 - Processo de Formação Profissional -** as palavras com maior Phi foram: **formação** (0,39), **profissional** (0,30) e **pessoal** (0,28), como mostra o quadro a seguir:

Quadro 23 - Rede de significados da palavra – Formação



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

De acordo com a rede de significados a palavra mais significativa nesta Classe foi **formação,** também articulada a outros termos, como: **social, específico** e **nível,** explicitando que, além das dimensões **pessoal** e **profissional,** é importante considerar a função **social** e a construção de competências específicas no processo de formação dos estudantes. Eis alguns fragmentos das falas dos docentes:

> **Profissional** dedicado à **formação** e qualificação de **pessoas** em seu grau máximo; pesquisador e agente **social** responsável pelas mudanças **sociais**, econômicas, ambientais de nossa nação (UCI3) (P3MPuL).
>
> **Formação profissional** (UCI9) (P9FPuL).
>
> Guiar o desenvolvimento **profissional** e **social** (UCI24) (P24FPuB).
>
> Desenvolvimento de competências em **nível** mais **específico** para determinada área e mais aprofundado (UCI33) (P33FPuB).
>
> Ato de iniciar pessoas na **formação** superior (UCI110) (P45MPrL).
>
> Processo de ensino voltado para a **formação profissional** (UCI111) (P46MPrB).
>
> É um trabalho de **formação** especifica, mas, sobretudo, de **formação** de **pessoas** com um nível de sensibilidade aguçado para conceber a vida (UCI116) (P51FPrL) .

Cabe destacar que o termo **formação**, considerado significativo nesta Classe, também foi evocado pelos professores, sendo um possível elemento constitutivo do

núcleo central das representações sociais de docência na Educação Superior dos dois grupos docentes.

No intuito de demonstrar os aspectos mais representativos da concepção de docência na Educação Superior dos professores das IES pública e privada, elaboramos um Quadro com as principais ênfases:

Quadro 24 - Concepções de Docência na Educação Superior - Ênfases por IES

Elementos presentes nas concepções dos professores	
IES Pública	**IES Privada**
- **Docência concebida como processo de formação que se efetiva por meio do domínio de conhecimentos específicos de determinada área;** **- processo voltado para a formação profissional;** **- preparação para o mercado de trabalho;** **- processo de ensino aprendizagem;** - atuação profissional concretizada através da prática; - processo que precisa ser articulado com um projeto coletivo; - está vinculada à pesquisa; - processo formativo de cidadão para contribuir com a sociedade; - processo que requer dedicação.	- **Docência concebida como processo de formação que se efetiva por meio do domínio de conhecimentos específicos de determinada área;** **- processo voltado para a formação profissional;** **- preparação para o mercado de trabalho;** **- processo de ensino aprendizagem** (orientado para a aprendizagem do estudante); - conjunto de métodos e estratégias.

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014)
* Os itens em negrito identificam os aspectos comuns aos grupos das duas IES.

De acordo com os destaques das concepções de docência na Educação Superior, os conhecimentos das áreas específicas e a prática são reconhecidos como característicos da docência pelos professores das duas IES. Outros fatores também comuns são o entendimento da docência como processo de ensino e aprendizagem que tem como finalidade a formação profissional, principalmente, para inserção no mercado de trabalho.

Ao verificarmos os itens por IES identificamos que, no caso dos professores da IES pública, há um reconhecimento da vinculação da docência com a **pesquisa,** termo que aparece também como elemento constitutivo das representações sociais dos professores.

Quanto aos docentes da IES privada, destacaram eles em suas concepções de docência a atenção para a **aprendizagem do estudante**, elemento igualmente evocado com significativa importância nas representações sociais desses professores.

Vale ressaltar que vários termos como: *conhecimento, prática, pesquisa, aprendizagem*, mencionados nas concepções de docência e considerados significativos pelos professores, são possíveis elementos constitutivos das representações sociais de docência na Educação Superior dos docentes das duas IES, como veremos no próximo tópico.

Para Abric (2003a) o pensamento social é constituído por crenças produzidas e definidas sem questionamentos, porque são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um determinado grupo social, ou seja, estando a representação social ligando um sujeito (professor) a um objeto (docência) é de se considerar que tal relação é constituída por referências situadas em diferentes tempos/espaços, em contextos histórico-sociais, pessoais, tanto do ponto de vista individual quanto grupal, que influenciam o pensamento e as ações do professor no exercício da docência.

No que concerne às evidências de acordo com a formação e o tipo de curso que os professores atuam (Licenciatura ou Bacharelado), verificamos que o reconhecimento da docência enquanto processo de ensino e aprendizagem exercido por meio das práticas em sala de aula, foi mais enfatizado pelos professores licenciados; os docentes bacharéis ressaltaram em suas concepções de docência na Educação Superior a transmissão de conhecimentos específicos de determinadas áreas e a preparação para o mercado de trabalho.

Do que pudemos apreender, sintonizados com a inquietação: “que aspectos podem caracterizar a construção da trajetória profissional dos professores de graduação” (Introdução), parece-nos possível inferir que alguns elementos dessa trajetória corroboram para identificar o perfil socioprofissional dos docentes, anunciado como um dos objetivos específicos, de modo a contribuir com a análise em curso.

Numa síntese, ao todo, como esclarecido, participaram 130 docentes (65 de cada IES), sendo 56 de cursos de licenciatura e 74 de cursos de bacharelado. Do que nos foi possível identificar, a maioria desses professores (54 - 41,5%) é relativamente jovem, com idade entre 31 e 40 anos, sendo 69 (53,1) do gênero feminino e 61 (46,9) do gênero masculino.

Segundo os docentes, as razões que os motivaram a ingressar na docência na Educação Superior foram, dentre outros, a oportunidade surgida em sua trajetória profissional, por gostar e se identificar com a profissão docente (dimensão pessoal); também pela necessidade de se inserir no mercado de trabalho e pelo interesse em atuar noutro nível de educação, uma vez que já dispunham (alguns) de experiência de ensino na Educação Básica (dimensão profissional). Entretanto, para os professores da IES pública, o principal interesse foi motivado pela possibilidade de fazer pesquisa. A forma de acesso na IES pública foi exclusivamente através de concurso público, mas na IES privada, embora sejam realizados processos seletivos, vários professores foram convidados ou indicados para assumirem atividades de ensino.

Quanto ao tempo de docência, 55 professores (42,3%) têm até 5 anos de experiência na Educação Superior, embora 22 (24,6%) deles tenham entre 6 e 10 anos de docência nesse nível de educação. Parece importante destacar que estes dados somados perfazem um total de 87 (66,9%) professores com no máximo 10 anos de docência e estão, segundo Day (2001), na fase de "estabilização e diversificação" consideradas as melhores da carreira.

No que diz respeito ao regime de trabalho, na IES pública todos os professores têm regime de Dedicação Exclusiva (DE), e, na IES privada, a maioria é horista (44 docentes, dos 65 participantes da pesquisa), embora a Instituição conte também com professores com regime parcial e integral. É possível que o fato da maioria dos professores terem regime de trabalho horista na IES privada, essa seja uma das razões que os motiva a assumir a docência em outras instituições e a recorrerem a outras atividades, corroborado também pelo baixo salário recebido pelas horas de ensino. De acordo com Nóvoa (2000, p. 24) "os professores buscam no *exterior* os estímulos (econômicos, culturais, intelectuais, profissionais etc.) que muitas vezes não conseguem encontrar no *interior* do ensino."

Dos 130 docentes, 62 (47,7%) exercem outra função, além do ensino, na Instituição em que trabalham, através de atividades de pesquisa e extensão (91 -

70%) e também de gestão. Entretanto, o acúmulo de funções e as responsabilidades com as tarefas administrativas foram apontados como insatisfações nos professores.

O nível de formação dos docentes é, em sua maioria, em curso de mestrado (65 -50%), mas há 44 docentes (33,9%) com curso de doutorado e 21 (16,1%) com curso de especialização. Sobre a necessidade de formação além desta da pós-graduação, 104 dos 130 professores afirmaram ser preciso uma formação que contribua para o exercício da docência na Educação Superior. Desses, 66 (63,5%) já participaram de processos formativos e 42 (63,6%) deles disseram que essas formações têm contribuído muito para a sua atuação docente.

Com relação às aprendizagens da docência, a predominância nas duas IES é que os docentes aprenderam (aprendem) a ser professor através do próprio exercício profissional na Educação Superior, com prevalência dos saberes da experiência. Alguns já dispunham de experiência de ensino na Educação Básica o que colaborou para a sua atuação na Educação Superior. Outros fatores como estudos, participação em seminários, oficinas, conversas e partilhas de conhecimento com colegas e estudantes, bem como a observação das experiências de outros professores foram apontados como contributos no processo de aprendizagem da docência.

Entendemos que as atividades desenvolvidas pelos professores ao longo da sua trajetória profissional vão sendo respaldadas pelas experiências, pelos conhecimentos adquiridos, pelos saberes elaborados, bem como pelas políticas educacionais, pelas imposições institucionais e, sobretudo, pelas concepções de educação, ensino, aprendizagem, professor, estudante, docência, entre outras que norteiam o trabalho do professor.

Das informações que pudemos colher e analisar nesta pesquisa, verificamos que, para os professores consultados, a docência é concebida como um processo de ensino orientado para a aprendizagem do estudante, e a atuação profissional se efetiva por meio da prática, a partir de um conjunto de conhecimentos específicos, de métodos e de estratégias, cujo processo, dizem os docentes, precisa estar vinculado a um projeto coletivo. Embora sejam referidos vários fatores implícitos na concepção de docência, ainda é evidente a primazia do conhecimento da área específica de atuação e os pedagógico-didáticos restritos aos métodos e estratégias.

5.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES DE GRADUAÇÃO DE INSTITUIÇÕES PÚBLICA E PRIVADA

Anteriormente tratamos de delinear, em linhas gerais, o perfil socioprofissional dos professores protagonistas da pesquisa, a partir de aspectos característicos do percurso por eles trilhado no exercício da docência. Também evidenciamos elementos presentes nas concepções de docência por seu caráter complexo, relacional, de modo a subsidiar a compreensão das representações sociais de docência na Educação Superior, objeto desta investigação.

Como já esclarecido, tomamos como referência, dentre outros fundamentos, a Teoria do Núcleo Central de Abric (1994, p. 19) para quem a organização de uma representação apresenta uma característica particular: "não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas além disso, toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado." As representações sociais, além de conterem um núcleo central, são compostas por elementos complementares que constituem o sistema periférico, como veremos mais adiante.

5.3.1 Conteúdo e Organização das Representações Sociais de Docência na Educação Superior de Professores de IES Pública e Privada (Grupo Geral)

Na sequência, analisamos e discutimos primeiro as informações emitidas pelo software EVOC, através do quadro de quatro casas, referentes às representações sociais de docência na Educação Superior considerando o total de professores (130) participantes da pesquisa e, em seguida, tratamos das particularidades dessas representações por IES, de acordo com a categoria administrativa (pública e privada).

Ao todo foram evocadas 650 palavras à expressão indutora - *Docência na Educação Superior ,* sendo 222 diferentes entre si (em torno de 34% do total) (Apêndice F). Através da lista de palavras e respectivas frequências (*Rangmot.lst)* disponibilizadas por um dos programas do EVOC, o *Rangmot*, foi possível realizar as partições (Apêndice E) com frequência mínima de 6 (excluídas as palavras com

valores abaixo desse), a frequência intermediária foi 14 e o *ranking* da ordem média de importância 3,00, definido pelo EVOC.

Vejamos o Quadro de Quatro Casas com os elementos evocados pelos professores das duas Instituições de Educação Superior:

Quadro 25 - Possíveis conteúdo e estrutura das representações sociais de Docência na Educação Superior de professores de duas IES pública e privada (Grupo Geral)

	Ranking < 3,00			**Ranking > = 3,00**		
Frequência > = 14	Zona do Núcleo Central			1ª Periferia		
	Elementos	f	OMI	Elementos	f	OMI
	Conhecimento	31	2,290	Desafio	21	3,000
	Responsabilidade	28	2,393	Aprendizagem	17	3,000
	Compromisso			Pesquisa	25	3,200
	Dedicação	38	2,395			
	Formação	21	2,524			
	Ensino	31	2,677			
		16	2,688			
Frequência > = 6 e < 14	Zona de Contraste			2ª Periferia		
	Elementos	f	OMI	Elementos	f	OMI
	Saberes	7	2,143	Futuro	8	3,000
	Aluno	12	2,417	Qualidade	7	3,000
	Identidade	6	2,667	Ética	6	3,000
	Construção	7	2,714	Prática	8	3,500
	Competência	12	2,750			

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software EVOC

No tratamento das informações constantes no quadro de quatro casas, os termos evocados foram quantitativamente organizados para a análise. A quantificação das respostas, como demonstrado por Bona (2014), faz aparecerem informações distintas: termos evocados hierarquicamente (mais frequentes e menos frequentes); e a média de importância das evocações dos sujeitos segundo relevância atribuída às palavras/expressões. Entretanto, destaca a autora, é possível a articulação da propriedade quantitativa com a propriedade qualitativa, uma vez que os participantes refletem sobre suas associações. No caso desta pesquisa, a articulação entre as propriedades quantitativa e qualitativa foi efetivada, posto que

solicitamos aos professores que justificassem a escolha da palavra considerada por eles como sendo a mais importante, o que favoreceu o caráter qualitativo de reflexão sobre suas associações.

A partir das informações contidas no quadro de quatro casas, buscamos reconhecer as dimensões e funções da docência às quais os termos estão relacionados, com o propósito de melhor subsidiar a análise. Para tanto, apenas para fins didáticos e de síntese, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 26 - Evocações à Expressão Indutora - Docência na Educação Superior - articuladas a dimensões e funções próprias do exercício profissional docente

Docência na Educação Superior	**Dimensões Relacionadas**		**Funções inerentes ao exercício da docência**		
Termos do NC	Pessoal	Profissional	Cognitiva	Sociocultural	Ética
Conhecimento		x	x	x	
Responsabilidade	x	x		x	x
Compromisso	x	x		x	x
Dedicação	x	x		x	
Formação		x	x	x	x
Ensino		x	x	x	x
1ª Periferia	Pessoal	Profissional	Cognitiva	Sociocultural	Ética
Desafio	x	x	x	x	
Aprendizagem		x	x	x	x
Pesquisa		x	x	x	x
Zona de Contraste	Pessoal	Profissional	Cognitiva	Sociocultural	Ética
Saberes		x	x		
Aluno	x	x	x	x	
Identidade		x		x	
Construção		x	x	x	x
Competência	x	x	x	x	x
2ª Periferia	Pessoal	Profissional	Cognitiva	Sociocultural	Ética
Futuro	x	x	x	x	
Qualidade		x		x	x
Ética	x	x			x
Prática		x	x	x	x

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014)

De acordo com a organização semântica dos elementos contidos nos sistemas central e periférico das possíveis representações sociais dos professores, percebemos que todas as evocações salientadas estão vinculadas à dimensão profissional da docência, com ênfase na sua função sociocultural. Este é um aspecto importante, no nosso ponto de vista, porque a lógica e as condições que se têm reforçado por meio das políticas educacionais no Brasil estão na direção da competitividade e da inserção profissional no mercado de trabalho, desconsiderando

as dimensões política e sociocultural, próprias do trabalho do professor, e também a da instituição educacional. Concomitantemente, o princípio ético inerente ao compromisso do docente e da IES com a formação dos estudantes parece ratificar a relevância de "um código de ética" como "fator de regulamentação e conscientização dos docentes, baseado numa referência necessária, construída pelos próprios docentes", como afirma Ramalho (2004).

No próximo item procedemos a uma análise do campo semântico dos sistemas central e periférico apresentados no Quadro 25.

5.3.2 Sistemas Central e Periférico das Representações Sociais de Docência na Educação Superior de Professores de IES Pública e Privada (Grupo Geral)

É mister destacar que na perspectiva de Abric (2003a), se as representações têm um núcleo, é porque elas são uma manifestação do pensamento social. Todo pensamento social é constituído por certa quantidade de crenças produzidas coletivamente e historicamente determinadas, que não são questionadas, porque são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um determinado grupo social.

Como visto, no quadrante superior esquerdo do quadro de quatro casas estão localizados os possíveis elementos constitutivos do núcleo central das representações sociais de *docência na Educação Superior* de professores das duas IES. Respaldados pela abordagem de Abric (1994), poderíamos afirmar que tais elementos determinam, simultaneamente, a organização interna e a significação dessas representações sociais.

Apenas para favorecer o entendimento das análises tecidas, apresentamos cada quadrante separadamente (porque é impossível sua fragmentação), de modo a aproximar as informações da análise realizada e assim favorecer a compreensão do leitor. Vejamos a zona do núcleo central:

Quadro 27 - Núcleo Central (Grupo Geral)

Frequência > = 14	Ranking < 3,00		
	Zona do Núcleo Central (GG)		
	Elementos	f	OMI
	Conhecimento	31	2,290
	Responsabilidade	28	2,393
	Compromisso		
	Dedicação	38	2,395
	Formação	21	2,524
	Ensino	31	2,677
		16	2,688

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software EVOC

Os termos contidos na zona do núcleo central: **conhecimento** (F-31, OMI-2,290)**; responsabilidade** (F-28, OMI- 2,393); **compromisso** (F-38, OMI**-** 2,395); **dedicação** (F-21, OMI**-** 2,524); **formação** (F-31, OMI-2,677); e **ensino** (F-16, OMI-2,688) foram aqueles cujas frequências foram maiores, além de terem sido prontamente indicados como mais importantes pelos professores das IES pública e privada.

Considerando que o núcleo central constitui a base comum e consensual de uma representação social que, por sua vez, resulta da memória coletiva e do sistema de normas ao qual o grupo se refere (ABRIC, 2003a), identificamos que os possíveis elementos desse núcleo estão relacionados, principalmente, às dimensões “pessoal” e “profissional” da docência (NÓVOA, 2000; 2009; ZABALZA, 2004), consideradas suas intersecções.

Para análise dos termos evocados pelos professores, agrupamos as palavras mediante aproximações dos núcleos de sentido, consideradas as funções: cognitiva, sociocultural e ética vinculadas ao exercício da docência .

Assim, no primeiro grupo analisamos os termos **responsabilidade** (F-28, OMI- 2,393); **compromisso** (F-38, OMI**-** 2,395); e **dedicação** (F-21, OMI**-** 2,524). Tais elementos foram referidos pelos professores como os mais importantes, mencionados com certo grau de intersecção, dada a sua possibilidade de permear ações, iniciativas, decisões dos sujeitos, tanto no âmbito pessoal, quanto no profissional. As palavras do primeiro grupo expressam valores, princípios, evidenciando aspectos de ordem sociocultural e ética inerentes ao exercício da profissão de professor. Cumpre lembrar que o núcleo central está ligado à memória

coletiva e à história do grupo, é consensual, estável, gera a significação da representação e determina sua organização. Na composição do núcleo central estão presentes elementos *normativos* relacionados aos sistemas de valores dos sujeitos/grupo, bem como elementos *funcionais*, relacionados à inscrição do objeto nas práticas sociais, com finalidade operatória, importantes para a realização da tarefa (ABRIC, 1994a)

A palavra **responsabilidade** obteve a OMI 2,393, o que significa que foi a segunda palavra mais importante para os professores. Vale ressaltar que quanto mais baixa a OMI, mais importante a palavra foi considerada pelo grupo investigado. A perspectiva relacionada a este termo expressa, em geral, a atenção do professor tanto com o trabalho que realiza, como pelo exemplo que é para os estudantes, no sentido de corresponder às obrigações assumidas junto à comunidade acadêmica e social. A palavra **responsabilidade** foi também articulada ao termo **compromisso** (apresentado adiante). Vejamos alguns fragmentos das justificativas dos professores:

> A escolha desse termo se deu pelo fato de que ao realizar as atividades acadêmicas com **responsabilidade** e/ou **comprometimento** tenho a certeza de que estarei contribuindo para a formação do capital humano do período presente e futuro (P32MPuB).
>
> Sinto-me exigida a agir com **responsabilidade** em todos os momentos do exercício de minha profissão: durante as orientações; na explanação de um tema qualquer; quando corrijo um trabalho ou prova. Até quando estou fora de sala, sinto o peso do **compromisso** de ser uma educadora. Somos constantemente observados e, muitas vezes "imitados". Isto, para mim, traduz-se em um peso que demanda **responsabilidade** (P41FPuB).
>
> Como docentes somos **responsáveis** pelo "tipo" de profissional que estará no mercado de trabalho, somos um pouco, ou até muito, **responsáveis** por alguns atos futuros dos mesmos (P62FPuB).
>
> É preciso ter muita **responsabilidade** enquanto profissional educador, não só em questões técnicas passadas, mas também nas questões de conduta, conquista do respeito, motivação e preparação moral para que os alunos enfrentem também com **responsabilidade** o mercado de trabalho almejado (P47FPrL).
>
> A **responsabilidade** necessariamente atrai para o exercício da docência todas as demais palavras/conceitos que foram escolhidas. Quem tem **responsabilidade** se preocupa com sua formação profissional, tem **compromisso** em aprofundar continuamente o conhecimento para o seu mister, e sempre estará atento nas questões que envolve a metodologia. Isto é, o seu fazer cotidiano (P61FPrL).

Para os professores a **responsabilidade** está associada à realização das atividades pedagógico-didáticas próprias do exercício da docência que favorecem a

formação pessoal/profissional dos estudantes, na perspectiva de Freire (1997, p.15) de que "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas". Segundo os docentes, essa **responsabilidade** está vinculada também à inserção do futuro profissional e à sua atuação no mercado de trabalho.

Dos termos do núcleo central, **compromisso** foi o que obteve a maior frequência (38) e o valor da OMI 2,395 foi muito próximo da OMI da palavra - *responsabilidade* (2,393). O termo **compromisso** foi indicado pelos professores como uma das principais palavras que expressam o sentido atribuído à docência na Educação Superior, com justificativas que agregam vários sentidos, vejamos:

> Um professor que não é **comprometido** com o ensino, com a pesquisa, não tem consciência de sua importância como parte do processo de formar profissionais, bem como não é exemplo para que seus alunos também se tornem profissionais **comprometidos,** quando saírem da universidade. O **compromisso** é também dedicação, não apenas comparecer numa sala de aula, mas se empenhar para fazer o melhor, independente do interesse dos alunos (P19FPuB)
>
> Para mim, o **compromisso** envolve todas as outras 4 palavras [**evocadas na Associação Livre**], pois se necessita de uma competência para que se tenha uma melhor formação docente e que se contribua para uma análise crítica na transformação social (P46MPuL, grifo nosso).
>
> O ensino de uma forma geral exige principalmente do docente **compromisso** com o que ele faz (P49MPuB).
>
> **Compromisso** por retratar o **comprometimento** do docente em formar um cidadão ético, com bom entendimento de cidadania e com competência técnica para atender a uma necessidade social (P9MPrB)
>
> É preciso estar bastante **comprometido** com a educação, para que todo trabalho implicado na educação possa efetivar-se. Sem **compromisso** deixamos a educação desqualificar-se e, por conseguinte, o reflexo disso torna-se perceptível na sociedade (P15MPrL).
>
> Considero que a docência no ensino superior, especialmente, em cursos de licenciatura, propicia um maior engajamento em relação às demandas que a sociedade impõe ao contexto educacional. Dessa forma, exercer a docência no ensino superior representa para mim, um **comprometimento** com a formação de profissionais que possam se tornar capazes de transformar nossa sociedade (P41FPrL).

Os depoimentos dos docentes registraram a necessidade de um **compromisso** com a docência que expresse o papel social do professor, com empenho respaldado por uma visão crítica da realidade, por valores que deem sustentação à sua atuação docente, de modo que possa contribuir com a formação ética e técnica de cidadãos, capazes de intervir e promover transformação social. Para Zabalza (2004, p.129) "quanto mais poder ou capacidade de influência tem

uma pessoa sobre outras, mais importante sua atuação torna-se, a fim de que seja vista como sujeita a compromissos éticos".

Quanto à palavra **dedicação,** tomamos como referência as informações disponibilizadas no *Dicionário Online de Português*, a título de ressaltar o significado atribuído a esse termo: "ação ou efeito de dedicar; devoção; expressão de amor; que demonstra excesso de afeição [...]" *(*www.dicio.com.br/dedicacao/*).* Embora alguns professores tenham acrescido em suas justificativas outros elementos necessários ao exercício da docência, de modo a favorecer a qualidade do seu trabalho, os núcleos de sentidos atribuídos à **dedicação** parecem aproximar-se mais daquele significado emitido pelo dicionário virtual, embora também tenha sido apresentado referindo-se ao tempo disponibilizado para as tarefas docentes:

> Ser professor do ensino superior é guiar inúmeras pessoas no momento exato em que eles estão escolhendo como serão (sic) o resto de suas vidas. Isto só consegue ser feito **dedicando-se** ao máximo a este exercício (P28MPuB).
>
> A profissão exige a **dedicação**, doação e interesse para que se dê o aprendizado com a qualidade que esperamos (P35FPuB).
>
> Por ser uma atividade que lida com conhecimento, atualização e bastante fragmentação das demandas com pesquisa, ensino, administração e extensão, a docência na educação superior exige ampla **dedicação** do docente em termos de tempo, maleabilidade, maturidade e determinação (P65FPuB).
>
> Considero a **dedicação** à docência de fundamental importância para que o professor exerça sua função da melhor maneira possível. A docência exige um nível de **dedicação** altíssimo com os alunos, com o conhecimento e com a organização com a qual trabalha (P10FPrB).

A partir das declarações docentes, pudemos constatar que a evidência do termo **dedicação** foi, em sua maioria, registrada por professores bacharéis, embora alguns docentes licenciados também tenham escolhido este elemento como o mais importante como veremos mais adiante.

No estudo desenvolvido por Reis (2009), buscou-se apreender o sentido de docência para profissionais da Engenharia que atuam como professores na Educação Superior e os resultados demonstraram que a docência é concebida como dom, e os docentes como práticos, corroborando com a visão não profissional da carreira docente, consequentemente, com primazia da pesquisa em detrimento do ensino.

A visão não profissional da docência é uma situação ainda muito presente nos espaços acadêmicos que, ao nosso ver, precisa ser superada em prol de um processo que reconheça e valorize a profissão de professor. Daí, que, estando o núcleo central da representação social de docência na Educação Superior composto também pela palavra **dedicação,** essa aproximação revela sua influência sobre os outros elementos da representação posto que, conforme Abric (1994, p. 22) o núcleo central através de sua função geradora "é o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É por ele que esses elementos tomam um sentido, um valor."

Em continuidade à análise dos elementos do NC, no segundo grupo tratamos dos termos **conhecimento** (F-31, OMI-2,290); **formação** (F-31, OMI-2,677); e **ensino** (F-16, OMI-2,688).

Com relação ao termo **conhecimento**, verificamos que foi o que obteve a segunda maior frequência (31) e a mais baixa OMI (2,290), o que significa dizer que foi o elemento mais importante considerado pelos professores. A justificativa dos docentes que mencionaram esse termo como o mais importante está caracterizada, pelo menos, por duas perspectivas: a) por um sentido mais abrangente do termo *conhecimento*; b) e por outro mais restrito. O primeiro reflete uma percepção de **conhecimento** enquanto processo que abrange dialeticamente diferentes aspectos: específicos e gerais; disciplinares e pedagógicos; atuais e provisórios, situados temporal e historicamente, relacionados à função cognitiva do exercício da docência, como mostram os depoimentos a seguir.

> **Conhecimento** não só específico, mas os saberes pedagógicos e didáticos necessários à prática docente. Somos sabedores de que o **conhecimento** não se reduz à informação, pois conhecer é trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as (P3MPrL).
>
> O **conhecimento** é o mais importante para a Docência na Educação Superior, porque ele é provisório e inacabado, e o professor necessita estar em constante atualização para acompanhar sua evolução. Para isso se faz necessário muito investimento em sua formação continuada. Investimento este de tempo, de dedicação, de renúncias e também de dinheiro (P35FPrL).
>
> A docência em todos os níveis e, em particular, no Ensino Superior, enfrenta os desafios de uma época histórica no avanço das informações, na velocidade e ao mesmo tempo provisoriedade do **conhecimento**. Isso tem impelido o docente à pesquisa, ao estudo, à busca constante do **conhecimento** (P48FPrL).

A escolha do termo **conhecimento** foi mais enfaticamente identificada nas declarações dos professores licenciados, com ressalva do seu caráter inconcluso e da necessidade permanente de atualização.

É notório o sentido ampliado atribuído, pela maioria dos docentes, à palavra **conhecimento,** pois não está restrito ao armazenamento de informações, ao contrário, está sendo ressignificado de modo a considerar que o exercício da docência requer diferentes e variados tipos de **conhecimento** em prol da aprendizagem do estudante e da própria qualidade da atuação docente.

No sentido mais restrito os professores parecem identificar o **conhecimento** pela especificidade do componente curricular que o professor trabalha, restringindo-o ao conteúdo disciplinar, que se efetiva pela transmissão. Vejamos algumas justificativas:

> O professor fica com a missão de construir pensamentos a partir de seu **conhecimento** na área do curso para o aluno. Para em seguida introduzir o aluno no mercado de trabalho (P29FPuB).
>
> Início. Sem o **conhecimento** não se pode transmitir informações com qualidade. O **conhecimento** é a base para um bom educador (P43MPuB).

O sentido aqui atribuído ao **conhecimento** parece partir do pressuposto de que a atividade mental do estudante é a de incorporar, armazenar informações. Este conhecimento específico da área, que se efetiva pela transmissão de conteúdo para o aluno propicia uma organização do ensino predominantemente dedutivo. Esse fator foi também identificado na pesquisa de Burko (2012), na qual evidenciou-se que para professores de uma determinada universidade pública, com formação em bacharelado, o que é prioritário para ensinar é o domínio do conteúdo (conhecimento) específico e a experiência profissional na área da formação; os conhecimentos pedagógico-didáticos não são valorizados. Tais evidências também se coadunam com alguns elementos presentes na concepção de docência de determinados professores com formação e atuação em cursos de bacharelado, anteriormente apresentados.

Não obstante, comungamos com uma visão de **conhecimento** que busca certo equilíbrio considerando tanto o conteúdo específico curricular, quanto as dimensões de formação dos sujeitos (social, cognitiva, afetiva, histórica, política etc.)

e o conteúdo próprio do processo pelo qual se realiza a docência, enquanto exercício profissional.

Com relação à palavra **formação** (F-31, OMI-2,677), também obteve uma das maiores frequências, embora a OMI tenha mostrado que o grau de importância foi menor, uma vez que a ordem média de importância ficou mais próxima do *ranking* (3,00). A palavra “formação” foi mencionada, pelo menos, com dois sentidos: a) um referindo-se à formação profissional dos estudantes; b) e outro relacionado à formação continuada do professor por meio da docência.

Vejamos algumas justificativas dos professores com o primeiro sentido atribuído à formação profissional dos estudantes:

> Acredito que o objeto da docência na educação superior, seja a **formação**, pois a **formação** no ES [Ensino Superior] possibilita o cruzamento teórico/prático vividos no cotidiano do ES de sala de aula, num processo formativo que se estrutura num cotidiano do ES que se dá num movimento continum (sic) da prática docente (P7FPuL, grifo nosso).
>
> O professor possui uma participação ativa na **formação** do profissional, uma boa parte de seu desenvolvimento se deve ao seu esforço próprio, mas a base que o professor fornece é uma (sic) inestimável (P51MPuB).
>
> A essência do ensino superior é **formar** profissionais, portanto, além das dificuldades, a dedicação do docente deve ser crescente devido à responsabilidade de **formar** profissionais que atuarão no mercado de trabalho (P24FPrB).

Os sentidos acima atribuídos à palavra **formação** expressam, de um modo geral, a atenção do professor para com o processo de formação profissional dos estudantes, o qual se efetiva através da prática docente, particularmente, no cotidiano da sala de aula, tendo como finalidade uma formação que considere os conhecimentos científicos e tecnológicos para a inserção do futuro profissional no mercado de trabalho, e, consequentemente, requer responsabilidade e "dedicação" do professor, tendo em vista o seu papel nesse processo. A partir dos núcleos de sentido identificados nas evocações, percebemos que o termo *formação* está vinculado às funções sociocultural e ética do exercício da docência.

Quanto ao outro sentido atribuído ao termo **formação**, ele foi vinculado à formação continuada do professor, vejamos:

> Percebo esta expressão [**formação**] como a mais importante, porque entendo que a docência na Educação Superior agrega valores que exigem e, ao mesmo tempo, possibilitam uma **formação** contínua e permanente, em serviço ou não (P65FPrL, grifo nosso).

> Na minha perspectiva essa palavra engloba a dimensão dos saberes, do ensino, métodos e o seu sentido. Penso que a profissionalidade ela engloba elementos da instrução, mas a **formação** requer um conjunto mais amplo de aspectos (P61FPuL).

Notamos que a palavra **formação,** nos casos acima referidos por professores licenciados, foi relacionada à formação continuada do professor, tanto vinculada ao exercício da docência, na perspectiva de que através da atuação profissional o docente também dispõe de um processo formativo, quanto em relação a outras vivências de formação continuada realizadas pela própria Instituição de educação ou por outros segmentos com essa finalidade.

Ao pensar a formação de professores para o exercício da docência, é importante considerar as exigências demandadas desse contexto, que é complexo, desafiador e que passou a exigir outro perfil, tanto do professor - de não mais ser visto como mero transmissor, quanto da IES - podendo configurar-se como espaço de formação - onde se efetiva o processo educacional. Nas palavras de Correia (1999, p.13), a formação está inscrita "em contextos sociais amplos e complexos que, embora transcendam a lógica intrínseca ao funcionamento dos sistemas e práticas formativas, são susceptíveis de serem apreendidos e analisados nos próprios contextos de formação".

Contraditoriamente, neste contexto de transformações e exigências para o professor, não há o reconhecimento nem a valorização profissional como incentivos ao seu trabalho, o que temos verificado é pouco investimento tanto do ponto de vista das políticas públicas de formação de professores para a Educação Superior, quanto de iniciativas institucionais que primem por um processo formativo, de modo a propiciar a produção de saberes e de valores que deem sustentação ao exercício da profissão docente.

Na perspectiva de Nóvoa (2009, p. 24), a formação de professores pode favorecer a configuração de uma nova profissionalidade docente, a partir do estímulo de uma cultura profissional junto aos professores, vinculada aos projetos das escolas, o que sugere uma "formação que tenha como eixo de referência o *desenvolvimento profissional dos professores,* na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Corroborando com essas reflexões, Aguiar (2004) destaca a importância do reconhecimento da formação no contexto de trabalho e dos docentes como sujeitos

ativos do processo de desenvolvimento pessoal e profissional, no sentido de viabilizar alternativas de vivência da profissão, a partir de reflexões e ações que, coletivamente, possam vislumbrar mudanças significativas.

Na sequência da análise das palavras, vimos que a palavra **ensino** foi referida como elemento caracterizador da docência, com realce da responsabilidade do trabalho do professor de inserir o futuro profissional no mercado de trabalho, como demonstrado através das justificativas:

> A importância do docente de **ensino** superior é de formação qualificada de novos profissionais para as diversas áreas do conhecimento, correspondendo às demandas da sociedade local, regional ou mesmo nacional (P12MPuB).
>
> A docência na educação superior visa (sic) capacitar os alunos nas práticas vivenciadas em sala de aula, visando (sic) estruturação pedagógica e aprimoramento da prática vivenciada no **ensino** (P22FPrB).

A palavra **ensino** vincula o importante papel do professor à qualidade da formação discente, no sentido de sua responsabilidade com essa formação, de modo a corresponder às exigências do contexto de inserção e atuação do futuro profissional. Essa percepção parece estar apoiada na perspectiva de ensino como treinamento de habilidades, cujo foco é o desenvolvimento de capacidades, habilidades formais (GÓMEZ,1998). Entretanto, é necessário que esse desenvolvimento, além de levar em conta o conteúdo específico da formação, considere, concomitantemente, o contexto sociopolítico, histórico-cultural da realidade onde se efetivam tais capacidades/habilidades profissionais, visto que, se desenvolvidas distanciadas desses contextos, podem dificultar e/ou até desmotivar o exercício da profissão.

Foi registrado também, noutro depoimento, a articulação do termo *ensino* ao papel do professor na formação de sujeitos, num sentido mais humanizante, social:

> Considero de grande relevância social poder contribuir com a formação profissional de sujeitos históricos capazes de contribuir com o processo de construção de uma "...digo, nova humanidade", ou seja, de uma sociedade mais justa, menos desigual e mais humanizada. Lidar com o processo de construção de conhecimentos e produzir conhecimento é muito gratificante e propicia em nós professores o sentimento de que podemos fazer a diferença dando a nossa existência um significado maior (P49MPuB).

Esse sentido encontra respaldo na assertiva de que o ensino é caracterizado pelo trabalho interativo, fundado nas relações interpessoais, como uma atividade humana (TARDIF, 2002). Cabe realçar que na perspectiva de Freire (1997, p. 26) quando vivemos a "autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica,estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade".

Também identificamos na declaração de um professor o termo **ensino** vinculado ao de aprendizagem:

> A primeira tendência é conceitualizar a expressão por isso mesmo sendo a segunda palavra e uma das que sintetiza, adicionaria ao conceito de **ensino** aquele de aprendizagem que é fundamental na nossa dinâmica educativa (P60MPrL).

Aqui o **ensino** é articulado à aprendizagem no sentido de complementaridade, de intersecção, o que nos remete à noção de “ensinagem” de Anastasiou (2004), enquanto um processo que se efetiva através do ensino, do qual decorre uma aprendizagem, por meio de uma necessária parceria entre professor e estudantes, com responsabilidades próprias e específicas.

A composição de um núcleo central, segundo Abric (2003a), dá-se por um processo de ativação, uma vez que ele é constituído por um determinado número de elementos, uns normativos e outros funcionais, susceptíveis de serem utilizados diferentemente, segundo o contexto social. Essa ativação ocorre de acordo com a importância que o sujeito atribui ao elemento, podendo ser principal ou adjunto. Assim, afirma Abric (1994a) que o NC pode assumir duas dimensões: uma *normativa* - derivada da história do grupo social, vinculada aos sistemas de valores; e outra *funcional* - relacionada às práticas sociais.

No caso desta investigação, diríamos que o NC das representações sociais de docência na Educação Superior de professores de Instituições pública e privada está caracterizado por elementos principais representados pelos termos **responsabilidade, compromisso** e **dedicação,** vinculados à memória do grupo, por isso normativos; estão associados às funções sociocultural e ética; e por elementos adjuntos, representados pelas palavras **conhecimento, formação** e

ensino, vinculados às práticas sociais, relevantes para o exercício da docência, demarcam a atuação dos professores.

Como complemento do sistema central, há um sistema periférico que opera como "interface entre a realidade concreta e o sistema central" (ABRIC, 1994, p. 79). O sistema periférico é constituído por elementos que se organizam em torno do NC, caracterizado pela mobilidade, flexibilidade, sensibilidade, permitindo adaptações ao contexto mais imediato. É a partir destes elementos que a representação se ancora numa dada realidade (ABRIC, 1994, p. 79.). Do ponto de vista de sua função geradora, o NC influencia no significado dos elementos periféricos constitutivos da representação social, dando-lhes sentido, bem como une esses elementos e os estabiliza (ABRIC, 1994; 2003a).

Ao verificarmos o quadro de quatro casas, vemos que no quadrante superior direito estão situados os elementos da **1ª periferia.** Trata-se da periferia cujos elementos estão mais próximos do núcleo central. Esses elementos podem já ter constituído o NC ou, em breve, vir a constituí-lo. Os termos evocados situados nesta casa são: **Desafio** (F-21; OMI 3,000); **Aprendizagem** (F-17; OMI 3,000); e **Pesquisa** (F-25; OMI 3,200), vejamos:

Quadro 28 - 1ª Periferia

Frequência >= 14	Ranking < 3,00		
	1ª Periferia (GG)		
	Elementos	f	OMI
	Desafio	21	3,000
	Aprendizagem	17	3,000
	Pesquisa	25	3,200

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software EVOC

Considerando a função geradora do NC, já mencionada, podemos afirmar que os elementos do sistema periférico estão vinculados aos sentidos atribuídos pelos professores à expressão "docência na Educação Superior", situados no núcleo central. As evocações localizadas na 1ª periferia também obtiveram uma alta frequência, mas no processo de hierarquização não foram consideradas tão

importantes a ponto de constituírem o NC, ou seja, obtiveram uma OMI mais alta (OLIVEIRA ET AL, 2005).

Nesse quadrante a palavra **desafio** foi a que obteve a maior frequência (F-21), embora sua OMI (3,000) tenha sido igual à da palavra “aprendizagem”. **Desafio** foi um termo considerado importante para o grupo de professores das IES pública e particular e, através dos depoimentos docentes verificamos que há uma vinculação dela com a palavra “aprendizagem”**,** na medida em que alguns aspectos mencionados pelos professores como desafios, referem-se ao processo de aprendizagem. Vejamos algumas declarações:

> Defasagem do estágio de **aprendizagem** do aluno quando o mesmo entra na universidade; estimular os alunos a buscarem mais conhecimento (principalmente através da leitura) para sua formação intelectual; relacionamento com colegas numa instituição superior pública; falta de estrutura de trabalho (P47FPuB).
>
> Diante das dificuldades elencadas - precária formação básica dos alunos e os interesses econômicos prioritários que envolvem o sistema educacional do país, ser educador na escola privada, hoje no Brasil é um grande **desafio**! (P38MPrB).

Nos depoimentos acima são identificados vários aspectos derivados dos sentidos atribuídos ao termo - **desafio.** Dentre eles, aparecem aqueles vinculados tanto às dificuldades que o professor enfrenta com a defasagem de aprendizagem demonstrada pelos estudantes - sentido negativo, quanto no sentido positivo de o professor ter o domínio do conhecimento para responder aos questionamentos discentes, na perspectiva do diálogo e efetiva participação dos estudantes.

Outros fatores, também relacionados ao termo **desafio,** referem-se à falta de estrutura institucional e ao relacionamento entre os colegas/professores no âmbito de trabalho da IES pública. Na perspectiva freireana "testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa" (FREIRE, 1997, 153).

Para Nóvoa (2009), uma das disposições para ser professor é dialogar com outros docentes, aprender com os colegas, é compreender os sentidos da instituição escolar, proceder o registro das práticas, refletir sobre o trabalho e exercer a avaliação, enquanto elementos centrais que favorecem uma cultura profissional, fazendo avançar a profissão.

A necessidade de dialogar com os pares para compartilhar experiências e aprendizagem, bem como o desafio de lidar com a diversidade dos estudantes e as dificuldades em relação à avaliação da aprendizagem, também foram apontados como desafios no estudo de Durães (2009), além de outros fatores mais específicos, tais como: superar a insegurança pela falta de experiência; administrar bem o tempo didático; disponibilizar mais tempo para o preparo de aulas; desenvolver uma autonomia docente; e ainda dificuldades geradas pela questão salarial.

Outros aspectos também mencionados pelos professores que escolheram o termo **desafio** como principal, referem-se às situações de sobrecarga de trabalho, à falta de motivação, de reconhecimento profissional; mesmo assim, o exercício da docência ainda é considerado gratificante:

> Ser professor universitário é um eterno **desafio**. A atualização é constante e a profissão exige muita dedicação e compromisso com os alunos. Considero que a motivação é uma matéria-prima fundamental para o bom desenvolvimento de nossas atividades. Além de professores temos que desenvolver pesquisa e extensão, o que torna a nossa missão exaustiva por vezes, mas extremamente gratificante (P58MPuB).

Conforme já pontuamos, o sistema periférico desempenha um importante papel, porque sendo flexível, adaptativo e relativamente heterogêneo com relação ao seu conteúdo, agrupa elementos que podem pertencer ao NC ou que já pertenceram, além daqueles que se confrontam com os elementos constitutivos desse núcleo, o que demonstra que essa articulação entre os sistemas central e periférico viabiliza a atualização e/ou transformação das representações dos indivíduos/grupos (SÁ, 1996).

Na análise dos elementos do sistema periférico, no que concerne à palavra **aprendizagem**, situada na 1ª periferia, ela foi evocada sendo sempre integrada a outros elementos, tais como: experiência, mediação, construção, conhecimento, oportunidade, desafio, planejamento, ação etc., de modo a indicar que se trata de um processo que incorpora elementos do ensino, das condições de trabalho, bem como fatores do contexto interno e externo da instituição acadêmica. Vejamos a justificativa de um professor que indicou o termo **aprendizagem** como o mais importante:

> A **aprendizagem** é um processo de comportamento internalizado através da experiência e constituída por fatores emocionais, neurológicos, relações (sic) e ambientais. Nesse contexto, o professor exerce atividade de mediador das construções de **aprendizagem**, ou seja colaborador, coautor do processo de aprender dos alunos. A educação vista sobre o plano da **aprendizagem**, resgata a voz, a vez e a oportunidade. O conhecimento como cooperação, criatividade e espírito crítico, fomenta a liberdade de transformação; nesse contexto o sujeito da educação, o aluno, é capaz de escrever a sua história, e não uma história copiada, reproduzida ou replicada, uma história, segundo Demo, que permita o sujeito, participar da sociedade (P23MPuB).

Apreendemos nessa justificativa a consideração de vários aspectos necessários ao processo de aprendizagem, cujos elementos precisam ser levados em consideração pelo docente. Dentre eles, o papel de mediação do professor no sentido de uma ação comprometida com a aprendizagem do estudante, dispondo-se a fazer o que estiver ao seu alcance para que o estudante aprenda. Esse processo que envolve ensino e aprendizagem requer do docente tanto o domínio científico, quanto o pedagógico, ou seja, exige uma "dupla competência" dos professores, como diz Zabalza (2004, p.169): "a competência científica, como conhecedores do âmbito científico ensinado, e a competência pedagógica, como pessoas comprometidas com a formação e com a aprendizagem de seus estudantes".

Vejamos, em continuidade, outras justificativas registradas:

> Ensino Superior é apenas mais uma oportunidade de **aprender** coisas novas. Seja através de pesquisas, seja através do convívio com estudantes, colegas e pessoas que formam a instituição. Ou ainda, **aprender** a lidar com desafios de ordem formal e burocrática (P60MPuB).

> Isto implica em (sic) assumir o trabalho pedagógico da ação-reflexão-ação na sala de aula. Ação intencional sistemática e planejada visando (sic) levar o(a) aluno(a) à compreensão crítica dos conteúdos. Nesta relação, professor(a) e aluno(a) interagem na produção processual do conhecimento. Ensinar configura-se essencialmente com a especificidade de fazer **aprender** alguma coisa. **Aprender** o quê? como? e para quê? (P19FPrL).

Nesses registros, o núcleo do sentido atribuído ao termo **aprendizagem** parece sinalizar na direção de um trabalho interativo, que tem como foco o desempenho do estudante. Na perspectiva de Zabalza (2004), essa é uma função primordial do docente; o desafio da formação dos professores da Educação Superior é ter uma orientação para a sua função, no sentido de transformá-los em profissionais da "aprendizagem", em vez de especialistas que têm domínio de um

determinado tema e fazem uma boa exposição, mas relegam sua participação no processo de aprendizagem do estudante, sendo esta função exclusiva do discente que terá como responsabilidade assimilar o que o professor "ensinou".

A situação destacada por Zabalza (2004) é, sem dúvida, um dos desafios a serem enfrentados em todos os níveis de educação e não só na Educação Superior. Há diferentes e variados elementos que carecem da atenção, tanto dos professores, quanto das Instituições educacionais, relacionadas ao processo de aprendizagem e que se fazem presentes desde o planejamento do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula ou fora dela com os estudantes, até à consideração dos conhecimentos já adquiridos pelos discentes, a interação dos processos de motivação, de significação do que é estudado em suas relações com as contingências sociais, culturais etc.. De pouco ou quase nada adiantará, dar "conta" do conteúdo previsto num plano de ensino, se não atentar para os interesses, necessidades que compõem o universo do estudante.

No caso dos professores participantes desta investigação, parece-nos já haver um certo entendimento da necessidade de focar o processo na aprendizagem do estudante, que por sua vez, ocorre na relação com o ensino, ou seja, as justificativas dos docentes pela escolha do termo **aprendizagem**, em sua maioria, sinalizam para uma percepção de que "ensinar inexiste sem aprender e vice-versa" (FREIRE, 1997, p.26).

Com relação ao termo **pesquisa,** terceiro elemento constitutivo da 1ª periferia, as justificativas apresentadas pelos professores foram as seguintes:

> A ciência progride com as **pesquisas,** desta forma a educação superior é um nível em que temos possibilidade de contribuir de forma contundente com as **pesquisas** na educação, pra uma transformação social positiva (P17MPuB).
>
> . Considero a **pesquisa** um dos pilares importantes da Docência na Educação Superior. É neste espaço de atuação que o Docente se reafirma como "eterno **pesquisador**" a cada novo **pesquisador** que conduz (o/a graduando/a). Sem a valoração da **pesquisa**, o docente limita a sua atuação à práticas pedagógicas reprodutivas, distanciando-se de uma prática pautada na ação-reflexão-ação (P5FPrL).
>
> Sem ela não se pode exercer a docência. A **pesquisa** é o eixo fundamental para o trabalho do professor em qualquer etapa ou modalidade de ensino (P33FPrL).

Embora a maioria dos professores que escolheu o termo **pesquisa** como o mais importante tenha formação em cursos de licenciatura, cujos estudos primam

pelo conhecimento específico para o exercício da docência, para eles a pesquisa é imprescindível no processo de formação acadêmica dos estudantes. Ao que parece, a ideia central das declarações dos professores está sintonizada com a perspectiva criticada por Cunha (2000 p. 45) da "docência como atividade científica, em que basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações, para que se cumpram os objetivos.

A referida autora faz uma crítica a essa perspectiva, esclarecendo que não se trata de negar a importância da investigação como parte da função do docente, pelo contrário, é necessário fortalecer essa ideia, mas a questão em pauta que merece uma atenção é a concepção de conhecimento que instalou-se, baseada no paradigma da ciência moderna. Como exemplo, lembra Cunha (2000, p. 45), que o professor na pós-graduação, via de regra, "constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízo rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade."

Essa situação remete-nos ao contexto da história da Educação Superior no Brasil (Capítulo 3), cujos registros mostram que esse segmento foi constituído a partir do paradigma da modernidade, caracterizada pela centralidade da razão, de modo que a Instituição de nível superior passou a ser reconhecida como produtora e difusora do conhecimento científico. Eis que ainda é muito presente a influência desse paradigma na atuação docente, em pleno século XXI.

Nossa posição a esse respeito é da necessidade de uma ressignificação do papel da pesquisa enquanto constitutiva da função do professor, no sentido de uma compreensão mais abrangente, de intersecção, integrando-a ao processo de ensino e de aprendizagem, consideradas suas necessidades.

Na sequência da análise dos elementos evocados à expressão indutora - *Docência na Educação Superior* - localizamos no quadrante inferior esquerdo, denominado **zona de contraste**, os seguintes termos: **saberes** (F-7; OMI 2,143); **aluno** (F-12; OMI 2,417); **identidade** (F-6; OMI 2,667); **construção** (F-7; OMI 2,714); e **competência** (F-12; OMI 2,750), vejamos:

Quadro 29 - Zona de Contraste

Frequência >= 14	Ranking < 3,00		
	Zona de Contraste (GG)		
	Elementos	f	OMI
	Saberes	7	2,143
	Aluno	12	2,417
	Identidade	6	2,667
	Construção	7	2,714
	Competência	12	2,750

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software EVOC

Esses elementos, ao contrário daqueles contidos na zona do núcleo central, obtiveram frequências mais baixas, entretanto, foram apontados por determinados professores/subgrupos como sendo muito importantes. Cumpre lembrar que a zona de contraste é composta por elementos que podem reforçar noções contidas na 1ª periferia, ao mesmo tempo em que podem sinalizar variações das representações para determinados subgrupos, como destaca Oliveira et al. (2005).

Considerando as aproximações dos núcleos de sentido presentes nas declarações dos professores, bem como o caráter de complementaridade entre as palavras evocadas, optamos por agrupar alguns elementos para proceder à análise das informações. Assim, analisamos primeiro os termos: **saberes - construção** e **competência.**

Entendemos que o exercício da docência requer vários **saberes**, posto que na cotidianidade de sua atuação o professor planeja, executa, acompanha, avalia um trabalho que se efetiva na relação com o estudante, com vistas a um processo formativo que, a exemplo da docência, é complexo e exige do docente um leque de saberes não só do ponto de vista pedagógico, profissional, mas outros baseados em normas, valores, experiências circunscritos ao longo de um tempo, em determinados contextos, durante a trajetória profissional do docente. Dentre os fatores também ressaltados na pesquisa de Barreto (2010), que teve como objetivo entender como se efetiva a articulação de saberes utilizados pelos professores, por meio das representações de docência, foi dado destaque para os saberes experienciais que estão atravessados pelo imaginário de cada sujeito, sendo reconhecidos como algo que permeia a forma de ver o mundo e o processo de constituição dos professores.

No caso desta investigação, o sentido atribuído ao termo **saberes** está relacionado ao *saber-ser***,** na perspectiva de um "clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade do docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico (FREIRE, 1997, p.103). Vejamos os registros de algumas justificativas dos professores que parecem estar respaldadas pelo pensamento freireano:

> Considerando que dentre esses "**saberes**" encontramos o "**saber** ser" que trata de uma dimensão, no meu entendimento, mais humana. E é sobretudo, dessa dimensão que precisamos, para entender a complexidade das relações que nos aparecem (P8MPrL).
>
> Se não houver conhecimento [**saberes**] adequado e suficiente, é impossível o exercício do magistério (P34MPrL, grifo nossso).

A palavra **construção** também foi indicada com um certo caráter de complementaridade às palavras **saberes e competência**, sinalizando, provavelmente, duas perspectivas distintas: a) uma na direção de uma docência que pré-estabelece a "modelação" da formação do estudante; b) outra no sentido da docência que vai se configurando, reelaborando-se no cotidiano escolar. Vejamos o que disseram os professores com relação ao primeiro sentido:

> **construção** envolve um processo de aperfeiçoamento, de lapidação... O professor tem a sua colaboração, sua participação, mesmo que modesta na formação do aluno. O discente sai com algo mais... Algo que o libertará, algo capaz de transformar a sua realidade e a de outras pessoas (P25MPuB).

Parece que esse sentido atribuído ao termo “construção” é mencionado na perspectiva de composição, edificação, disposição das partes, baseado na execução de um projeto previamente elaborado (*www.dicio.com.br/construcao/).* Noutra direção, foi atribuído à palavra **construção** um sentido de continuidade, de um processo que é dinâmico, relacional, reconhecido o caráter complexo da docência (NÓVOA, 2000; AGUIAR, 2004; CUNHA, 2010a; RAMOS, 2010a), vejamos a declaração que segue:

> A docência se constitui na dinâmica do constituído/constituinte à medida que se realiza num lócus institucional e ao mesmo tempo se dá na

> autonomia do ser. Neste sentido, entendo a docência e em particular no ensino superior, como **construção** permanente (P25MPrL).

Essa perspectiva sinaliza que a docência vai-se configurando no dia a dia, permeada pelas interações estudante/professor/instituição educacional, num processo permanente de formação, no qual "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1997, p.52). Uma *construção* no sentido de possibilidades, que considera o caráter inacabado do ser humano, porque, como tal, "percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente" (FREIRE, 1997. p. 59). De acordo com Jodelet (2001) a construção das representações sociais está vinculada à condição social e ao âmbito das experiências dos indivíduos, bem como a sistemas de pensamento mais amplos, culturais, ideológicos, científicos.

Com relação ao termo **competência**, ele obteve, no quadrante da zona de contraste, a maior frequência F=12 e a OMI 2,750; o que significa que para determinado subgrupo essa palavra foi considerada importante quando associada à expressão indutora *Docência na Educação Superior.* Os elementos contidos neste quadrante, como já referido, embatem com o núcleo central, buscando fazer parte dele, mas também atualizam e ancoram a representação numa dada realidade.

A palavra **competência** foi evocada no sentido de uma prática docente processual, que busca contribuir com a formação pessoal/profissional do estudante:

> **Competência** - conseguir o envolvimento e o diálogo de e com os alunos na disciplina proposta. **Competência** - conseguir encaminhar o aluno numa visão de cidadania e interesse para o desenvolvimento profissional. **Competência** - formar o aluno em um (sic) indivíduo incomodado para buscar outras áreas e aprofundar conhecimentos (P30MPrB).

Na literatura há várias e distintas noções de **competência** (as quais não são objeto de análise deste estudo), com orientações divergentes para o exercício da docência. De acordo com Espíndola (2014), a noção de competência é revestida de significados construídos social e culturalmente, com diferentes abordagens. Para a autora, a perspectiva que considera os recursos internos e externos do grupo profissional, bem como o contexto social e as situações vivenciadas pelos

indivíduos/grupos (JONNAERT, P. et al, 2010) parece ser mais adequada para um estudo de representações sociais.

Na sequência das análises dos termos evocados e situados na zona de contraste, estão as palavras **aluno** e **identidade**. Conforme já destacado, o termo **aluno** obteve F=12 e a OMI 2,417, sendo a segunda média mais baixa do quadrante, o que significa dizer que foi um termo considerado muito importante por um subgrupo. Vejamos algumas justificativas dos professores pela indicação dessa palavra como sendo a mais importante de um subgrupo:

> O ensino superior tem como foco a preparação de profissionais. Dessa forma, é razoável pensar que, para cumprir tal fim, a atenção deva ser voltada ao "objeto", que, nesse caso, é o **aluno** (P18MPuL).
>
> A escolha foi feita baseando-se no público alvo, e sem este [**aluno**] a docência não é possível (P21MPuB, grifo nosso).
>
> O estudante é um dos pontos mais importantes da relação ensino-aprendizagem. Mesmo se o professor fizer um bom trabalho, caso não haja colaboração do **aluno**, não haverá aprendizagem significativa. É verdade que o professor tem muito peso nesta questão, mas acredito que "estudante" é a palavra chave de tudo isto. Além do mais, o objetivo final da existência das faculdades, universidades, etc., é proporcionar a formação de novos profissionais. Noutras palavras, o ensino existe por causa do **aluno**, e não por causa do professor (P6FPrL).

Destarte, a palavra **aluno** situada na zona de contraste, cujo núcleo de sentido é o de sujeito que está em processo de formação/aprendizagem, percebido como foco do exercício da docência, aponta para a necessidade de os professores considerarem os conhecimentos já apreendidos pelos estudantes, entender como eles aprendem, propiciar as interações discentes/docentes, dentre outros fatores inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Para Zabalza (2004, p.189), na condição de professores "somos levados a transitar em um contexto cada vez mais heterogêneo de estudantes, os quais têm diversos interesses, diversas motivações, capacidades e expectativas", aspecto que ratifica a dimensão de complexidade característica da docência.

O termo **aluno,** anteriormente discutido, está vinculado à perspectiva atribuída ao termo **identidade**, uma vez que aquele realça a influência da atuação do professor na construção deste, isto é, na construção da identidade do futuro profissional. Vejamos algumas declarações:

> A docência na educação superior está sempre ligada à formação de um sujeito profissional, portanto, a compreensão de qual é a **identidade** desse sujeito/profissional que se pretende formar é condição necessária para que a sua (minha) atuação na Docência na Educação Superior seja adequada e contribua para a construção dessa **identidade** (P15FPuL).
>
> O processo de autoconhecimento continuado das contribuições acadêmicas dos docentes marca indelevelmente o processo de autoconhecimento continuado do **aluno** por meio de uma presença significativa, não somente em sala de aula (relação ensino-aprendizagem), mas também nas vivências do relacionamentos sadios e intensos (P32MPrL).

O sentido de **identidade** articulado à *docência na Educação Superior* adita que a relação entre as identidades herdades, aceitas ou recusadas pelos indivíduos, e às identidades visadas, dependem dos modos de reconhecimento pelas instituições e por seus agentes que estão em relação direta com os sujeitos envolvidos (DUBAR, 2005), ou seja, remete à responsabilidade do professor na formação e na construção identitária do futuro profissional. Trata-se, portanto, de uma noção de identidade pessoal/social, cujo processo decorre da articulação entre duas transações: uma interna ao indivíduo, e outra externa, estabelecida entre o sujeito e as instituições com as quais interage, em que a *identidade para si* é inseparável da *identidade para o outro*, quer dizer, "eu só sei quem eu sou através do olhar do outro" (DUBAR, 2005, p,79).

Com a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho vão surgindo possibilidades de (re)construção de uma identidade profissional. De acordo com Sainsaulieu (1985) no percurso de construção da identidade profissional são estabelecidas relações de trabalho, partilha de saberes, experiências, desafios, necessidades que caracterizam a maneira como os indivíduos se identificam com seus pares e com seu grupo.

Quanto ao último quadrante, denominado de **2ª periferia**, nele estão situados os termos: **futuro** (F=8, OMI 3,000); **qualidade** (F=7, OMI 3,000); **ética** (F=6, OMI 3,000); e **prática** (F=8, OMI 3,500). Nesta casa estão localizados os elementos mais distanciados da representação social de *docência na Educação Superior* com pouca probabilidade de passarem a constituir o núcleo central. Os elementos deste quadrante demonstram uma relação mais próxima das representações com as práticas sociais (OLIVEIRA et al., 2005). Vejamos o quadrante da 2ª Periferia:

Quadro 30 - 2ª Periferia

Frequência >= 14	Ranking < 3,00		
	2ª Periferia (GG)		
	Elementos	f	OMI
	Futuro	8	3,000
	Qualidade	7	3,000
	Ética	6	3,000
	Prática	8	3,500

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software EVOC

Para análise desse quadrante reunimos os termos em dois grupos: sendo o primeiro composto pelas palavras **futuro** e **qualidade**; e o segundo, pelos termos: **ética** e **prática**, em virtude das interfaces identificadas nas justificativas explicitadas na escolha dos vocábulos mais importantes.

Há intersecções nas justificativas apresentadas pelos professores participantes para a escolha das palavras **futuro** e **qualidade**, vejamos os depoimentos:

> Sem formação profissional de **qualidade** não há desenvolvimento social, econômico, científico...tudo passa pelo banco das universidades. O **futuro** do nosso país passa pela docência na educação superior (P3MPuL).
>
> O professor tem papel importante na formação do capital intelectual das pessoas. Com o aprendizado dos alunos através da transferência e compartilhamento de conhecimento, esperamos garantir um **futuro** para nossos alunos e consequentemente estamos contribuindo para o futuro de nosso país (P16MPrB).
>
> Acredito que a educação muda as pessoas, e uma educação sem **qualidade** se reflete no que a sociedade é e no que almeja ser (P54MPrB).

Verificamos que é evidenciado tanto o papel da Educação Superior, no sentido de corresponder às finalidades deste nível de educação e de atendê-las perante a sociedade e os cidadãos/estudantes, como também é evidenciado o papel do professor nesse processo, na condição de formador, com repercussões no **futuro** do país. Há uma certa atenção dos professores participantes com relação ao **futuro** do Brasil, cuja situação tem implicações diretas com o processo educacional ora ofertado pelas IES.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) dispõe os princípios e fins da Educação Nacional, em seu Art. 2º e estabelece

que "a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", e menciona, no Inciso IX do Art. 3º - a *garantia de padrão de qualidade*, com um dos princípios orientadores do ensino. Entretanto, não explicita a concepção de **qualidade** a que se refere, nem os insumos específicos para a garantia dessa qualidade na Educação Superior, determina apenas "os padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem", no Inciso IX, do Art. 4º.

O esclarecimento dos indicadores e critérios relativos ao padrão de qualidade da Educação Superior brasileira é apresentado através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior/SINAES (BRASIL, 2004), cujas supervisão e regulação das IES se efetivam tomando como referências os Instrumentos de Avaliação Institucional, constituídos pelos Eixos: Planejamento e Avaliação Institucional; Desenvolvimento Institucional; Políticas Acadêmicas; Políticas de Gestão; Infraestrutura Física; e o de Cursos de Graduação, composto pelas dimensões: Organização Didático-pedagógica; Corpo Docente e Tutorial; e Infraestrutura, elaborados pelo Ministério da Educação que estabelecem o *padrão mínimo de qualidade* correspondente ao Conceito 3, numa escala de 1 a 5, a ser atingido pelas Instituições de Educação Superior públicas e privadas.

À frente da coordenação do Grupo de Pesquisa, Ensino, Formação de Professores e Avaliação, registrado no CNPq, Cunha (2012) apresentou sinteticamente os resultados dos estudos realizados pelo referido grupo, dentre os quais destacamos aqueles vinculados ao conceito de **qualidade**: a *empregabilidade*: relacionada à formação dos estudantes e à qualificação dos professores, aliadas à infraestrutura da universidade e ao cumprimento da sua função social; a consideração dos *saberes pedagógicos*; a consideração dos fatores inerentes à *relação professor-estudante* e o conhecimento do *contexto cultural*, no qual a prática pedagógica se efetiva; além do reconhecimento, por parte das Instituições de Educação Superior, do processo formativo para o *desenvolvimento profissional docente*. Esses fatores acrescentam elementos que contribuem para uma visão ampliada de qualidade da educação, na perspectiva de realçar o papel da IES para os cidadãos/estudantes e para a sociedade em geral.

Com relação ao termo **ética,** ele é referido como condição *sine qua non* ao exercício da docência, em todos os seus aspectos, como explicitado na justificativa de um professor:

> **[Ética]** é uma dimensão que precisa ser enfatizada em todas as esferas sociais e a educação é um importantíssimo instrumento para sua difusão. A educação superior, por estar atrelada ao mundo do trabalho, deve dispensar uma atenção especial a esse tópico (P57MPrL, grifo nosso).

Na perspectiva freireana "mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos éticos. Só somos porque estamos sendo" (FREIRE, 1996, p.36). A **ética** relacionada à docência, é perspectivada no sentido da coerência entre o discurso, a prática e o conteúdo do processo formativo, levando-se em conta os fins e princípios da educação e os projetos pedagógicos orientadores da formação pessoal/profissional dos estudantes.

Nessa direção, a docência dependerá sempre de um conjunto de conhecimentos: "conhecimento do conteúdo, didático geral, do currículo, dos alunos, dos contextos educativos e dos objetivos, das finalidades, dos valores educativos e seus fundamentos filosóficos e históricos" (DOTTA, 2011. p.163).

Quanto à palavra **prática**, ela é referida no sentido de que é através da prática pedagógica que as mudanças ocorrem, vejamos:

> Porque a **prática** pedagógica possui uma força transformadora nos sujeitos e, consequentemente, nas ações dos sujeitos no mundo. Quando vou para uma sala de aula, eu vejo que ali é o lugar onde as mudanças podem acontecer: mudanças profissionais, acadêmicas, pedagógicas e humanas. Eu acredito que boas **práticas** pedagógicas semeiam raízes para toda a vida (P6FPuL).
>
> [**Prática]** Postura frente aos alunos de diferentes saberes (P1MPrB, grifo nosso).

Alguns estudos (KOPRUSZYNSKI, 2003; TORRES, 2012) apresentam interpretações que professores da Educação Superior têm feito em torno de suas práticas. Os estudos demonstraram que os professores utilizam um conjunto de técnicas, de conhecimentos e procedimentos que não aprenderam em cursos específicos de formação de docentes. Há uma preferência pelos aspectos técnicos, com predominância na transmissão de conteúdos, com tendência a reproduzir

práticas de professores que marcaram suas histórias, com desconsideração dos aspectos didático-pedagógicos próprios do ensino.

No nosso entender, é possível o professor perceber a prática como ato comunicante/dialógico, cujo processo não se caracteriza pela pura transmissão de conteúdo, mas, sobretudo, pela criação de situações que desafiem o aluno a entender o que está sendo intercomunicado através da coparticipação (SILVA, 2006). Concomitantemente, parece necessária a apropriação de conhecimentos específicos da docência para a realização de uma prática educativa que prime pela melhoria do processo de formação dos estudantes, futuros profissionais.

Como vimos, podemos inferir que os elementos evocados, apreendidos com a aplicação da Técnica de Associação Livre, e que constituem os sistemas central e periférico das representações sociais dos professores das duas IES pública e privada, evidenciam, prioritariamente, a dimensão profissional da docência, associada às funções: cognitiva, sociocultural e ética, próprias do exercício profissional docente.

As cognições do NC de natureza qualitativa e quantitativa identificadas nessas representações sociais expressam valores simbólicos, cujos sentidos estão associados às experiências dos professores, às relações que os grupos de docentes mantêm com o objeto investigado, considerados os sistemas de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo, sendo esse núcleo o elemento que mais vai resistir a mudanças (ABRIC, 2000).

Podemos dizer que a fase da análise na qual tratamos das representações sociais de docência na Educação Superior possibilitou-nos uma visão dos possíveis elementos constitutivos dos sistemas central e periférico das representações dos 130 professores protagonistas da pesquisa das duas IES, pública e privada, na medida em que foi possível identificar os núcleos de sentido atribuídos à expressão indutora, compartilhados pelos docentes.

Em geral, parece-nos possível poder afirmar que os sentidos atribuídos à docência na Educação Superior pelos professores de graduação configuram-se pelo conjunto de elementos constitutivos do núcleo central das representações sociais dos docentes, composto por componentes normativos (*responsabilidade, compromisso e dedicação*) que embasam atitudes fortemente marcadas pelos professores no exercício da docência, caracterizadores das funções sociocultural e ética da atuação docente; e por componentes funcionais (*conhecimento, formação e*

ensino), com finalidade operatória, que estão associados à função cognitiva da docência e remetem a atribuições dos professores.

A docência no contexto das discussões e análises realizadas até aqui, é reconhecida pelos professores em sua dimensão profissional, como uma prática social de caráter dinâmico, em que o papel do professsor vai além de um mero transmissor de informações. Esse parece ser um aspecto positivo, uma vez que por meio de um sistema complexo constituído por valores, conhecimentos, saberes e experiências, as representações sociais guiam o comportamento profissional dos professores.

Contudo, a presença do termo “dedicação”, como um dos elementos normativos das representações sociais dos docentes, pode estar sinalizando a necessidade de um maior investimento na formação dos professores, no sentido de ampliar e aprofundar as discussões em torno do processo de profissionalização e reconhecimento social da profissão de professor.

No próximo tópico prosseguimos com a análise, a fim de aprofundar a compreensão do objeto da investigação, de caráter relacional, a partir da interpretação dos elementos dos sistemas central e periférico ds referidas representações, buscando identificar aproximações e/ou distanciamentos entre os grupos das duas IES. Para Abric (2000), para que duas representações sejam diferentes, elas devem estar organizadas em torno de dois núcleos centrais diferentes, o que corrobora a afirmação de que é possível "identificar dois elementos, dos quais a importância quantitativa é idêntica e muito forte, que aparecem, por exemplo, muito frequentemente no discurso dos sujeitos, mas um pode ser central e outro não" (ABRIC, 2000, p. 31).

5.3.3 Sistemas Central e Periférico das Representações Sociais de Docência na Educação Superior: comparações intergrupais

Anteriormente apresentamos e analisamos os elementos constitutivos dos sistemas central e periférico das representações sociais de docência na Educação Superior dos 130 professores (Grupo Geral). No presente tópico procedemos a três comparações, apenas para identificar aproximações e/ou distanciamentos entre as representações, considerando a seguinte sequência: *primeiro*, analisamos as informações da IES pública comparadas às do Grupo Geral (GG); *depois*

analisamos as informações da IES privada comparadas às do Grupo Geral (GG); e *finalmente*, comparamos as informações dos grupos de docentes da duas IES entre si. Procedemos com as comparações tomando como critério a natureza dos cursos ofertados pelas IES (Licenciaturas e Bacharelados) que os professores exercem a docência, por se tratar de um elemento comum entre as instituições.

O quadro de quatro casas que apresentamos a seguir demonstra os possíveis conteúdo e organização dos elementos evocados pelos professores da IES pública. De acordo com as informações processadas pelos software, ao todo foram evocadas 325 palavras à expressão indutora *Docência na Educação Superior*, sendo 148 diferentes entre si (Apêndice H). A frequência mínima foi 5 (excluídas as palavras com valores abaixo desse), a frequência intermediária foi 10, e o *ranking* da ordem média de importância definido pelo EVOC foi 2,50.

Quadro 31 - Possíveis conteúdo e estrutura das representações sociais de Docência na Educação Superior dos professores da Instituição Pública

	Ranking < 2,500			**Ranking > = 2,500**		
Frequência > = 10	Zona do Núcleo Central			1ª Periferia		
	Elementos	f	OMI	Elementos	f	OMI
	Dedicação	14	2,357	Formação	16	2,688
	Responsabilidade	14	2,429	Conhecimento	11	3,182
	Compromisso	16	2,438	Pesquisa	10	3,700
Frequência > = 5 e < 9	Zona de Contraste			2ª Periferia		
	Elementos	f	OMI	Elementos	f	OMI
	Aluno	6	2,000	Ensino	9	2,556
	Desafio	9	2,444	Aprendizagem	6	2,667
				Competência	6	3,167
				Futuro	6	3,167
				Prática	7	3,857

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software EVOC

Fizemos uma análise comparativa entre os sistemas central e periférico das representações sociais de docência na Educação Superior do total de 130 professores (Quadro 25) e aquelas dos docentes da Instituição Pública (Quadro31), para uma maior clareza dos elementos mais fortemente evocados por grupo. Como já esclarecido, a análise não será para comparação entre as Instituições, nem entre os docentes, mas entre as possíveis representações de docência na Educação

Superior, objeto da pesquisa, como contributo para os debates em torno das temáticas que contemplam elementos associados à docência na Educação Superior.

Para facilitar o acesso às informações dos quadros referidos, didaticamente apresentamos o quadrante em análise de cada grupo.

5.3.3.1 Comparação entre as informações do Quadro 25 (Grupo Geral) e as do Quadro 31 (IES pública)

De acordo com as informações geradas pelo EVOC, no que concerne ao conteúdo e a organização dos elementos evocados pelos professores da Instituição pública, comparados aos do Grupo Geral, as evidências, por quadrante, são as seguintes:

Quadro 32 – Comparação Zona do Núcleo Central (GG – IES pública)

Frequência >= 10	Ranking < 2,500 Zona do **Núcleo Central** - **GG**		
	Elementos	f	OMI
		31	2,290
	Conhecimento	28	2,393
	Responsabilidade	38	2,395
	Compromisso	21	2,524
	Dedicação	31	2,677
	Formação	16	2,688
	Ensino		

Frequência >= 10	Ranking < 2,500 Zona do **Núcleo Central** - **IES Pública**		
	Elementos	f	OMI
	Dedicação	14	2,357
	Responsabilidade	14	2,429
	Compromisso	16	2,438

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software EVOC.
* As palavras em negrito são comuns aos dois grupos, situadas no mesmo quadrante.
* As palavras em itálico compõem as representações sociais dos dois grupos, mas estão localizadas em diferentes quadrantes.

Vimos que os elementos **dedicação, responsabilidade e compromisso** permanecem no NC das RS docência na Educação Superior dos professores da Instituição pública. Com relação aos demais termos: **conhecimento, formação e ensino,** eles continuam presentes nas representações sociais dos professores da IES pública, mas são localizados noutros quadrantes; **conhecimento e formação** estão localizados na 1ª periferia, o que significa que continuam sendo importantes para este grupo e que podem já ter constituído ou vir a constituir o NC dessas

representações. Já a palavra **ensino** está situada na 2ª periferia das representações sociais desse grupo, de modo que o sentido a ela atribuído é de menor importância.

O núcleo central é determinado por uma base essencialmente social ligada aos valores e normas, definindo os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações; além de ter um papel imprescindível na estabilidade e coerência da representação, assegurando-lhe a perenidade e manutenção no tempo (ABRIC, 2003).

Os sistemas central e periférico exercem papéis específicos e complementares entre si. No sistema periférico, "os elementos são mais vivos, mais concretos e acessíveis, permitem a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis", afirma Abric (2000, p. 31). As modificações identificadas, quanto à localização das evocações do grupo da IES pública, quando comparadas àquelas do Grupo Geral (GG), são:

Quadro 33 - Comparação 1ª Periferia (GG – IES pública)

Frequência >= 10	Ranking < 2,500		
	1ª Periferia do - GG		
	Elementos	f	OMI
	Desafio	21	3,000
	Aprendizagem	17	3,000
	Pesquisa	25	3,200

Frequência >= 10	Ranking < 2,500		
	1ª Periferia - IES Pública		
	Elementos	f	OMI
	Formação	16	2,688
	Conhecimento	11	3,182
	Pesquisa	10	3,700

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software EVOC.
* As palavras em negrito são comuns aos dois grupos, situadas no mesmo quadrante.
* As palavras em itálico compõem as representações sociais dos dois grupos, mas estão localizadas em diferentes quadrantes.

Verificamos a permanência do termo **pesquisa** na 1ª periferia das RS dos professores da IES pública, mas essa casa passa a ser composta por mais dois elementos: **conhecimento e formação,** antes situados no NC do GG. Assim, é possível dizer que, para os docentes da IES pública, esses termos continuam assumindo importante papel na constituição de suas RS de docência na Educação Superior.

Quadro 34 - Comparação Zona de Contraste (GG – IES pública)

Frequência > = 10	Ranking < 2,500		
	Zona de Contraste - GG		
	Elementos	f	OMI
	Saberes	7	2,143
	Aluno	12	2,417
	Identidade	6	2,667
	Construção	7	2,714
	Competência	12	2,750

Frequência > = 10	Ranking < 2,500		
	Zona de Contraste - IES Pública		
	Elementos	f	OMI
	Aluno	6	2,000
	Desafio	9	2,444

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software EVOC.
* As palavras em negrito são comuns aos dois grupos, situadas no mesmo quadrante.
* As palavras em itálico compõem as representações sociais dos dois grupos, mas estão localizadas em diferentes quadrantes.

No quadrante da IES pública, identificamos a permanência do termo **aluno,** ou seja, trata-se de um elemento com considerável grau de importância para um subgrupo dos docentes desta Instituição. Ao verificarmos novamente a zona de contraste do GG, fomos motivados a inferir que o grau de importância atribuído a este elemento pelos professores da IES pública foi o fator decisivo para a sua saliência e considerável OMI no contexto do GG. Já a palavra **desafio** (localizada na 1ª periferia do GG), embora tenha uma frequência mais baixa, obteve uma OMI significativa, de acordo com a importância atribuída por um subgrupo dos docentes da IES pública.

Quadro 35 - Comparação 2ª Periferia (GG – IES pública)

Frequência > = 10	Ranking < 2,500		
	2ª Periferia - GG		
	Elementos	f	OMI
	Futuro	9	2,556
	Qualidade	6	2,667
	Ética	6	3,167
	Prática	6	3,167
		7	3,857

Frequência > = 10	Ranking < 2,500		
	2ª Periferia - IES Pública		
	Elementos	f	OMI
	Ensino	9	2,556
	Aprendizagem	6	2,667
	Competência	6	3,167
	Futuro	6	3,167
	Prática	7	3,857

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software EVOC.
* As palavras em negrito são comuns aos dois grupos, situadas no mesmo quadrante.
* As palavras em itálico compõem as representações sociais dos dois grupos, mas estão localizadas em diferentes quadrantes.
* As palavras sem destaque significam que estão presentes apenas no quadrante de um determinado grupo.

Na 2ª Periferia das RS do grupo da IES pública permaneceram os elementos **futuro e prática**. Já os termos: ensino, aprendizagem e competência, obtiveram uma baixa frequência, foram considerados como sendo de menor importância pelos docentes e estão mais distantes do NC.

Do que foi possível apreender, as representações sociais de docência na Educação Superior dos professores da IES pública influenciaram a provável constituição do **Núcleo Central** do Grupo Geral (130 docentes) a partir dos seguintes termos evocados: **dedicação, responsabilidade e compromisso;** na **1ª periferia** a influência foi da palavra **pesquisa; na zona de contraste,** com influência decisiva, foi salientado o termo **aluno;** e na **2ª periferia,** a influência na composição das RS do GG se deu através dos elementos **futuro e prática.** De modo que podermos inferir que há consenso entre as RS do GG e dos professores da IES pública, apesar de alguns termos evocados serem situados em diferentes quadrantes, de acordo com o sentido atribuído por cada grupo. Entretanto, neste estudo não foi identificado nenhum dissenso entre os grupos.

Numa síntese, poderíamos inferir que as RS de docência na Educação Superior dos professores da IES pública têm seu NC constituído pelos termos: **dedicação, responsabilidade e compromisso** (normativos); e no sistema periférico os elementos: *formação, conhecimento, pesquisa, aluno, desafio, ensino, apredizagem, competência, futuro e prática* (funcionais), com diferentes graus de importância. Nesse sentido, depreendemos a possibilidade dessas RS estarem orientando a docência e as relações sociais estabelecidas pelos professores no exercício profissional docente, porque "a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas", infere Abric (2000, p.28).

5.3.3.2 Comparação entre as informações do Quadro 25 (Grupo Geral) e as do Quadro 36 (IES privada)

O quadro de quatro casas gerado através do EVOC, apresentado a seguir, demonstra os possíveis conteúdo e organização das elementos evocados pelos professores da IES privada. De acordo com as informações processadas pelos software, ao todo foram evocadas 325 palavras à expressão indutora *Docência na*

Educação Superior, sendo 139 diferentes entre si (Apêndice I). A frequência mínima foi 5 (excluídas as palavras com valores abaixo desse), a frequência intermediária foi 10 e o *ranking* da ordem média de importância definido pelo EVOC foi 2,50.

Quadro 36 - Possíveis conteúdo e estrutura das representações sociais de Docência na Educação Superior dos Professores da Instituição Privada

	Ranking < 2,500			**Ranking > = 2,500**		
Frequência > = 10	Zona do Núcleo Central			1ª Periferia		
	Elementos	f	OMI	Elementos	f	OMI
	Conhecimento	20	1,800	Formação	15	2,667
	Compromisso	22	2,227	Pesquisa	15	2,867
	Responsabilidade	14	2,357	Aprendizagem	11	3,182
				Desafio	12	3,417
Frequência > = 5 e < 10	Zona de Contraste			2ª Periferia		
	Elementos	f	OMI	Elementos	f	OMI
	Competência	6	2,333	Desenvolvimento	5	2,800
				Ética	5	2,800
				Aluno	6	2,833
				Dedicação	7	2,857
				Ensino	7	2,857

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software EVOC.

Com o mesmo propósito anteriormente apresentado, também fizemos uma análise comparativa entre os sistemas central e periférico das RS de docência na Educação Superior do GG (130 professores - Quadro 25) e aqueles dos docentes da Instituição Privada (Quadro 36). Verifiquemos os quadrantes:

Quadro 37 - Comparação Zona do Núcleo Central (GG – IES privada)

Frequência > = 10	Ranking < 2,500		
	Zona do **Núcleo Central** - **GG**		
	Elementos	f	OMI
	Conhecimento	31	2,290
	Responsabilidade	28	2,393
	Compromisso	38	2,395
	Dedicação	21	2,524
	Formação	31	2,677
	Ensino	16	2,688

Frequência > = 10	Ranking < 2,500		
	Zona do **Núcleo Central**- **IES Privada**		
	Elementos	f	OMI
	Conhecimento	20	1,800
	Compromisso	22	2,227
	Responsabilidade	14	2,357

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software EVOC.
* As palavras em negrito são comuns aos dois grupos, situadas no mesmo quadrante.
* As palavras em itálico compõem as representações sociais dos dois grupos, mas estão localizadas em diferentes quadrantes.

Identificamos que no NC das RS dos docentes da IES privada permaneceram os termos **conhecimento, compromisso e responsabilidade.** A palavra **conhecimento** obteve no GG a segunda maior frequência e a mais baixa OMI, o que nos possibilita inferir que houve uma considerável influência das evocações desses docentes para evidência desse termo no NC do GG, bem como que foi derivado desse mesmo grupo o alto grau de importância atribuída a esta palavra.

Os registros apontam para o lugar e o sentido que o **conhecimento** ocupa no trabalho que o professor exerce, como podemos ver em outros depoimentos que ratificam a importância desse elemento nas RS dos professores, vejamos:

> O objeto da universidade é a formação e aprofundamento de **conhecimento** (P26FPrL).
>
> A atividade de docência do ensino superior é sustentada pelo **conhecimento**, num movimento interativo que deve fluir em ambos os sentidos, envolvendo professores e alunos. A faculdade é o espaço propício para este compartilhamento de **conhecimento** (P46MPrB).

Ao verificarmos a OMI do termo **conhecimento,** tanto no GG quanto no grupo da IES privada, ele foi o elemento considerado mais significativo pelos dois grupos, porque quanto mais baixa a média, maior é a importância atribuída ao termo. Provavelmente esse termo está relacionado aos conteúdos científicos das áreas de conhecimento, cujo domínio é imprescindível para o professor desenvolver o seu

trabalho. Não obstante, há também conhecimentos inerentes à própria docência, que tanto quanto aqueles disciplinares, são importantes para a prática docente.

Quadro 38 - Comparação 1ª Periferia (GG – IES privada)

Frequência >= 10	Ranking < 2,500		
	1ª Periferia do - GG		
	Elementos	f	OMI
	Desafio	21	3,000
	Aprendizagem	17	3,000
	Pesquisa	25	3,200

Frequência >= 10	Ranking < 2,500		
	1ª Periferia - IES Privada		
	Elementos	f	OMI
	Formação	15	2,667
	Pesquisa	15	2,867
	Aprendizagem	11	3,182
	Desafio	12	3,417

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software EVOC.
* As palavras em negrito são comuns aos dois grupos, situadas no mesmo quadrante.
* A palavra sem destaque significa que está presente apenas no quadrante de um determinado grupo.

Na 1ª Periferia das RS dos professores da IES privada, permaneceram os três elementos já identificados no GG, quais sejam: **pesquisa, aprendizagem e desafio,** sendo acrescentada a palavra **formação,** antes situada no NC do GG. Esses elementos, como já esclarecido, possibilitam a integração entre as experiências e as histórias individuais dos professores, tolerando a heterogeneidade do grupo (ABRIC, 2000).

c) Na Zona de Contrate permaneceu apenas o termo **competência**, o que nos permite inferir que este elemento, embora tenha obtido uma baixa frequência no grupo da IES privada, foi prontamente evocado como muito importante para um subgrupo dos professores desta Instituição, nem sempre relacionado à dimensão técnica, outros aspectos foram articulados sugerindo uma abordagem mais ampla, relacional, como referido na página 268. Vejamos os quadrantes:

Quadro 39 - Comparação Zona de Contrate (GG – IES privada)

Frequência > = 10	Ranking < 2,500		
	Zona de Contraste - GG		
	Elementos	f	OMI
	Saberes	7	2,143
	Aluno	12	2,417
	Identidade	6	2,667
	Construção	7	2,714
	Competência	12	2,750

Frequência > = 10	Ranking < 2,500		
	Zona de Contraste - IES Privada		
	Elementos	f	OMI
	Competência	6	2,000
		9	2,444

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software EVOC.
* As palavras em negrito são comuns aos dois grupos, situadas no mesmo quadrante.
* As palavras sem destaque significa que estão presentes apenas no quadrante de um determinado grupo.

As discussões em torno da **competência,** embora não sejam objeto desta pesquisa, parecem fazer emergir diferentes conceitos e perspectivas, dadas as transformações sociais, tecnológicas, bem como, às exigências político-ideológicas dos sistemas de produção. Nesse sentido, Ramalho (2004) destaca a importância de discussão desse conceito, na perspectiva de fazer emegir distintas referências que evidenciem seus aspectos político, histórico, econômico, bem como suas influências nos processos de formação.

Para Nóvoa (2009, p.29) o conceito de *competência* "nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental", assim, sugere este autor o termo *disposição*, conceito mais "líquido" e menos "sólido" que prioriza a relação entre as dimensões pessoais e profissionais no processo de construção identiária dos docentes.

d) Já na 2ª Periferia: a única palavra que permaneceu foi **ética,** quando comparada aos elementos que constituem a 2ª periferia do GG. Vejamos os quadrantes:

Quadro 40 - Comparação 2ª Periferia (GG – IES privada)

Frequência >= 10	Ranking < 2,500		
	2ª Periferia - GG		
	Elementos	f	OMI
	Futuro	9	2,556
	Qualidade	6	2,667
	Ética	6	3,167
	Prática	6	3,167
		7	3,857

Frequência >= 10	Ranking < 2,500		
	2ª Periferia - IES Privada		
	Elementos	f	OMI
	Desenvolvimento	6	2,333
	Ética		
	Aluno		
	Dedicação		
	Ensino		

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software EVOC.
* As palavras em negrito são comuns aos dois grupos, situadas no mesmo quadrante.
* As palavras em itálico compõem as representações sociais dos dois grupos, mas estão em diferentes quadrantes.
* As palavras sem destaque significa que estão presentes apenas no quadrante de um determinado grupo.

O termo *aluno*, que no GG constituiu a Zona de Contraste, no grupo da IES privada, passou a compor a 2ª periferia, juntamente com os elementos *dedicação e ensino***,** antes localizados no NC do GG. Além das modificações ocorridas entre as informações do GG e as dos docentes desta IES, apareceu um novo termo neste grupo - desenvolvimento - evocado na perspectiva da formação processual do discente.

Em síntese, as RS de docência na Educação Superior dos professores da IES privada influenciaram consideravelmente na constituição do NC do GG, a partir das seguintes evocações: **conhecimento, compromisso e responsabilidade;** na **1ª periferia** a influência foi da palavra **pesquisa** e mais marcadamente pelos termos **aprendizagem e desafio,** evocados por esses professores para destaque na 1ª periferia do GG; **na zona de contraste,** o elemento que permaneceu nas RS dos professores da IES privada foi **competência,** com influência decisiva na sua saliência no GG**;** e na **2ª periferia** a saliência do termo **ética** também foi reforçado pelas evocações do grupo da Instituição privada.

Sinteticamente, poderíamos inferir que as RS de docência na Educação Superior dos docentes da IES privada têm seu NC composto pelos termos: **conhecimento** (elemento funcional), **compromisso e reponsabilidade** (elementos normativos), sendo este sistema central responsável por determinar, ao mesmo tempo, a significação e a organização das RS (ABRIC, 2001) como suas funções essenciais; e na periferia os elementos: *formação, pesquisa, aprendizagem,*

competência, desenvolvimento, aluno, ensino (funcionais), *dedicação, ética, desafio e futuro* (normativos), com diferentes graus de importância, por isto localizados em diferentes quadrantes.

Cumpre dizer que as situações com forte finalidade operatória ativam, principalmente, os elementos funcionais e que as situações com carga ideológica ou socioafetiva privilegiam os elementos normativos, mas, como afirma Abric (2003, p. 24) "apesar da tendência a pensar que o sistema central é mais afetado pela dimensão normativa, assim como o sistema periférico pela dimensaão operatória, sabemos que as duas dimensões estão nos dois sistemas".

Com base nas evidências desta análise, aqui também podemos afirmar que há consenso entre as RS do GG e dos professores da IES privada, embora em alguns quadrantes os elementos diferem em virtude do sentido atribuído a eles pelos docentes. Igualmente à análise da comparação entre as RS do GG e as do grupo da IES pública, neste estudo não identificamos nenhuma discordância entre os grupos.

5.3.3.3 Comparação entre as informações do Quadro 31 (IES Pública) e as do Quadro 36 (IES Privada)

Como subsídio para apreensão das representações sociais de docência na Educação Superior compartilhadas por professores de Instituições pública e privada, enquanto objeto desta investigação, fizemos um comparativo dos elementos evidenciados, bem como dos sentidos a eles atribuídos pelos docentes de cada IES:
a) Na Zona do Núcleo Central das RS das duas IES**:** identificamos que os elementos **compromisso** e **responsabilidade** são comuns**.** Daí, parece-nos ser possível inferir que esses termos são fortes componentes do NC das RS de docência na Educação Superior, tanto do grupo da IES pública, quanto da privada.

Quanto ao termo **dedicação**, está presente na zona do NC dos professores da IES pública, mas ausente no NC do grupo da IES privada. Da mesma forma que a palavra **conhecimento** compõe o NC dos docentes da IES privada, mas não está contido no NC do grupo da IES pública, vejamos:

Quadro 41 – Comparação Zona do Núcleo Central (IES Pública – IES Privada)

Frequência > = 10	Ranking < 2,500		
	Zona do **Núcleo Central** - **IES Pública**		
	Elementos	f	OMI
	Dedicação	14	2,357
	Responsabilidade	14	2,429
	Compromisso	16	2,438

Frequência > = 10	Ranking < 2,500		
	Zona do **Núcleo Central**- **IES Privada**		
	Elementos	f	OMI
	Conhecimento	20	1,800
	Compromisso	22	2,227
	Responsabilidade	14	2,357

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software EVOC.
* As palavras em negrito são comuns aos dois grupos, situadas no mesmo quadrante.
* As palavras em itálico compõem as representações sociais dos dois grupos, mas estão localizadas em diferentes quadrantes.

Com relação ao termo **dedicação**, lembramos que lhe foi atribuído mais evidentemente o sentido de "afeição", como demonstrado na fala de um professor ao afirmar que "o principal fator que determina um ensino eficiente é a dedicação que o professor tem para (sic) aquela atividade. O interesse de educar é mais importante do que experiência e teoria. Saber fazer não quer dizer fazer de verdade e com eficácia" (P33FPuB).

O elemento **dedicação** foi evocado como sendo a principal palavra associada à expressão docência na Educação Superior, registrada em cinco justificativas, dentre as quais, quatro foram de professores da Instituição pública. Provavelmente, esteja aí identificada a influência dessa palavra na constituição do NC do GG, uma vez que obteve uma OMI 2,357, o que significa dizer que foi a palavra considerada mais importante pelo grupo da IES pública, localizada no NC das RS. Todavia, esse elemento foi também referido com relação à disponibilidade que o professor precisa ter para a realização de suas tarefas acadêmicas.

Quanto à evocação, **conhecimento** está presente apenas no NC do grupo da IES privada, tendo sido também o termo com considerável frequência (F=20) e com a OMI 1,800 mais baixa de todos os elementos associados à expressão indutora, ou seja, foi considerado para os professores deste grupo como sendo a palavra mais importante associada à docência na Educação Superior.

Os sentidos atribuídos a esse termo foram em duas direções: numa relacionando-o a uma concepção mais ampla de *conhecimento*, na perspectiva da necessidade de diversos e diferentes tipos de saberes para o exercício da docência, ressaltada por professores da IES privada; e noutra, num sentido mais restrito,

indicada por docentes da IES pública, associando-o aos conteúdos específicos dos componentes curriculares, como mostrado na análise dessa palavra no quadro de quatro casas do GG.

b) Na 1ª Periferia: as palavras **formação** e **pesquisa** aparecem nos dois grupos de professores das IES pública e privada, bem como corroboram com a constituição desse quadrante nas RS do GG. Vejamos os respectivos quadrantes da **1ª Periferia:**

Quadro 42 - Comparação 1ª Periferia (IES Pública – IES Privada)

Frequência > = 10	Ranking < 2,500		
	1ª Periferia - IES Pública		
	Elementos	f	OMI
	Formação	16	2,688
	Conhecimento	11	3,182
	Pesquisa	10	3,700

Frequência > = 10	Ranking < 2,500		
	1ª Periferia - IES Privada		
	Elementos	f	OMI
	Formação	15	2,667
	Pesquisa	15	2,867
	Aprendizagem	11	3,182
	Desafio	12	3,417

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software EVOC.
* As palavras em negrito são comuns aos dois grupos, situadas no mesmo quadrante.
* As palavras em itálico compõem as representações sociais dos dois grupos, mas estão localizadas em diferentes quadrantes.

Tomando como referência os sentidos atribuídos pelos professores dos dois grupos às palavras **formação** e **pesquisa**, percebemos os seguintes detalhes: no que diz respeito às justificativas dos docentes da IES pública, atribuíram um sentido à *formação*, perspectivado pelo papel do professor no processo de formação dos estudantes, futuros profissionais, como evidenciado na fala de um professor ao dizer que "a docência no ensino superior visa à formação profissional para atuação em várias áreas da sociedade, tendo também a produção científica e tecnológica como finalidade (P10MPuL).

Quanto às justificativas dos professores da IES privada, os sentidos atribuídos foram mais especificamente relacionados à formação continuada dos professores, como ressaltou um professor:

> a ideia de formação continuada guarda em seu interior uma referência a uma dupla dimensão: a dimensão intelectual e uma dimensão humana, impulsionadoras de um amplo e profundo encontro sobre o que somos e podemos vir a ser" (P18MPrL).

Apesar das evidências de sentidos atribuídos ao termo **formação** pelos professores das duas Instituições, os dois grupos mencionaram sentidos nas duas perspectivas apresentadas.

Com relação à palavra **pesquisa,** os grupos destacaram a sua importância na Educação Superior, tendo sido identificados mais registros por parte dos docentes da IES privada. Esse fato chamou-nos a atenção, uma vez que é mais evidente este foco de interesse na Instituição pública, principalmente pela obrigatoriedade da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

No que diz respeito aos demais elementos constitutivos da 1ª periferia, estão presentes nas representações sociais de docência dos dois grupos de professores, mas não são comuns ao mesmo quadrante, como no caso do termo **conhecimento,** que aparece apenas no quadrante dos docentes da IES pública; e **aprendizagem** e **desafio**, presentes apenas no quadrante dos professores da IES privada.

c) Na Zona de Contraste: os elementos constitutivos também são distintos, embora apareçam nas representações sociais dos dois grupos, distribuídos em outros quadrantes. Vejamos suas particularidades.

Quadro 43 - Comparação Zona Contraste (IES Pública - IES Privada)

Frequência > = 10	Ranking < 2,500		
	Zona de Contraste - IES Pública		
	Elementos	f	OMI
	Aluno	6	2,000
	Desafio	9	2,444

Frequência > = 10	Ranking < 2,500		
	Zona de Contraste - IES Privada		
	Elementos	f	OMI
	Competência	6	2,333

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software EVOC.
* As palavras sem destaque significa que estão presentes apenas no quadrante de um determinado grupo.

Como vimos, os termos **aluno** e **desafio** compõem a zona de contraste das RS do grupo de docentes da IES pública. Cumpre ressaltar a influência da evocação do termo **aluno** por um subgrupo destes professores, considerado o seu grau de importância, porque como diz Moscovici (1978, p. 41) "as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração, e por outro, à prática que produz a dita substância que entra na elaboração", de modo que

a atenção dada à palavra *aluno* pode estar sinalizando uma possibilidade de transformação das representações desses professores, nomeadamente porque os elementos da zona de contraste ficam a todo tempo atualizando a representação, na tentativa de agregar novos componentes à representação social do grupo. Eis um depoimento de uma professora ao justificar sua escolha pelo termo *aluno*:

> Quando penso na Docência na Educação Superior, penso antes de tudo que o **aluno** está no centro dela, que cada aula que eu preparo deve ter como objetivo passar conhecimento para o **aluno**; para que este **aluno** se torne um bom profissional e assim possa contribuir para sociedade, não só através do conhecimento técnico, mas sobretudo sendo cidadãos (sic) de valores (P30FPuB).

Ao que parece, os sentidos atribuídos a esse elemento vão além da transmissão de conteúdo ou de uma simples apropriação de técnicas relacionados ao trabalho do professor. Ao contrário, sugerem uma atenção para a formação do estudante como finalidade da docência.

Com relação a **desafio** é possível que a sua saliência tenha ocorrido referindo-se às questões relacionadas tanto ao exercício da docência (apropriação de saberes específicos, formação etc.), quanto à estrutura e condições da IES e ao relacionamento entre os docentes, fator que merece atenção por parte das Instituições e dos professores.

Quanto ao único elemento - **competência** - que constitui a zona de contraste das RS do grupo de docentes da IES privada, é evidente a sua influência para aparição desse termo nas RS tanto do GG, quanto desse grupo específico, pelas justificativas apresentadas pelos professores na escolha desta palavra como sendo a mais importante associada à expressão *docência na Educação Superior*. Entretanto, surpreendeu-nos o sentido atribuído a esse elemento não haver sido restrito apenas a um conjunto de técnicas. Ao que parece, vai ao encontro do pensamento de Ramalho (2004, p.70) para quem a competência é conceituada como "capacidade manifestada na ação, para fazer com saber, com consciência, responsabilidade, ética, que possibilita resolver com eficácia e eficiência situações-problema da profissão".

Outros sentidos também foram atribuídos ao termo *competência* na perspectiva de o professor buscar agregar um série de elementos que contribuam para a atuação docente, no sentido do seu entrecruzamento estimular o diálogo e a

curiosidade epistemológica do estudante, ratificada nas palavras de Freire (1997, p. 95), quando destaca que "como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino."

d) Na 2ª Periferia - dos elementos associados à expressão *docência na Educação superior*, localizados neste quadrante, apenas a palavra **ensino** foi comum aos dois grupos das IES pública e privada. Vejamos a composição dos quadrantes:

Quadro 44 – Comparação 2ª Periferia (IES Pública - IES Privada)

Frequência > = 10	Ranking < 2,500		
	2ª Periferia - IES Pública		
	Elementos	f	OMI
	Ensino	9	2,556
	Aprendizagem	6	2,667
	Competência	6	3,167
	Futuro	6	3,167
	Prática	7	3,857

Frequência > = 10	Ranking < 2,500		
	2ª Periferia - IES Privada		
	Elementos	f	OMI
	Desenvolvimento	6	2,333
	Ética		
	Aluno		
	Dedicação		
	Ensino		

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software EVOC.
* As palavras em negrito são comuns aos dois grupos, situadas no mesmo quadrante.
* As palavras em itálico compõem as representações sociais dos dois grupos, mas estão localizadas em diferentes quadrantes.
* As palavras sem destaque significa que estão presentes apenas no quadrante de um determinado grupo.

Os termos *aprendizagem, competência, aluno e dedicação* estão presentes nas RS dos dois grupos das Instituições, mas localizados noutros quadrantes em virtude da importância atribuída às respectivas palavras. Já os elementos *futuro* e *prática* só aparecem na 2ª periferia das RS dos professores da IES pública; e os termos *ética* e *desenvolvimento* , na 2ª periferia dos docentes da IES privada.

Situando o objeto da pesquisa: representações sociais de docência na Educação Superior, e orientados pela questão: “Que representações sociais de docência na Educação Superior têm professores de instituições pública e privada” (Introdução), é possível inferir que as RS dos docentes das duas IES têm em seu sistema central elementos normativos e funcionais, sendo os termos **compromisso** e **responsabilidade** fortemente marcados pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual ele se refere (ABRIC, 1994). É também por meio desse núcleo central que se constitui a base comum de um grupo, sendo estável,

resistente à mudança, de modo a dar continuidade à permanência da representação, afirma Abric (1994).

Entre os grupos de professores não foram identificadas discordâncias, mas sim diferentes níveis de importância atribuídos a determinados termos, como por exemplo, no grupo da IES pública em que o termo *dedicação* obteve uma OMI 2,357; significando muito relevante para o grupo. Como esse termo, possivelmente, remete à não profissionalização da docência, talvez esta pesquisa possa estar sinalizando para a necessidade de uma atenção às discussões e reflexões voltadas para essa questão, de modo a favorecer uma ressignificação da docência no processo de constituição da sua profissionalidade.

Na IES privada o termo *conhecimento* foi o que obteve a mais baixa OMI (1,800), quer dizer, foi considerado o mais importante para esse grupo. De acordo com os depoimentos dos professores, há uma ênfase para os *conhecimentos* específicos dos componentes curriculares, ratificando, de certa forma, a primazia destes em detrimento daqueles relacionados às particularidades da profissão docente, aspecto que também, ao nosso ver, requer atenção e estudos.

Após termos identificado os possíveis elementos do Núcleo Central das representações sociais de docência na Educação Superior de professores das IES pública e privada, realizamos a Entrevista Semiestruturada no sentido de aprofundar a comunicação e favorecer uma maior apreensão do objeto investigado. De acordo com Sá (1998), a entrevista é um importante instrumento em estudos que abordam representações sociais. Para tanto, utilizamos o Roteiro (Apêndice J) previamente elaborado.

Nessa Etapa do processo investigativo foram apresentados aos professores os possíveis elementos constitutivos do núcleo central das representações sociais de docência na Educação Superior do Grupo Geral (GG), a saber: *conhecimento, responsabilidade, compromisso, dedicação, formação e ensino.* Em seguida, foi solicitado que cada entrevistado se posicionasse diante de tais elementos de modo a evidenciar sua identificação ou não com aquelas evocações, tecendo comentários que considerassem oportunos.

De acordo com as declarações dos doze (12) professores entrevistados, foi ratificada a pertinência dos elementos constitutivos do NC. Os docentes ao tecerem comentários acerca das evocações, consideraram representativos todos os termos apontados como sendo significativos elementos expressivos da docência na

Educação Superior. Mesmo assim, os professores retomaram suas escolhas (remetendo-se às palavras evocadas na Associação Livre) com relevantes comentários para elucidação e validação dos componentes do núcleo central, como expresso nas falas de alguns docentes que declararam o seguinte:

> Entendo que todos os aspectos apresentados [Núcleo Central] são importantes e estão vinculados à docência na Educação Superior. Vejo que o termo **dedicação** apareceu no resultado e, como eu disse antes, a dedicação é fundamental para o professor, não só com o trabalho em si, mas ter dedicação para com os alunos, com o conhecimento e, de modo geral, com todo que o professor realiza (P10FPrBE, grifo nosso).
>
> A docência é uma atividade que requer do professor muita **dedicação**, porque ele está sempre lidando com conhecimento, seja no ensino, na pesquisa, na extensão, além das atividades administrativas e tudo isso reque tempo e vai exigir determinação do professor para corresponder as responsabilidades do seu trabalho (P65FPuBE).

Nas falas dos professores identificamos que a dedicação parece aproximar-se do sentido de afeição, mas também de cumprimento das responsabilidades assumidas perante a IES e os estudantes.

A docência na Educação Superior, entendida neste estudo pelo seu caráter complexo, exige muito mais do que **dedicação** no sentido de afeição, devoção...; requer, para além de múltiplos saberes, o reconhecimento de sua dimensão pedagógica, política, social, profissional etc. Conceber a docência pela afeição, pela devoção, é corroborar com a visão não profissional da carreira docente.

Em geral, o professor, que está exercendo (ou exerceu) a docência numa IES, constituiu-se historicamente tendo como base a profissão paralela no mundo do trabalho (CUNHA, 2010a, p. 26), provavelmente "motivado pela ideia de que *quem sabe fazer, sabe ensinar,* que deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes da Educação Superior." A falta de reconhecimento da importância de uma formação específica para a atuação do professor remonta ao séc. XIX, marcadamente registrada na história da profissão docente pela falta de clareza dos saberes próprios da docência (ROMANELLI, 2001; VICENTINI, 2009).

Outras declarações docentes corroboraram para validar os termos constitutivos do NC, referindo-se a determinados elementos normativos, vejamos:

> Eu entendo que estas palavras: conhecimento, responsabilidade, compromisso etc., estão relacionadas à docência na Educação Superior e concordo com todas elas! Cada uma se refere a um aspecto importante da docência, pois é um trabalho que requer muita **responsabilidade,** seja quando estou explanando um determinado tema, seja nas orientações, na correção das atividades dos alunos. Como educadora tenho esse compromisso. Além do mais como professores somos também exemplo para os nossos alunos, o que aumenta a nossa responsabilidade (P41FPuBE).

> Eu me identifico com estas palavras [Núcleo Central]. Acho que elas apontam para uma aproximação com o entendimento que tenho da docência na Educação Superior. Como destaquei anteriormente, naquele primeiro momento de aplicação daquela técnica [Associação Livre], a formação profissional dos estudantes requer do professor uma grande **responsabilidade**, porque quem tem uma responsabilidade dessa tem que estar sempre aprofundando o conhecimento para atender às demandas do dia a dia da docência, principalmente as questões relacionadas à metodologia que está presente no trabalho do professor (P61FPrLE, grifo nosso).

Identificamos nos depoimentos dos docentes uma certa atenção ao tipo de professor que ele representa para os outros (discentes e docentes, principalmente), no sentido de que sua identidade profissional perpassa também pela responsabilidade ou não com que ele assume e desenvolve seu trabalho como professor, ou seja, há uma certa compreensão de que os sentimentos que vão se constituindo ao longo do processo de socialização, vão sendo sustentados pelo conhecimento, pelos exemplos, pelos princípios, pela maneira como a docência é exercida, enquanto características de uma trajetória pessoal/profissional em constante construção. Trata-se, na perspectiva de Berger e Luckmann (2010), da socialização secundária que vai se configurando a partir de conhecimentos relativos a funções específicas, denominados por Dubar (2005) de saberes profissionais que são construídos e permeiam os papéis assumidos pelos indivíduos nos mundos institucionais especializados.

Outro elemento normativo comentado nas entrevistas foi **compromisso**. De acordo com as declarações dos professores, os sentidos atribuídos à palavra **compromisso,** também vinculados à função ética do exercício profissional, evidenciam algum nível de envolvimento do professor com a docência, na perspectiva de dar conta do trabalho assumido perante os estudantes, a instituição educacional e a sociedade, de aí que uma das preocupações centrais parece ser a de procurar uma aproximação cada vez maior entre o que se diz, e o que se faz,

entre o que parece ser e o que realmente se está sendo, como infere Freire (1997). Vejamos alguns fragmentos das falas docentes:

> As palavras que você apresentou [Núcleo Central] como sendo um possível resultado dos sentidos que os professores atribuem à docência na Educação Superior, demonstram, no meu entendimento, alguns dos principais termos relacionados ao trabalho que o professor desenvolve e eu me vejo representado aí também. Mesmo assim, ainda destaco o **compromisso,** porque é preciso que o docente tenha consciência do papel dele no processo de formação profissional, principalmente sabendo que ele é também um exemplo para os alunos, por isso o professor precisa fazer o melhor mostrando o seu comprometimento com esse processo (P19FPuBE, grifo nosso).

> Eu me vejo contemplada nestas palavras [Núcleo Central], até porque todos estes elementos são importantes e dão sentido à docência. Pra mim, o **compromisso** do professor com a formação de profissionais é indispensável, pois é através da docência que vamos poder contribui com a formação de profissionais que possam atuar e transformar a sociedade, mas, vejo também que a responsabilidade, o ensino e esses outros aspectos são importantes e tem uma relação direta com a docência (P41FPrLE, grifo nosso).

A palavra **conhecimento** também garantiu espaço nas declarações docentes, sendo reconhecido com uma dos principais componentes do NC, como destacado nos depoimentos que seguem:

> Estou de acordo com as palavras destacadas [Núcleo Central], pois todas elas estão realmente ligadas à docência na Educação Superior. Verifico que a palavra **conhecimento** teve uma expressão significativa e foi justamente essa palavra a que eu escolhi como sendo a mais importante, porque o professor tem a missão de construir conhecimento junto com o aluno. Esse conhecimento da área do curso é que vai contribuir para a inserção do aluno no mercado de trabalho (P29FPuBE, grifo nosso).

> Sem dúvida, me identifico com estas palavras [Núcleo Central], principalmente porque vejo que o termo **conhecimento** que eu havia escolhido como principal aparece nesse resultado. Pra mim, o conhecimento continua sendo o que mais representa o sentido de docência, porque ele nunca vai estar pronto, acabado, o professor precisará sempre investir na formação para estar atualizado, acompanhando a evolução (P35FPrLE, grifo nosso).

Identificamos que nos depoimentos acima a ratificação da importância do termo **conhecimento**, cujo sentido vinculado à docência remete à perspectiva do inacabamento, da necessidade de formação contínua como possibilidades de aprimoramento para o exercício profissional docente.

Como contribuição a esse debate, considerando a relação *conhecimento* e *ensino*, trazemos contributos de Shulmam (2005) que apresenta algumas categorias de base do conhecimento do professor: conhecimento do conteúdo; conhecimento geral pedagógico; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos; conhecimento dos contextos educativos e conhecimento das metas, objetivos e valores educacionais e suas bases filosóficas e históricas. Conhecimento "que não é mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração. Estamos no âmago do trabalho do professor" (NÓVOA, 2009, p.35).

Ainda durante a entrevista, houve professores que se posicionaram ratificando a pertinência dos termos **formação** e **ensino,** reconhecidos como elementos funcionais articulados à docência. Vejamos algumas declarações:

> Bem, eu entendo que todas as palavras [Núcleo Central],do grupo geral de professores estão relacionadas à docência na Educação Superior, inclusive, a palavra **formação** que foi a que eu escolhi como principal, porque é justamente no cotidiano do processo de formação que vai ser possível relacionar a teoria à prática (P7FPuLE, grifo nosso).
>
> No meu entendimento estas palavras [Núcleo Central], expressam vários elementos da docência. É a questão do conhecimento, da responsabilidade, do ensino, e tudo isso está ligado ao processo de **formação**, além das dificuldades, é grande a responsabilidade de formar profissionais para o mercado de trabalho (P24FPrBE, grifo nosso).

Embora se perceba uma atenção para com a inserção e atuação do estudante no mercado de trabalho, como futuro profissional, é mister reconhecer ainda no processo de formação do discente que a docência, por ser uma atividade interativa, concretizada na relação do professor com os discentes, com diferentes perfis, requer também a capacidade do professor de identificar e considerar os conhecimentos de que os estudantes já dispõem; estabelecer uma boa comunicação; estimular a aprendizagem, o pensamento, o trabalho em equipe, dentre outros aspectos que são basilares na formação acadêmica/profissional, até porque tais vivências poderão, quiçá, contribuir na futura atuação profissional (ZABALZA, 2004).

Para Pacheco; Terrasêca e Caramelo (1999), a dinâmica do processo de formação vai além do tempo/espaço institucional definido, na medida em que tanto as aprendizagens construídas nas e pelas formações permeiam o cotidiano de cada

professor, como são remetidas às vivências profissionais dos estudantes. Destarte, é mister saber sobre as experiências dos professores, o que pensam, que elementos eles extraem de suas vivências cotidianas, podendo essas informações se converterem em conteúdo de formação, como inferido por Aguiar (2004).

Na arena de debates em torno do ensino e da formação do professor, importante aspecto tem sido destacado por alguns teóricos, a exemplo de Pimenta; Anastasiou, 2002; Zabalza, 2004; Almeida, 2012 quanto ao reconhecimento de que a ação de ensinar carece da apreensão de conhecimentos específicos, de modo a favorecer a formação do professor, cuja atuação deve estar respaldada também pelas transformações sociais do chamado - mundo globalizado.

O termo **ensino** também foi destacado em alguns fragmentos de falas, com ênfase na sua relação com a aprendizagem, como demonstrado na fala de um professor quando afirmou o seguinte: “considero todos os termos relevantes, mas continuo a destacar o termo **ensino**, vinculando à palavra aprendizagem, pois são dois elementos que compõem um mesmo processo” (P49MPuBE). Em outra declaração a palavra ensino também foi ressaltada:

> Concordo que estas palavras [Núcleo Central] tenham, de fato, sido consideradas como importantes e articuladas à docência na Educação Superior, pois a docência é complexa e envolve vários fatores. Mesmo assim, vejo que é, principalmente, por meio do **ensino** que o professor poderá capacitar seus alunos e promover o aprimoramento da prática vivenciada (P22FPrBE, grifo nosso).

Nas declarações supracitadas o **ensino** é novamente retomado na perspectiva de “ensinagem” defendida por Anastasiou (2004), em intersecção com a aprendizagem.

Das contribuições identificadas por meio da Entrevista Semiestruturada, parece-nos possível inferir que foram validados todos os termos evocados e destacados como os mais importantes e constitutivos do núcleo central das representações sociais de docência na Educação Superior, a saber: conhecimento, responsabilidade, compromisso, dedicação, formação e ensino

Este tópico que hora finalizamos esteve articulado com um dos objetivos específicos desta pesquisa, a saber: analisar sentidos atribuídos à docência na Educação Superior por professores de Instituições pública e privada. Em prosseguimento às discussões e análises das informações empíricas, buscamos na

sequência identificar sentimentos de identidade profissional dos professores protagonistas desta investigação, outro objetivo da investigação.

5.4 SENTIMENTOS DE IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Na análise dos aspectos abordados neste tópico, consideramos o entendimento de TAP (1998) de que a identidade pessoal se constitui a partir de um conjunto de representações e de sentimentos que os indivíduos desenvolvem acerca de si mesmos; corroborada pela assertiva de Deschamps (2009, p. 76) de que nem a identidade de um indivíduo se reduz ao conhecimento que ele tem de si mesmo e de outros, nem a de um grupo social é restrita ao que o grupo conhece de si mesmo, nem de outros grupos sobre ele, porque, para além desses conhecimentos, os indivíduos/grupos também dispõem de conhecimentos, crenças acerca da sociedade, do mundo, reconhecidas como "representações que podem intervir no sentimento de identidde, imbricando-se estreitamente nos processos identitários e fazendo-os convergir."

Na sequência da análise e interpretação das informações colhidas no campo empírico, apresentamos outros achados complementares ao estudo do objeto investigado, correspondentes a sentimentos identitários dos professores participantes, articulados à categoria analítica **sentimentos de identidade profissional docente**, composta pelas seguintes Unidades de Análise: *Identidade para Si; Identidade para Outrem; Vantagens e/ou desvantagens da docência na Educação Superior.*

As discussões se deram em torno das respostas dos professores às seguintes questões abertas: **como você se vê como professor(a)?; que professor(a) você acha que é para os outros?,** na perspectiva de apreendermos sentimentos de identidade profissional docente, enquanto um dos objetivos específicos deste trabalho. As considerações acerca das respostas dos professores foram complementadas pelas declarações registradas noutra pergunta: **que vantagens e/ou desvantagens você percebe no exercício da docência na Educação Superior?,** no sentido de corroborar com a análise de possíveis relações dos sentimentos identitários docentes com as representações sociais de docência na Educação Superior dos professores de graduação das duas Instituições: pública e privada.

5.4.1 Identidade para Si

Neste item referimo-nos aos registros dos docentes sobre *como se veem como professor*. De acordo com Dubar (2005), a constituição de identidade se efetiva a partir da articulação de duas transações, uma interna e outra externa ao indivíduo (entre ele e as instituições com as quais interage). A "identidade para si e a identidade para outro, são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática" (DUBAR, 2005, p. 135). Inseparáveis, porque a identidade para si é tão correlata ao outro, quanto o seu reconhecimento, quer dizer, só sei quem sou a partir do olhar do outro; e ligadas de maneira problemática porque a experiência do *outro* nunca será vivenciada pelo *eu*, por isso contamos com a comunicação para obter informações sobre identidades que *outros* nos atribuem. Contudo, continua o autor, a comunicação será marcada sempre pela incerteza, porque nunca terei a certeza de que a identidade *para mim mesmo* coincide com a minha identidade para o *outro*.

No processo de análise dos achados identificamos as UCI (unidades de contexto inicial) correspondentes à resposta de cada professor, do total de 130 docentes; sendo que de 1 a 65 são referentes aos professores da IES pública; e de 66 a 130, aos da IES privada, como esclarecido anteriormente.

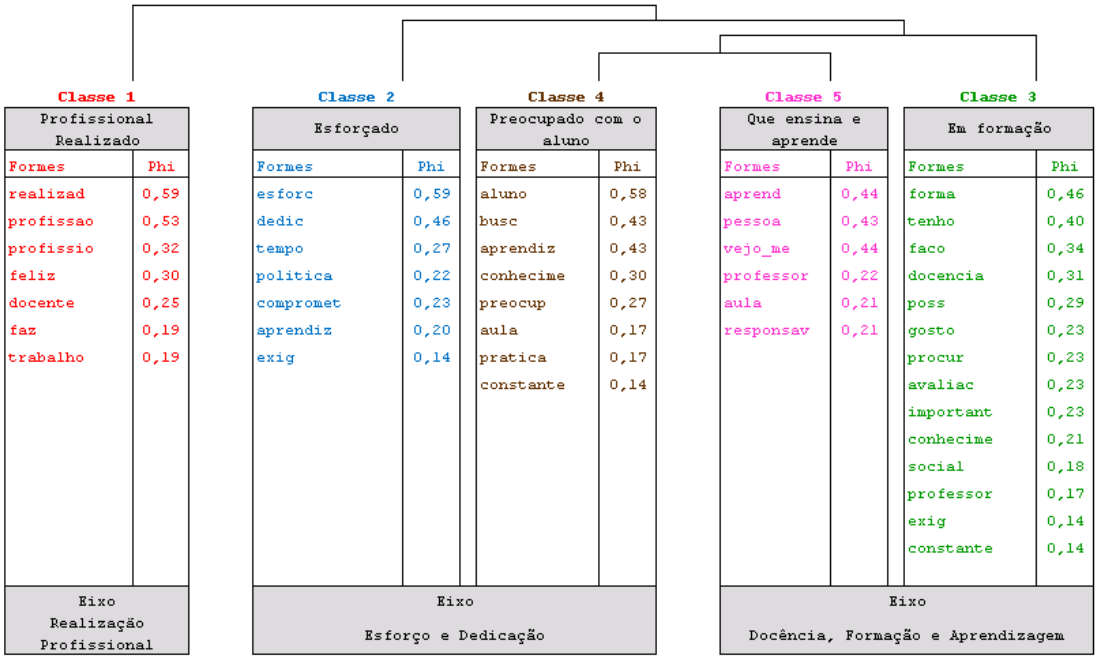
Rememoramos que através da utilização do Programa ALCESTE é elaborada a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) em que são geradas as Classes derivadas dos textos em análise. No que diz respeito ao conteúdo da primeira questão: **como você se vê como professor(a)?** ele foi dividido em cinco classes: **Classe 1** - denominada **Profissional realizado**, composta por 18% das unidades de contexto elementar (UCE); **Classe 2 - Esforçado**, correspondente a 10% das UCE; **Classe 3 - Em formação**, composta por 19% das UCE; **Classe 4** - **Preocupado com o aluno**, com 10% das UCE; e **Classe 5** - **Aprendiz responsável**, correspondente a 15% das UCE As demais palavras, equivalentes a 28% das UCE, foram desconsideradas pelo software na análise.

Para cada Classe ou agrupamento de Classes foi atribuída uma denominação, correspondente a um **Eixo**, de acordo com a aproximação dos significados contidos em cada uma, de modo que a **Classe 1** corresponde ao **Eixo - Realização Profissional;** as **Classes 2 e 4** constituem o **Eixo - Compromisso e**

Dedicação; e as **Classes 5 e 3** compõem o **Eixo - Docência, Formação e Aprendizado.**

Além da análise da CHD apresentamos e discutimos a palavra com o Phi maior em cada Classe, com o objetivo de realçar a rede de significados em que se situa, como mostrado no dendrograma a seguir:

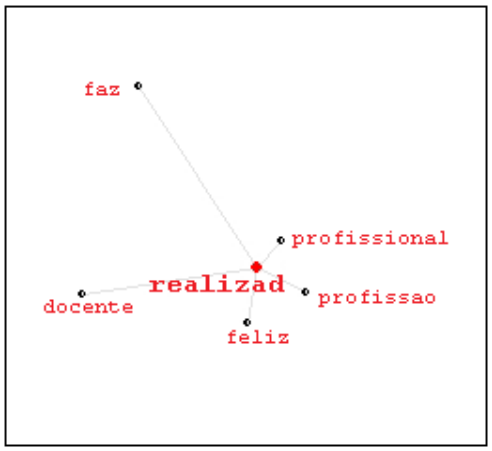
Figura 7 - Como se vê como professor



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

O Eixo - Realização Profissional é constituído apenas pela **Classe 1 -** denominada **Profissional realizado.** Nesta classe as palavras com maior Phi foram: **realizado** (0,59)**, profissão (**0,53) **e profissional (**0,32). Vejamos a rede de significados da palavra **realizado**:

Quadro 45 - Rede de significados da palavra - Realizado



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

O termo **realizado** mantém uma relação muito próxima com a palavra **profissional**, seguida dos termos **profissão** e **feliz**. Outras duas palavras que também estão sintonizados com a palavra *realizado* são: **docente** e **fazer.** Em geral, os termos denotam um sentimento positivo de satisfação do professor, tanto por ser profissional da educação, quanto pela atuação na docência característica da profissão docente, cuja realização profissional parece estar vinculada a uma positividade da *estima de si* (TAP, 1998). Vejamos alguns depoimentos:

> **Realizado profissionalmente** (UCI1) (P1MPuB).
>
> **Feliz** e **realizada**, apesar de todas as dificuldades que a classe passa (UCI14) (P14FPuB).
>
> **Realizada**, porém com algumas desilusões na **profissão** (UCI47) (P47FPuB).
>
> Muito **realizado** e muito **feliz** (UCI82) (P17MPrB).
>
> Me vejo como um ser **realizado profissionalmente** (UCI93) (P28MPrL).

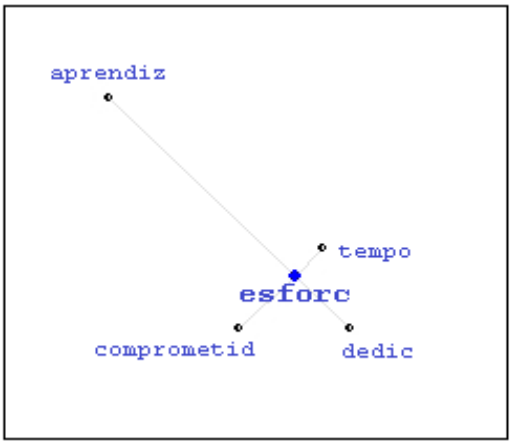
Esse sentimento de satisfação evidenciado nas falas dos professores remeteu-nos a uma associação com as respostas dadas pelos docentes, quando responderam a questão sobre *o ingresso na docência na Educação Superior* (Item 5.2.1 deste capítulo), dentre elas enfatizaram a vontade de exercer a profissão docente, a exemplo da fala de um professor que disse: “sempre foi um sonho lecionar no ensino superior e tentei me preparar durante minha formação para isso” (UCI2) (P2MPuL).

Contudo, embora exista uma ênfase na positividade de ser professor, foi apresentada, concomitantemente, uma menção às dificuldades sentidas no exercício

da profissão. Aqui damos destaque para as dificuldades relativas à falta de valorização social da docência, que varia a depender dos interesses políticos, do tempo, dos espaços, da cultura, da perspectiva educacional onde a profissão é exercida, aliadas às condições de infraestrutura que nem sempre são adequadas ao exercício da docência, além da fragilidade de políticas de formação docente e a falta de incentivo e valorização do magistério superior.

Já o **Eixo - Esforço e Dedicação** é composto pelas **Classes 2 e 4.** Na **Classe 2 – Esforçado,** os termos com maior Phi foram: **esforçado** (Phi 0,59), **dedicado** (Phi 0,46) e **tempo** (Phi 0,27). Ao que parece, a palavra *esforçado*, mencionada pelos professores, está relacionada ao tempo restrito que eles dispõem para realizar suas tarefas docentes, inclusive de pesquisa, e que isso requer um certo esforço. Outras palavras não menos importantes também aparecem, a saber: **comprometido** e **aprendiz**, que nos ajudam a melhor entender as vinculações entre os termos apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 46 - Rede de significados da palavra - Esforçado



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

A palavra **esforçado** tem uma forte aproximação com os termos **dedicação** e **tempo**, parecendo demonstrar o empenho dos professores para conseguirem êxito naquilo que fazem, destacando, inclusive, o interesse pela aprendizagem do estudante como expresso nas declarações que seguem:

> Um professor que se **esforça** para que os alunos entendam os assuntos abordados nos componentes curriculares e que se motivem com isto a melhorar sua aprendizagem (UCI21) (P21MPuB).

> Um professor **dedicado**, competente e comprometido politicamente (UCI10) (P10MPuL).
>
> Alguém que começou há pouco **tempo,** mas que se **esforça** para melhorar. Organizada e igualmente exigente (UCI.30) (P30FPuB).
>
> **Comprometida** com a **aprendizagem** (UCI35) (P35FPuB).
>
> **Comprometido** com a proposta de desenvolver outros (UCI95) (P30MPrB).
>
> Uma profissional **comprometida** com o seu trabalho, que busca o conhecimento necessário para promover o **aprendizado** dos alunos. (UCI104) (P39FPrB).

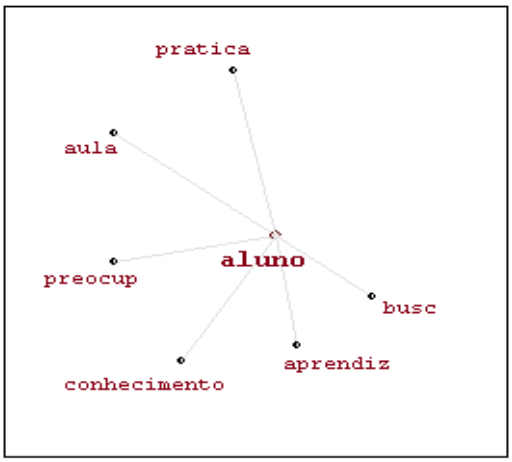
Nessa perspectiva, a atuação do professor pode ser percebida por meio da articulação entre os objetivos educativos, as circunstâncias contextuais e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, como destaca Aguiar (2004). Contudo, foi registrada dificuldade relativa ao tempo disponibilizado para outras tarefas do trabalho do professor, registrada na declaração de um docente ao afirmar ser "dedicado, esforçado, mas com pouco tempo para pesquisar" (UCI28) (P28MPuB).

Essa autodefinição dos professores como *esforçados* e *dedicados* expressa a relação entre o *eu* e o *outro*, ou seja, entre o professor e os estudantes, na perspectiva do comprometimento do professor com a formação discente, uma vez que é "*pela* e *na* atividade com os outros que um indivíduo é identificado e levado a endossar ou a recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições", como infere Dubar (2005, p.138). Por outro lado, a etimologia da palavra **dedicação,** identificada na análise do quadro de quatro casas (Item 4.3.2 deste capítulo) como provável elemento constitutivo do núcleo central das representações sociais de docência na Educação Superior, remete a uma perspectiva de não profissionalização da docência.

No que diz respeito à **Classe 4,** denominada **Preocupado com o aluno,** verificamos que o termo que obteve o maior Phi foi **aluno** (0,58)**,** seguido das palavras **busca** (Phi 0,43) e **aprendizado** (Phi 0,43). Esses termos denotam, por um lado, a atenção do professor com a aprendizagem do estudante na perspectiva de uma docência que sai do foco *no professor e no ensino* e vislumbra *a aprendizagem e o estudante*, abordada por Zabalza (2004). Por outro lado, os professores expressam certa atenção com o próprio aprendizado para o exercício profissional.

Para um melhor entendimento das articulações estabelecidas entre os termos, analisamos a rede de significados da palavra **aluno**, trazendo depoimentos docentes como contribuições ao estudo:

Quadro 47 - Rede de significados da palavra – Aluno



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

Além da aproximação significativa entre as palavras **aluno, busca** e **aprendizado,** os outros termos: **preocupação, conhecimento, prática e aula** compõem um conjunto de interesses e ações características do trabalho do professor. Ao que parece, está se vislumbrando uma certa atenção dos docentes com foco no *estudante,* mas há uma preocupação também com a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor, no sentido da aprendizagem da docência com vistas à melhoria da didática e do domínio do conteúdo específico, o que sugere uma compreensão do caráter complexo que permeia o exercício profissional discutido amplamente por estudiosos da área (CUNHA, 2010a; NÓVOA, 2000), já referido neste trabalho. Vejamos algumas declarações dos professores:

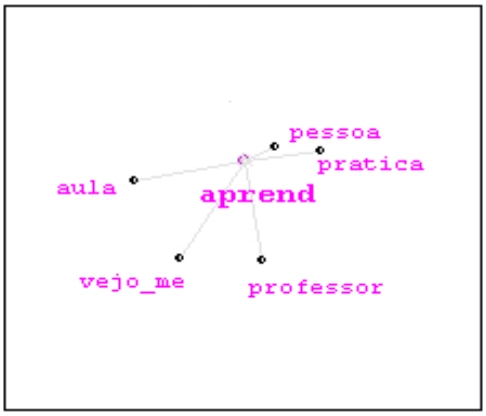
> Bem comunicativa, com uma boa abertura de relacionamento com os **alunos** e que alia a teoria à **prática** (UCI24) (P24FPuB).
>
> Em constante **busca** de melhoria com bom relacionamento com **alunos** e colegas, contribuo para educação (UCI36) (P36FPuB).
>
> Preparo sempre as **aulas**, deixo os **alunos** à vontade para participar das discussões e tirar dúvidas sempre que eles acham necessário. Reflito sobre a minha **prática** na sala de **aula** e **busco** melhorar tanto em aspectos didáticos como dos conteúdos ministrados (UCI37) (P37FPuL).
>
> Como alguém que procura passar o **conhecimento** da melhor maneira possível, fazendo atualizações e estando disponível em qualquer situação (UCI48) (P48MPuB).

> Um profissional que se **preocupa** com o **aprendizado**; uma pessoa que ama o que faz; um amigo para os **alunos** (UCI81) (P16MPrB).
>
> Me vejo como uma profissional em **busca** do constante **aprendizado** (UCI67) (P2MPrL).
>
> Em processo de **aprendizado** contínuo no aspecto de postura, qualidade da **aula** e intelectual (UCI94) (P29MPrB).

Vimos que a possibilidade de mudança de foco do trabalho docente também foi sinalizada na zona de contraste do quadro de quatro casas das representações sociais de docência na Educação Superior, tanto do grupo geral - GG (Item 5.3.1 deste capítulo), quanto no grupo da IES pública (Item 5.3.3 no mesmo capítulo), corroborando com a evidência do termo **aluno** na questão aqui analisada.

O **Eixo - Docência, Formação e Aprendizagem** é composto pelas **Classes 5 e 3.** Na **Classe 5 -** denominada **Que ensina e aprende -** verificamos que os termos com maior Phi foram: **aprender** (0,44), **vejo-me** (0,44), **pessoa** (0,43) os quais, de certa forma, guardam relação com as classes 2 e 4, pela ênfase na aprendizagem tanto dos estudantes, como dos professores, no que diz respeito ao exercício profissional. Passemos ao quadro com a rede de significados da palavra **aprender**:

Quadro 48 - Rede de significados da palavra - Aprender



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

Os termos articulados à palavra **aprender** evidenciam também outros aspectos intrínsecos ao exercício da docência, tais como: **pessoa, prática, professor, aula,** em que o processo de ensino e aprendizagem parece se materializar, prioritariamente, na sala de aula, a partir da relação professor-

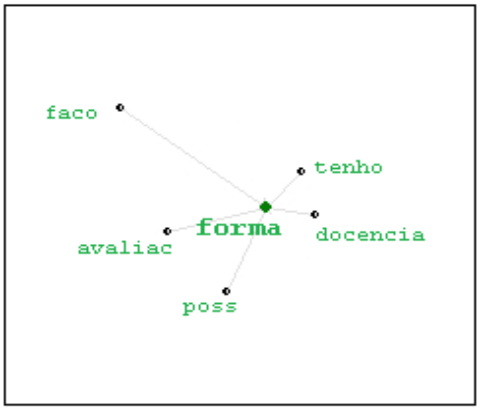
estudante, por meio de uma prática que viabiliza o trabalho do professor em suas funções cognitiva e social, possibilitando o docente se autoidentificar, como mostram os depoimentos a seguir:

> **Vejo-me** como uma **pessoa** mais experiente que apenas conhece os atalhos e que pode deixar o caminho mais curto para um conhecimento ser alcançado (UCI4) (P4MPuL).
>
> Uma **professora** assídua, que prepara todas as **aulas**, acessível, possibilito participação dos estudantes e (sic) humanitária (UCI38) (P38FPuB).
>
> Uma **professora**; rígida, mas justa; aberta a ouvir, mas não tolerante à enrolação; incentivadora de novos talentos, mas cobradora de resultados (UCI54) (P54FPuB).
>
> Alguém que ajuda as **pessoas** a **aprenderem** (UCI54) (P54FPuB).
>
> Em constante necessidade de formação e avaliação de minha **prática** (UCI70) (P5FPrL).
>
> Sou um profissional que levo a sério a minha **prática** e me orgulho de ser educador. É minha profissão (UCI118) (P53FPrL).
>
> Procuro interagir com os estudantes, facilitar a **aprendizagem**, ser agente transformador no processo educativo (UCI127) (P62FPrL).

Há uma relação muito próxima entre as Classes 5 e 3 na abordagem de elementos vinculados às funções social e cognitiva da docência, na perspectiva de enfatizar o papel do professor como profissional que também está em processo de construção/aprendizagem e que tem uma responsabilidade considerável na formação do estudante.

Na análise da **Classe 3,** intitulada **Em formação,** o termo **formação** foi o que obteve o maior Phi (0,46), relacionado a outras palavras como: **tenho** (0,40), **faço** (034), como demonstrado no quadro que segue:

Quadro 49 -Rede de significados da palavra - Formação



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

O núcleo de sentido das respostas dos docentes foi em torno do papel social do professor:

> Profissional docente que toma como base a **docência** e que tem uma especificidade e contribuição social, a **formação** (UCI7) (P7FPuL).
>
> Realizada por ter alcançado um projeto de vida e comprometida pela árdua luta pela melhoria da qualidade da educação brasileira, tanto pela **docência** na **formação** de professores, quanto pelas pesquisas da avaliação de política educacional (UCI9) (P9FPuL).
>
> Extremamente importante na **formação** dos futuros profissionais, professores são mediadores, instigadores do conhecimento, construtores da cidadania (UCI23) (P23MPuL).
>
> Sinto que **faço** bem aquilo que me proponho a exercer, mas também percebo que é imensa a responsabilidade de lecionar (UCI116) (P51FPrL).
>
> Bastante preocupada com a **formação** dos meus alunos. Uma professora que aprende muito no dia a dia da sala de aula. Em construção permanentemente (UCI130) (P65FPrL).

A palavra **formação,** na perspectiva dos professores participantes, expressa uma das principais finalidades da docência, no sentido de ser a *formação* do estudante o cerne do trabalho docente, identificada como função social tanto da docência quanto da instituição escolar. Contudo, as atividades do professor, para além de uma atenção às necessidades específicas dessa formação, requerem um empenho na interpretação dos vários contextos do trabalho em função do tempo, dos espaços, das situações, das demandas dos estudantes, dos recursos e condições disponíveis que, por vezes, chegam a causar uma certa desmotivação e até um sentimento de impotência, dadas a determinadas carências circunstanciadas pela falta de maior atenção aos aspectos ligados à atuação do professor.

Na perspectiva de Dubar (2005, p.150), a identidade profissional *para si* não é definitiva, "é regularmente confrontada com as transformações tecnológicas, organizacionais e de gestão de emprego das empresas e da administração pública. Está destinada a ajustes e convenções sucessivas". Nesse sentido, corroboramos com o pensamento do autor quando infere que a identidade é construída com base nas categorias e nas posições herdadas, mas também através de estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar.

Quadro 50 - Como se vê como professor: ênfases por IES

IES Pública	IES Privada
- **em geral, realizado profissionalmente;** **- comprometido e responsável;** **- atento à formação dos estudantes enfatizando sua aprendizagem;** **- aprende com a própria prática;** **- está em processo de formação;** **- tem bom relacionamento com o estudante;** - reflete a própria prática; - percebe no aluno o foco do processo de ensino apredizagem.	**- em geral, realizado profissionalmente;** **- comprometido e responsável;** **- atento à formação dos estudantes enfatizando sua apredizagem;** **- aprende com a própria prática;** **- está em processo de formação;** **- tem bom relaccionamento com o estudante.**

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014).
* Os itens em negrito identificam os aspectos comuns aos grupos das duas IES.

Embora tenhamos apresentado, por IES, *como os protagonistas da pesquisa se vêem como professores,* com destaque dos aspectos comuns aos dois grupos, verificamos que os docentes licenciados ressaltaram se reconhecer como docentes responsáveis pelo processo de formação dos estudantes, bem como pela busca de melhoria da própria prática por meio da formação continuada. Nos registros dos professores bacharéis há uma ênfase no reconhecimento de si como profissional esforçado e comprometido com a aprendizagem do estudante.

Podemos inferir que a *identidade para si* dos docentes não é algo pré-estabelecido, estático, está se configurando a partir de sentimentos constituídos por meio da socialização pessoal/profissional, mas também pela autorreflexão e autodefinição "com reconhecimento da responsabilidade com o que se é", nas palavras de Franco; Gentil (2007, p.43).

Os professores participantes desta pesquisa se autodefinem como responsáveis e comprometidos, enquanto sentimentos que o indivíduo tem de sua unidade, de sua própria identidade, como inferem Tap (1998) e Codol (1986). Tais sentimentos identitários, de cordo com Cruz e Aguiar (2011, p. 23), têm também como referência a "representação que cada docente constrói acerca de sua prática; que confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores; na sua

maneira de situar-se no mundo; na sua história de vida; angústias, saberes e anseios". Nesse ínterim, ganham relevo os sentidos que os professores atribuem à docência na Educação Superior pelas possibilidades de sua ressignificação, para além de um simples processo de transmissão de informações e para mais de o professor como mero reprodutor.

No processo de constituição de sentimentos identitários dos profissionais docentes, influenciado por características pessoais, sociais, profissionais permeados por diferentes saberes, experiências, princípios, parece importante uma reflexão sobre três aspectos que, no entendimento de Nóvoa (2000), podem contribuir com esse processo: a *adesão* de princípios e valores que embasem o trabalho docente; a *ação*, porque a maneira como o professor realiza seu trabalho marca a sua postura pedagógica; e a *autoconsciência*, na perspectiva de uma ação que é refletida e que pode sinalizar para mudanças substantivas no exercício da docência.

Pretendemos com as reflexões aqui tecidas dizer que é provável que esteja em curso uma constituição de sentimentos de identidade docentes fortemente articulados com as representações sociais de docência analisadas no Tópico 5.3 deste capítulo, nomeadamente caracterizados por valores fundamentais como o *comprometimento* e a *responsabilidade* inerentes à formação dos estudantes, além da evidência da necessidade de uma base de conhecimentos para o exercício da docência, seja em relação ao domínio do conhecimento específico curricular, seja relacionado aos saberes próprios da profissão de professor, porque eles se reconhecem como profissionais em formação, almejando melhorias para a sua prática de ensino.

Ainda na colhida das informações no campo empírico desta pesquisa, buscamos saber dos professores a que grupo(s) profissional(ais) eles pertencem, com o objetivo de apreender o seu *sentimento de pertença* profissional, uma vez que os docentes, em sua maioria, possuem formação em outra área distinta da docência. Tal fato motivou-nos a essa identificação, porque "cada um é identificado por outrem, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma", como infere Dubar (2005, p.137). Para tanto, elaboramos um quadro por meio do qual os professores exprimem a *identidade para si* no que diz respeito à pertença profissional:

Quadro 51 - Grupo profissional ao que pertence

Sentimentos de Pertença	IES Pública		IES Privada		Total	
	F	%	F	%	F	%
Pertence ao grupo docente	33	50,9	39	60,1	***72***	***55,4***
Pertence ao grupo docente e a outro grupo	6	9,2	9	13,9	***15***	***11,5***
Pertence a outro grupo diferente do grupo docente	8	12,3	2	3,0	***10***	***7,7***
Não pertence a nenhum grupo profissional	16	24,6	14	21,5	***30***	***23,1***
Não informaram	2	3,0	1	1,5	***3***	***2,3***
Total	**65**	**100**	**65**	**100**	**130**	**100**

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014).

Do que nos foi possível identificar, 72 (55,4%) dos 130 docentes participantes da pesquisa identificam-se como pertencentes ao grupo profissional dos professores. Quando separamos as informações por instituição, num total de 65 professores por IES, os resultados foram os seguintes: 33 (50,9%) da IES pública disseram pertencer ao grupo profissional dos professores e na IES privada foram 39 (60,1%) docentes que fizeram a mesma afirmação.

Quanto àqueles que disseram pertencer ao grupo dos docentes e também a outro grupo profissional (outra profissão que o docente tem), os dados evidenciaram que apenas 15 (11,5%) dos 130 professores se reconhecem pertencendo tanto ao grupo de docentes quanto ao grupo da sua outra profissão, sendo 6 docentes da IES pública e 9 da Instituição privada. Já com relação a pertencerem apenas ao grupo de profissionais distinto do da docência (como por exemplo: administradores, engenheiros, teólogos etc.), 10 (77%) professores, do total de 130, assim se definem, sendo: 8 docentes da IES pública e 2 da IES privada.

Por fim, registramos um dado que nos surpreendeu referente à opção de resposta**: não pertence a nenhum grupo profissional.** Dos 130 professores, 30 (23,1%) disseram não pertencer a nenhum grupo profissional, sendo 16 docentes da IES pública e 14 da IES privada, quantitativo muito semelhante entre as Instituições. Esse fato chamou-nos a atenção porque apesar dos docentes não terem formação

inicial específica para a docência na Educação Superior, todos os professores possuem outra formação profissional, o que supõe um sentimento de identidade, de pertença a esse grupo profissional, uma vez que partilham ideias, ações que são interiorizadas junto aos seus grupos profissionais (DESCHAMPS, 2009).

Para Codol (1986) a identidade nunca está definitivamente determinada, daí que as características que atribuímos a nós mesmos vão modificando mediante os acontecimentos, os comportamentos que adotamos; também de acordo com as relações que estabelecemos com os grupos sociais a que pertencemos. Na questão, 3 (2,3%) professores não responderam, sendo 2 da IES pública e 1 da IES privada.

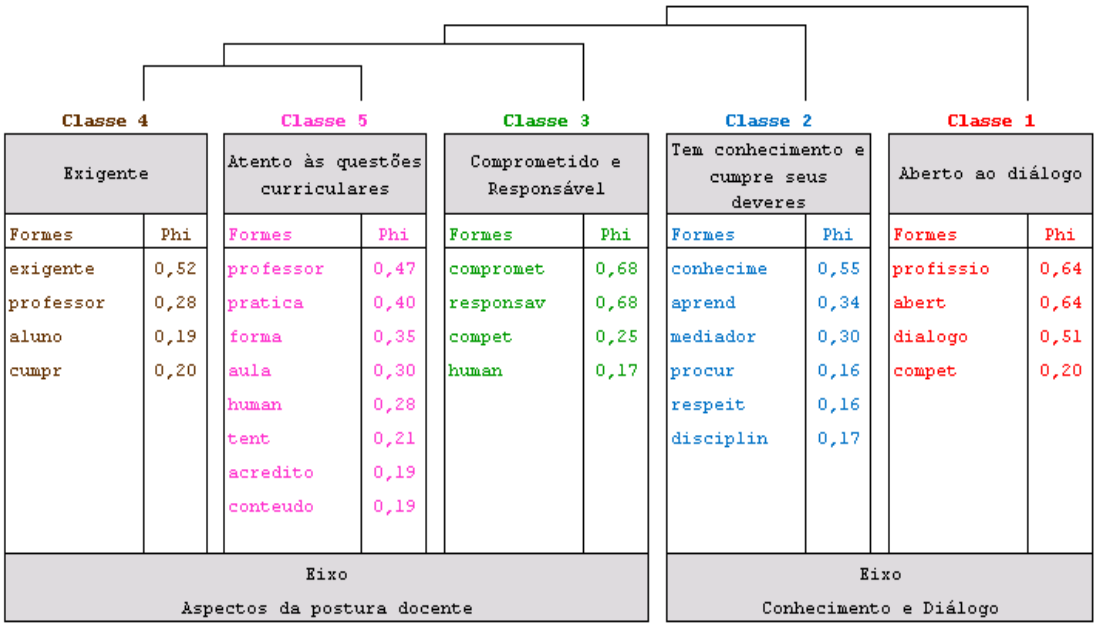
Na sequência da análise, passaremos a abordar sentimentos de identidade profissional docente na perspectiva de *identidade para outrem.*

5.4.2 Identidade para Outrem

Como já esclarecido no início deste capítulo, para análise das respostas dos professores protagonistas às questões abertas submetemos o conteúdo de cada questão ao Software ALCESTE. Quanto ao conteúdo das respostas à pergunta: **que professor(a) você acha que é para os outros?**, foi dividido em cinco classes, a partir da CDH, sendo: a **Classe 1** - denominada - **Aberto ao Diálogo**, composta por 10% das unidades de contexto elementar (u.c.e); a **Classe 2 - Tem conhecimento e cumpre seus deveres**, correspondente a 18% das UCE; a **Classe 3 - Comprometido e Responsável**, composta por 8% das UCE; a **Classe 4** - **Exigente**, com 10% das UCE; e a **Classe 5** - **Atento às questões curriculares**, correspondente a 14% das UCE As demais palavras, equivalentes a 40% das UCE, foram desconsideradas pelo software na análise.

Aas **Classes 4, 5 e 3** correspondem ao **Eixo - Aspectos da Postura Docente;** e as **Classes 2 e 1** constituem o **Eixo - Conhecimento e Diálogo,** como apresentado na figura a seguir:

Figura 8 - Que professor é para outros

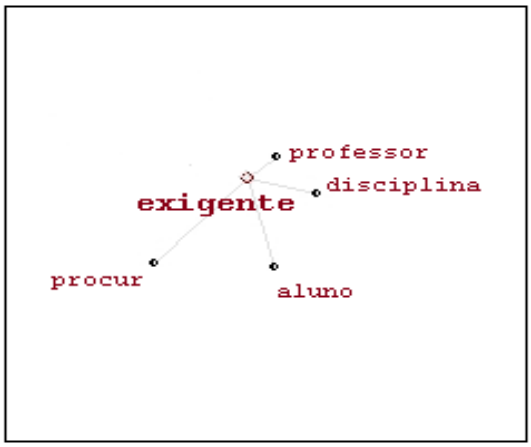


Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

O Eixo - Aspectos da Postura Docente - é composto pelas **Classes 4, 5 e 3**, por meio das quais os professores evidenciam as características que, para eles, expressam a imagem que outros têm deles como "professor".

Na **Classe 4 -** denominada **Exigente:** esse mesmo termo foi o que obteve o maior Phi (0,52), cuja rede de significados apreciamos tomando como referência o quadro abaixo:

Quadro 52 - Rede de significados da palavra - Exigente



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

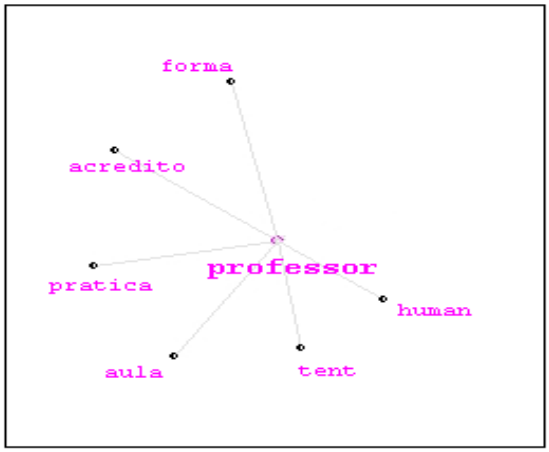
Verificamos que o termo **exigente** tem uma aproximação considerável com as palavras **professor** e **disciplina**, o que significa dizer que para os docentes a "exigência" é um aspecto que constitui a imagem que outros (**alunos)** têm deles, e que se materializa através do trabalho exercido por meio das disciplinas que estão sob sua responsabilidade, termos que caracterizam um sentimento de diferença que os docentes **procuram** demonstrar, como apresentado nas declarações que seguem:

> Acho que um **professor exigente**, sincero e justo com os alunos (UCI34) (P34MPuB).
>
> Uma **professora exigente**. Sei que esta é a característica mais mencionada pelos alunos nos corredores. Eles mesmos compartilham esses sentimentos comigo (UCI41) (P41FPuB).
>
> Um **professor** amigo, contextualizador, otimista, mente aberta, mas, **disciplinador** e **exigente** (UCI49) (P49MPuB).
>
> A **professora exigente** e rígida (UCI89) (P24FPrB).
>
> Acho que as pessoas me veem da mesma forma que eu me vejo. Entretanto, mais **exigente**, mais imparcial do que de fato sou (UCI104) (P39FPrB).

Para Codol (1986) a imagem de si é uma organização de qualidades, características, traços, que o indivíduo atribui a ele mesmo. Nessa perspectiva, falar da imagem de si é supor que se pode tomar a si mesmo como representação e que essa representação dispõe de características que o distinguem de outra qualquer, ou seja, trata-se do sentimento que o indivíduo tem de sua diferença, valorizada por ele próprio, completa o autor.

Quanto à **Classe 5** - intitulada **Atento às questões curriculares,** o destaque foi para a palavra **professor** que obteve Phi 0,47**,** seguida de outros dois importantes termos: **prática** (Phi 0,40) e **formação** (Phi 0,35). Vejamos o quadro com a rede de significados da palavra **professor**:

Quadro 53 - Rede de significados da palavra – Professor



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

Verificamos que a evidência do termo **professor** demonstra uma articulação com diversos aspectos inerentes à formação dos estudantes, nomeadamente aqueles vinculados aos valores éticos, às relações interpessoais, à disponibilidade do professor no relacionamento com os estudantes, mas também às práticas curriculares vinculadas ao perfil de egresso perspectivado pelos cursos:

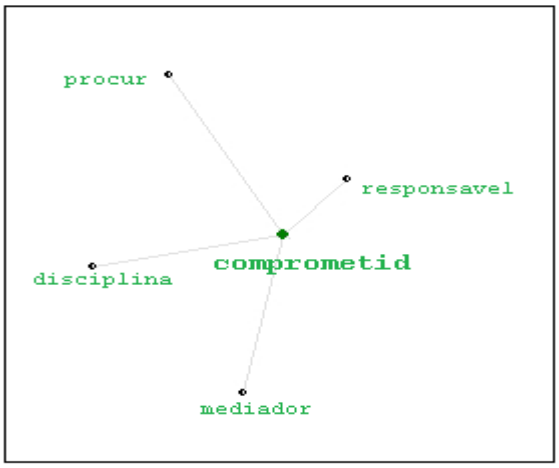
> Aquele que de alguma forma, contribui para que os alunos tenham uma visão diferente sobre os assuntos ensinados e sobre as **práticas** docente e pedagógica (UCI6) (P6FPuL).
>
> Um **professor** que contribui (**tenta**) para uma **formação** sólida, ética e que busca garantir um currículo, **práticas** curriculares, enquanto movimento (UCI7) (P7FPuL).
>
> Bom **professor**, visto que sempre recebo elogios tanto pela organização das **aulas** quanto a disponibilidade para com os alunos (UCI19) (P19FPuB).
>
> Um **professor** que cumpre com suas obrigações e procura manter uma convivência cordial com todos (UCI21) (P21MPuB).
>
> Aquele que contribui para a **formação** de modo coerente e honesto (UCI92) (P27MPrL).
>
> Amigo, grande empatia e habilidoso em transformar a teoria em situações **práticas** (UCI108) (P43MPrB).
>
> Os (as) alunos (as) comentam que sou um **professor** dinâmico, preocupado com a **formação humana**, incentivador e que viso à transformação do sujeito e, consequentemente, minha própria transformação (UCI68) (P3MPrL).

Pareceu-nos que nos depoimentos dos professsores há um sentimento de valorização, privilegiando a dimensão profissional da docência, numa intersecção entre sentimentos de *identidade para si* (anteriormente apresentados) e de

identidade para outros, sinalizando para uma ratificação de reconhecimento da sua atuação como profissional imprescindível no processo de formação acadêmica. Contudo, no entendimento de Codol (1986), é ao longo do desenvolvimento que o sentimento de identidade evolui, através das relações do indivíduo e seu ambiente material e social. Por outro lado, afirma esse autor que a valorização de si não consiste só em atribuir um conjunto de qualidades a si mesmo, seja pelo próprio indivíduo, seja pela transmissão social, ela consiste também em atribuir a si mesmo um determinado poder sobre o ambiente material e social.

A **Classe 3 -** denominada **Comprometido e Responsável,** como os próprios termos evidenciam, reflete o papel social do professor, caracterizado aqui por um compromisso com as questões educacionais, através de um trabalho sério e que requer empenho docente. Passemos ao quadro que mostra a rede de significados da palavra *comprometido*:

Quadro 54 -Rede de significados da palavra - Comprometido



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

Como visto, a palavra **comprometido** está associada não só à **responsabilidade** social do professor, com os aspectos inerentes à educação, sobretudo, com a formação do estudante, como também às suas concepções socioeducacionais e a sua atuação **mediadora n**o trabalho desenvolvido através da(s) **disciplina(s),** como demonstrado através dos depoimentos docentes:

> Uma professora séria, **responsável,** competente, respeitosa, humana (UCI8) (P8FPuL).
>
> **Comprometida**, **responsável** e crítica da sociedade (UCI9) (P9FPuL).

> Exigente na medida do possível, **comprometido**. Sensível às desigualdades (UCI46) (P46MPuL).
>
> **Comprometido**, rigoroso, mas humano, sem deixar se confundir com permissivo (UCI74) (P9MPrB).
>
> Um simples **mediador** de diálogos e construção de ideias (UCI83) (P18MPrL).
>
> Professora **responsável** (UCI84) (P19FPrL).
>
> **Comprometida** e exigente (UCI88) (P23FPrB).
>
> Parece que os estudantes se aproximam de mim sem receios, dirigem-se para fazer perguntas, expor dúvidas relacionadas às **disciplinas** que leciono. Acredito que sou vista como alguém que está presente não só em sala de aula, mas também no cotidiano dos discentes. Juntos, somos sujeitos na elaboração do conhecimento (UCI127) (P62FPrL).

Verificamos que nas falas dos docentes está presente um sentimento de positividade, tanto para *si mesmos* como para *outros* (TAP,1998).

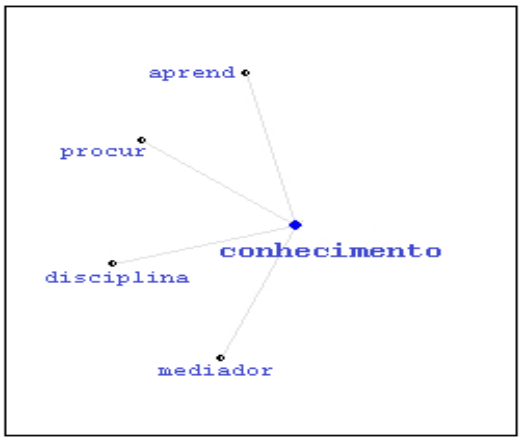
Cumpre lembrar que os termos **compromisso e responsabilidade** foram evidenciados na análise do quadro de quatro casas (no tópico 5.3 deste capítulo), com forte identificações de constituírem a centralidade do núcleo central das representações sociais de docência na Educação Superior de professores participantes da pesquisa. Concomitantemente, tais termos foram aqui destacados (comprometido como sinônimo de compromissado) pelos professores nas respostas à questão: **que professor(a) você acha que é para os outros?**

Na perspectiva de Berger e Luckmann (2010), o indivíduo torna-se o que é pela maneira como os outros significativos se lhe dirigem, mas este não é um processo mecânico, unilateral, é derivado de uma dialética entre a identificação pelos outros e a autoidentificação, quer dizer, há um implicação entre a identidade atribuída de modo objetivo e a identidade apropriada de modo subjetivo. Remetendo-nos ao processo de identidade profissional, poderíamos dizer que que há um imbricamento entre elementos pessoais e elementos profissionais porque "o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor", como destaca Nóvoa (2000, p.15), ou seja, mesmo no contexto de diferentes e distintas exigências para a docência, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de *ser professor*, completa o autor. Nessa mesma perspectiva diz Aguiar (2004) que o papel profissional se fixa na identidade da pessoa, tornando difícil o seu afastamento do ambiente de atuação do trabalho.

No que diz respeito ao **Eixo - Conhecimento e Diálogo**, ele é composto pelas **Classes 2 e 1.** Quanto à **Classe 2 -** denominada **Tem conhecimento e**

cumpre seus deveres, o termo com maior Phi (0,55) foi **conhecimento.** Vejamos no quadro a seguir a rede de significados desta palavra:

Quadro 55 - Rede de significados da palavra - Conhecimento



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

A evidência do termo **conhecimento** nesta questão, remete-nos a uma articulação com a evocação dessa mesma palavra presente no núcleo central das representações sociais de docência na Educação Superior, em que ela obteve a segunda maior frequência (31) e a mais baixa OMI (2,290), quer dizer, foi considerada pelos professores como sendo o elemento mais importante. Essa informação corrobora o destaque dado a esta palavra, demonstrado no quadro da rede de significados antes apresentado.

É possível afirmar que alguns professores acham que os outros os veem positivamente como alguém que tem **conhecimento** e que é cumpridor de suas obrigações, como mostram as declarações:

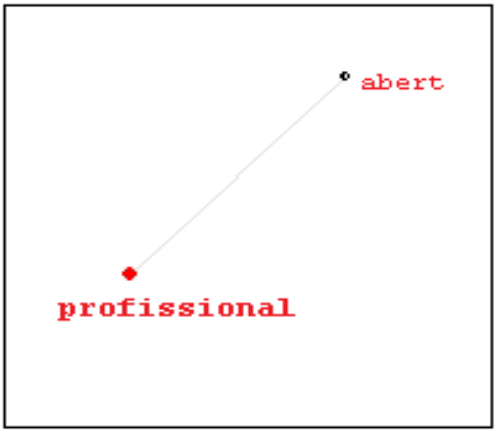
> Alguém que tem **conhecimento** e propriedade dos assuntos que leciona, e tenta repassar aos alunos do jeito que pode (UCI20) (P20MPuL).
>
> Cooperador, investigador, **mediador**, fomentador do **conhecimento** e protagonismo do processo ensino-**aprendizagem** (UCI23) (P23MPuB).
>
> Esforçada, estudiosa – detentora do **conhecimento**, cumpridora dos deveres, bom relacionamento (UCI36) (P36FPuB).
>
> Excelente. Pelo **conhecimento** das **disciplinas** ministradas, pelo relacionamento produtivo do alunado (UCI87) (P22FPrB).
>
> Acho-me como um construtor, junto com meus alunos, do **conhecimento** em interdisciplinaridade. (UCI82) (P17MPrB).

Nas respostas dos professores verificamos que eles se referem mais especificamente aos discentes, como outros significativos, o que parece demonstrar que para estes docentes o estudante é sujeito importante nas relações e no trabalho pedagógico característicos da docência.

Outras palavras foram vinculadas ao termo **conhecimento** de modo a realçar que esse elemento vai-se configurando num processo que tem o professor como **mediador** e que se materializa no trabalho realizado através da(s) **disciplina**(s), no sentido de possibilitar ao estudante **aprender**. A perspectiva mediadora do docente remete-nos à ideia de uma profissionalidade de caráter interpretativo, como afirma Cunha (2000, p.48) em que "o professor é reconhecido como ponte entre o conhecimento sistematizado, a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas cognitivas do aluno". Essa assertiva se coaduna com a leitura de Ramos (2010b) acerca da mediação didática, elemento que integra a profissionalidade docente, e que tem criticado a continuidade de se recorrer apenas aos saberes da experiência, desconsiderando-se conhecimentos teóricos que tratam da especificidade e complexidade inerentes à docência.

A **Classe 1 - Aberto para o diálogo** tem como destaque a palavra **profissional** com Phi 0,64, vinculada apenas a outro termo **aberto.** Verifiquemos a rede de significados a seguir:

Quadro 56 - Rede de significados da palavra - Aberto



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

Dois aspectos importantes, ao nosso ver, são o reconhecimento da importância da dialogicidade no processo de ensino e aprendizagem, característico

da docência, e a identificação do professor como **profissional aberto ao diálogo**. Diz-nos Freire (1997, p.153) que "viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica, deveria fazer parte da aventura docente".

O sentido atribuído à *abertura*, por Freire, remete à segurança que alicerça o saber confirmado na experiência da inconclusão dos sujeitos, posto que, ao reconhecermos esse inacabamento somos motivados a perceber que poderemos saber e fazer melhor o que já sabemos e fazemos, e, por outro, conhecer o que ainda não conhecemos.

Vejamos os depoimentos dos professores que entendem ser identificados por outrem como profissional com postura aberta ao diálogo:

> **Aberto** ao **diálogo**, justo (UCI60) (P60MPuB).
>
> Um professor parceiro e **aberto** ao **diálogo** (UCI17) (P17MPuL).
>
> Um professor que estabelece relação de parceria e **diálogo**. Um professor competente (UCI76) (P11FPrB).
>
> Talvez um **profissional** que está **aberto** ao **diálogo** (UCI93) (P28MPrL).

De acordo com Dubar (2005), é por meio da interiorização, enquanto apreensão de processos subjetivos de outrem, que torno, em termos subjetivos, significativos para mim. Nesse sentido, é possível dizer que os sentimentos de identidade estão relacionados diretamente às vivências, por meio das quais os sujeitos desenvolvem e legitimam os saberes vinculados ao seu trabalho, podendo, nesse contexto, ocorrer o reconhecimento da identidade.

Dubar (2005) remete-nos ao entendimento de que a articulação entre os processos *biográfico*: construção no tempo de identidades sociais e profissionais a partir de instituições sucessivas: família, escola, mercado de trabalho, empresas...; e o *relacional*: concernente ao reconhecimento num dado momento/espaço, representa a projeção do espaço-tempo identitário de uma geração confrontada com as outras em sua trajetória biográfica e em seu desenvolvimento espacial, "tais formas constituem, ao mesmo tempo, a matriz das categorias que estruturam o espaço das posições sociais (alto/baixo, no/fora do emprego) e a temporalidade das trajetórias sociais (estabilidade/mobilidade, continuidade/ruptura)" (DUBAR, 2005, p.156).

Como já discutido, no processo de constituição de identidades ocorrem, segundo Dubar (2005), os *atos de atribuição* - identidade para outros, e *atos de pertencimento* - identidade para si. Particularmente, no caso dos professores participantes desta investigação, podemos afirmar que os sentimentos de identidade profissional docente vão-se constituindo por meio *de atribuição* pelas instituições educacionais e seus protagonistas (comunidade acadêmica), que estão em interação direta com os professores, e também pela incorporação da identidade pelos próprios docentes. Destarte, a transação que se efetiva entre os indivíduos e as instituições é em torno do reconhecimento ou não dos saberes, das competências e das imagens de si que constituem os núcleos das identidades reivindicadas. Contudo, Sainsaulieu (1985), chama a atenção para o fato de que, por serem intensas, essas transações vão além do ambiente de trabalho, isto é, trata-se de uma relação que integra aspectos das vivências no trabalho (sistema social) e estruturas mentais (sistema de personalidade) dos sujeitos.

Dos aspectos destacados pelos professores no que se refere à identidade para outrem, embora a maioria dos fatores sejam comuns aos dois grupos, verificamos que para os docentes bacharéis a característica de *ser exigente* ganhou relevo nos depoimentos; quanto aos professores licenciados a ênfase foi para o reconhecimento de ser visto como *professor preocupado com a formação profissional dos estudantes.*

Para uma síntese dos achados explicitados neste tópico, registramos evidências que parecem sinalizar *sentimentos de identidade para outrem*, juntamente com aqueles de *identidade para si,* para uma análise comparativa das características docentes por IES.

Quadro 57 - Sentimentos de Identidade Profissional Docente: ênfases por IES

IES PÚBLICA		**IES PRIVADA**	
ID para Si	*ID para Outrem*	*ID para Si*	*ID para Outrem*
- **em geral, realizado profissionalmente;** **- comprometido e responsável;** **- atento à formação dos estudantes enfatizando sua aprendizagem;** **- aprende com a própria prática;** **- está em processo de formação;** **- tem bom relacionamento com o estudante;** - reflete a própria prática; - percebe no aluno o foco do processo de ensino apredizagem. - esforçado, dedicado.	**- exigente;** - r**esponsável**; - c**omprometido;** **- é cumpridor de suas obrigações;** **- aberto ao diálogo;** - **que tem conhecimento;** **- mediador;** **- que contribui para a formação do estudante;** - atento às práticas curriculares.	**- em geral, realizado profissionalmente;** **- comprometido e responsável;** **- atento à formação dos estudantes enfatizando sua apredizagem;** **- aprende com a própria prática;** **- está em processo de formação;** **- tem bom relaccionamento com o estudante.** - parceiro	**- exigente;** - r**esponsável**; - c**omprometido;** **- é cumpridor de suas obrigações;** **- aberto ao diálogo;** **- que tem conhecimento;** **- mediador;** **- que contribui para a formação do estudante.**

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014).
* ID – Identidade.
* Os itens em negrito identificam os aspectos comuns aos grupos.

Quando tratamos de questões relacionadas aos processos identitários, somos levados a ratificar a noção de identidade numa abordagem menos substancialista e mais dinâmica, mais interacionista, mais social, como dizem Lipiansky; Taboada-Leonetti; Vasquez (1990). De acordo com esses autores, a noção de identidade possivelmente remete a um sentimento consciente de especificidade individual, a um esforço inconsciente que tende a estabelecer a continuidade da experiência vivida e à participação do indivíduo nos ideais e nos modelos culturais do grupo, concebidos como “positivos”.

Os sentimentos de identidade que vão-se constituindo ao longo das trajetórias pessoais/sociais se efetivam tendo como precedentes tanto as posições herdadas da geração precedente, quanto por meio de estratégias identitárias que os

indivíduos (neste caso, professores) desenvolvem nas Instituições em que trabalham. Tais estratégias identitárias são reconhecidas como procedimentos em processo de construção por um indivíduo/grupo, com o propósito (consciente ou não) de alcançar determinado objetivo (LIPIANSKY; TABOADA-LEONETTI; VASQUEZ, 1990) e estão também vinculadas às representações, bem como aos fatores dos contextos nos quais estão inseridos.

De acordo com as informações identificadas no percurso da investigação, pudemos verificar que tanto os sentimentos de *identidade para si*, quanto os de *identidade para outrem* são, em sua maioria, comuns aos docentes das duas IES, o que nos parece possível inferir que não foram identificados sentimentos que caracterizam, exclusivamente, uma ou outra Instituição, mas como sentimentos de professores que atuam na Educação Superior, independentemente da categoria administrativa da Instituição (pública ou privada).

Destarte, como demonstrado no quadro 57, os sentimentos de *identidade para outrem* guardam forte relação com sentimentos de *identidade para si,* e vice-versa*.* Os docentes se reconhecem como sendo também para outros, um profissional comprometido com o seu trabalho, sabedor de suas responsabilidades perante o estudante e a sociedade, é detentor do conhecimento específico de sua área de atuação, mas, mesmo assim, entende que sua formação não está dada, acabada e que há necessidade de um processo formativo que contribua para a sua atuação na docência. Também entende que para o *outro* (estudante) é um professor exigente, mediador, aberto ao diálogo.

Tais sentimentos remetem-nos à percepção de que a identidade profissional está diretamente relacionada a fatores do contexto de atuação do professor, integrados no processo de socialização profissional, consideradas a forma como os indivíduos se relacionam com os pares e as representações dos indivíduos/grupos que vão sendo construídas e compartilhadas no sistema social da Instituição, como destaca Sainsaulieu, 1985).

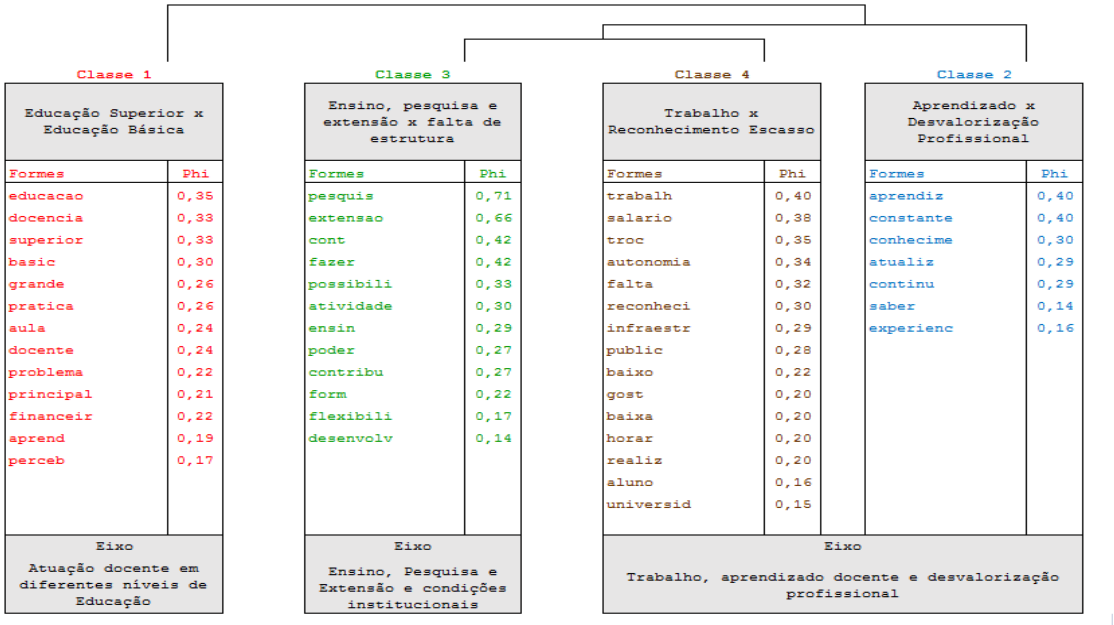
5.4.3 Vantagens e/ou Desvantagens da Docência na Educação Superior

No prosseguimento da análise das informações colhidas no campo empírico da investigação, passamos a tratar das respostas que os professores deram à

questão aberta: **Que vantagens e/ou desvantagens você percebe no exercício da docência na Educação Superior?**

O conteúdo dessa questão foi também submetido ao software ALCESTE que gerou a Classificação Hierárquica Descendente (CHD). As Classes derivadas da CHD foram as seguintes: **Classe 1 - Educação Superior x Educação Básica**, correspondente a 39% das unidades de contexto elementar (UCE.); a **Classe 2 - Aprendizado x Desvalorização Profissional,** composta por 19% das UCE.; a **Classe 3 - Ensino, pesquisa e extensão x Falta de estrutura**, composta por 10% das UCE.; e a **Classe 4** - **Trabalho x Reconhecimento escasso**, com 14% das UCE. Os 18% restantes correspondem às demais UCE. foram desconsideradas pelo software na análise. Vejamos a figura a seguir:

Figura 9 - Vantagens e/ou Desvantagensa da Docência na Educação Superior



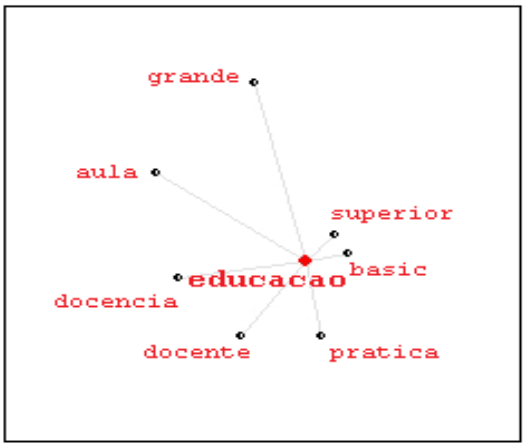
Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

A partir do núcleo de sentido de cada Classe, procedemos à denominação dos Eixos, sendo o **Eixo - Atuação docente em diferentes níveis de Educação**, composto pela **Classe 1;** o **Eixo - Ensino, Pesquisa e Extensão e condições institucionais,** composto pela **Classe 3;** e o **Eixo - Trabalho, aprendizado docente e desvalorização profissional,** constituído pelas **Classes 2** e **4.**

Passemos à análise da **Classe 1,** que compõe o **Eixo - Atuação docente em diferentes níveis de Educação.** Nessa Classe**,** denominada **Educação Superior**

versus Educação Básica - o termo que obteve o maior Phi (0,35) foi **educação**, cuja rede de significados demonstra uma forte relação com as palavras: **docência, superior, básica,** dentre outros não menos importantes, tais como: **prática, docente, aula**, como mostrado no quadro a seguir:

Quadro 58 - Rede de significados da palavra - Educação



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

A saliência do termo **educação** nos depoimentos dos professores foi em virtude das referências à **Educação** Básica e à **Educação** Superior. Vejamos as declarações:

> Vindo da **educação básica,** o principal ganho é a quantidade de **aulas** que é menor. No entanto, as obrigações administrativas tomam muito tempo que poderia ser direcionado de outra forma (UCI2) (P2MPuL).
>
> Vantagens: liberdade com relação à forma e ferramentas de ensino; Desvantagens: a **docência superior** ainda é desvalorizada perante a sociedade; é necessário dividir o tempo entre coisas que não deveriam ser exercidas pelo **docente**, como cargos administrativos, por exemplo (UCI4) (P4MPuL).
>
> Vantagens: transformação do ensino, modelagens das **práticas** pedagógicas e do fazer-se **docente**. Desvantagens: muito trabalho para pouco tempo (UCI6) (P6FPuL).
>
> A **docência** em todos os níveis não é bem (sic) considerada em nosso país. Somos desrespeitados em nossa dignidade, quando tratam **educação** como despesa e não como investimento (UCI80) (P15MPrL).
>
> As desvantagens da **prática docente** na **Educação Superior** são semelhantes àquelas verificadas na **educação** como um todo, na desvalorização do profissional em **educação**. No entanto, creio em ser um desejo de todo professor atuar na **Educação Superior** (UCI118) (P53MPrL).

As vantagens destacadas pelos docentes estão mais relacionados à flexibilidade do horário de trabalho e à liberdade para escolhas metodológicas. Já as desvantagens da docência na Educação Superior foram evidenciadas pelas tarefas administrativas, principalmente pela sobrecarga de trabalho enfatizada pelo grupo de professores da IES pública. Outro aspecto que mereceu destaque nas falas foi a desvalorização profissional, aspecto também identificado no estudo de Aguiar (2004), que mostrou o sentido de desvalorização atribuído pelos professores envolvidos na pesquisa relacionado à perda de poder, de prestígio social, diante do contexto em que os docentes estão inseridos.

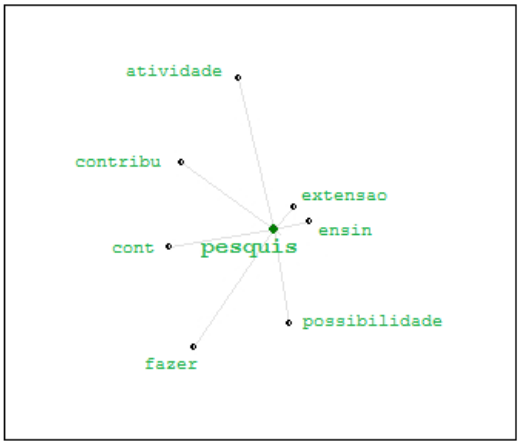
De acordo com Sainsaulieu (1985), o desejo de reconhecimento passa também pela possibilidade de o indivíduo/profissional sair vencedor nas relações de poder, tendo-se em conta que a constituição de identidade profissional é também um processo de autoinvestimento, completa o autor.

O sentimento de devalorizaçâo profissional da docência vai emergindo num processo de construção identitária, permeado por relações conflituosas de trabalho, pela perda de poder no contexto de atuação do professor, circunstanciadas, principalmente, pelas imposições e controle governamentais sobre a profissão docente.

Apreendemos desta análise que há um sentimento de satisfação do professor pela importância da sua atuação na formação dos estudantes, e também uma insatisfação provocada, sobretudo, pela desvalorização da profissão, consequente, do profissional da educação, reforçada pela ausência de políticas que primem pela aplicação de um plano de carreira, por um incentivo financeiro, por condições adequadas de trabalho, fatores que podem, quiçá, estar sendo agregados às representações sociais de docência na Educação Superior.

Na **Classe 3 - Ensino, Pesquisa e Extensão versus Falta de Estrutura,** as articulações da palavra **pesquisa,** que obteve Phi (0,71), são mais próximas dos termos **extensão, ensino** e **continuada**, referindo-se à formação. Eis a seguir a rede de significados do termo **pesquisa**:

Quadro 59 - Rede de significados da palavra – Pesquisa



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

A **possibilidade** de **fazer pesquisa** foi mencionada como vantagem relacionada à docência na Educação Superior, no sentido de poder contribuir com o desenvolvimento social e com a formação do estudante, mas também como possibilidade de formação continuada:

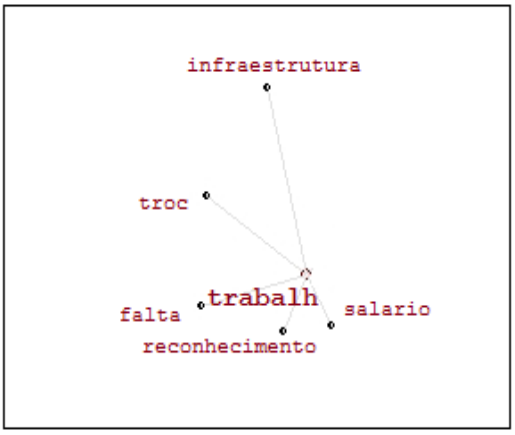
> Vantagens de poder intervir junto à sociedade, **fazer pesquisa** e desenvolver tecnologia, formar os profissionais (cuidando do futuro) do país (UCI11) (P11MPuL).
>
> **Possibilidade** de formação **continuada,** divulgação de conhecimentos. Desvantagens: carga de trabalho, pois não se restringe a estudo, **ensino**, **pesquisa** e extensão, ainda há sobrecarga de diversas atividades burocráticas. Dificuldades de recursos, material e equipamentos (UCI12) (P12MPuB).
>
> Vantagens: estabilidade; variedade de ações (**pesquisa**, **extensão e ensino**); flexibilidade; sempre ser exigida mais estudos (sic)... (UCI33) (P33FPuB).
>
> **Possibilidade** de desenvolver **pesquisa**, **ensino e extensão** (UCI37) (P37FPuL)
>
> De estar sempre **pesquisando**, inovando (UCI68) (P3FPrL)
>
> Vantagem: instrumento de **pesquisas** constantes (UCI79) (P14FPrB)

Contudo, as desvantagens foram marcadas pelas dificuldades de recursos, material, equipamentos, pela falta de uma estrutura adequado ao trabalho do professor, bem como pelas responsabilidades com tarefas burocráticas, como ratificado por uma professora: "desvantagens: falta de recursos, ter atividades burocráticas como participar de cargos de chefia e comissões" (UCI37) (P37FPuL).

Em meio às respostas dos professores, houve também quem não identificasse desvantagens na docência na Educação Superior, como registrado no depoimento de um professor que afirmou: "vantagens com relação à pesquisa e extensão. Não vejo desvantagens, os desafios do professor são os mesmos em qualquer nível" (UCI17) (P17MPuL). O depoimento desse professor parece sugerir uma certa "naturalização" dos desafios enfrentados pelo docente ao longo da trajetória profissional, desconsiderando o histórico sociopolítico que retrata a falta de atenção e de investimento dos órgãos públicos na educação brasileira, bem como as imposições governamentais de uma política neoliberal com interesses econômicos, em detrimento das alternativas de investimento numa educação que prime por uma formação cidadã/profissional em prol da dignidade humana e do reconhecimento de suas potencialidades para transformação e melhorias socioeducacionais.

No que diz respeito ao **Eixo - Trabalho, aprendizado docente e desvalorização profissional,** é composto pelas **Classes 4** e **2,** que apesar de evidenciarem alguns elementos contidos em outras Classes, apresentam novos aspectos, vejamos: na **Classe 4 - Trabalho versus Reconhecimento escasso** a palavra central, com maior Phi (0,40) foi **trabalho,** como apresentado na rede de significados desse termo:

Quadro 60 - Rede de significados da palavra - Trabalho



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

Há uma significativa aproximação da palavra **trabalho** com os termos **salário e reconhecimento** [ausência] enfatizados em suas relações como desvantagem da docência. Outro aspecto também referido como desvantagem foi: [falta de uma boa] **infraestrutura.**

> Aqui nesta instituição o problema é com **infraestrutura.** Na sala de aula temos problemas com o tempo para vivenciar todo o cronograma da disciplina (UCI5) (P5FPuL).
>
> Vantagens: estar realizando atividade desejada; realização com a função constante de aprendizado. Desvantagens: **falta de reconhecimento**, e condições de **trabalho** e **salário** abaixo da importância do professor. Constantes mudanças na legislação. **Falta** de legislação, políticas públicas de apoio (UCI36) (P36FPuB).
>
> Vantagens: reconhecimento pelos alunos pela realização de um bom trabalho, **troca** de experiências. Desvantagens: falta de uma melhor **infraestrutura** e a baixa valorização do trabalho docente (remuneração) (UCI81) (P16MPrB).

Como vantagem houve um destaque para a palavra **troca,** no sentido de compartilhamentos entre docentes e estudantes:

> Vantagens: possibilidades de discussão e trocas (UCI5) (P5FPuL).
>
> A maior vantagem é a troca de experiências e ver os alunos galgando degraus maiores na profissão e na vida. Desvantagem é a frustração de ver a falta de comprometimento de alguns alunos com sua formação (UCI24) (P24MPuB).
>
> Oportunidade de troca de conhecimentos do meu interesse (UCI111) (P46MPrB).
>
> Aquisição de novos conhecimentos e troca de experiência (UCI129) (P64MPrB).

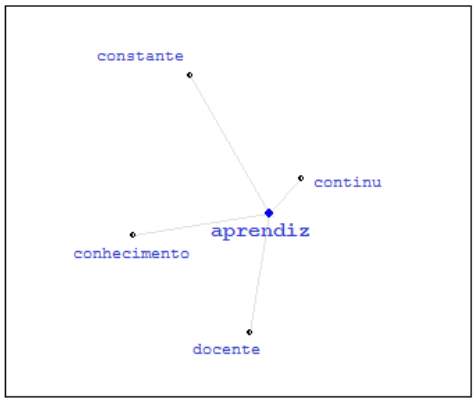
Ao analisarmos as declarações docentes, percebemos que os aspectos da falta de reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo professor e de uma boa infraestrutura são considerados como desvantagens da docência, tendo sido esse último mais enfatizado pelo grupo da IES pública, o que nos remete à ideia de precariedade das instalações, dos recursos materiais, equipamentos para o trabalho do professor, entre outros elementos que estão relacionados à infraestrutura institucional. Na IES privada as dificuldade relativas à falta de melhor infraestrutura também foi evidenciada.

No que diz respeito às vantagens, a possibilidade de trocas, no sentido de compartilhamento de conhecimentos, saberes, experiências, foi referida pelos grupos docentes das duas Instituições. Contudo, foi mencionada em um dos depoimentos a falta de motivação discente no próprio processo de aprendizagem. Cabe lembrar o papel importante do estudante em seu aprendizado, seja porque ao se sentir protagonista, pode melhorar seu desempenho, seja porque a intervenção em sua própria aprendizagem nunca poderá ser substituída pelas estratégias de

ensino, por mais significativas que sejam, como infere Zabalza (2004). Além do mais, a falta de interesse do estudante provoca também o desinteresse do professor, pois como se não bastasse a falta de reconhecimento e valorização da profissão docente, o fato de não contar com o principal parceiro (estudante) no processo de ensino aprendizagem, só vem a corroborar com a desvalorização da função socioeducacional do professor

Com relação à **Classe 2** - **Aprendizado** versus **Desvalorização Profissional,** o termo com maior Phi (0,40) foi **aprendiz:**

Quadro 61 - Rede de significados da palavra - Aprendiz



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

De acordo com a rede de significados da palavra **aprendiz**, é possível verificar sua relação com o termo **contínua,** referindo-se ao processo de formação continuada do professor, por meio do qual poderá aprender, atualizar conhecimentos, como mostram os depoimentos abaixo:

> Vantagem: interação com o aluno e constante aprendizado. Desvantagem: desvalorização profissional (UCI53) (P53MPuB).
>
> Vantagens: estar em constante atualização, vínculos com alunos, aprendizados. Desvantagens: desgaste físico e emocional em relação às burocracias da instituição, má-remuneração (sic) (UCI19) (P19FPuB).
>
> Vantagem: possibilidade de gerar conhecimento, e contribuir para a boa formação dos profissionais que aqui se formam. Desvantagem: falta de estrutura adequada e de valorização profissional (UCI20) (P20MPuB)
>
> Sempre somos aprendizes e sempre também ensinamos. Estamos num processo contínuo de aprendizagem (UCI82) (P17MPrB).

No atual contexto do exercício profissional, é cobrado do docente, além de conhecimentos básicos numa determinada área, o domínio de conhecimentos

orientados por uma perspectiva de entendimento do processo de ensino-aprendizagem, com foco no desempenho do estudante; do professor como conceptor e gestor do currículo, de modo a participar nas decisões e elaboração de projetos pedagógicos institucionais e de curso; da relação professor-estudante, no sentido de integração dialógica; da articulação teoria-prática considerada a sua indissociabilidade; e da tecnologia educacional em prol da formação pessoal/profissional do estudante (MASETTO, 2003).

Para favorecer uma compreensão mais geral das vantagens e/ou desvantagens da docência na Educação Superior, mostramos a seguir os aspectos mais enfatizados pelos professores participantes desta pesquisa, tomando como referência a CHD de cada Classe apresentada:

Quadro 62 - Vantagens e/ou Desvantagens da Docência na Educação Superior: ênfases por IES

IES PÚBLICA		**IES PRIVADA**	
Vantagens	**Desvantagens**	**Vantagens**	**Desvantagens**
- liberdade nos procedimentos metodológicos; **- contribuir com o desenvolvimento social e com a formação do estudante;** **- possibilidade de formação continuada, atualização;** **- oportunidade para desenvolver ensino, pesquisa** e extensão**;** - menor carga horária de ensino; - flexibilidade no horário de trabalho.	**- desvalorização profissional**; - **falta de interesse dos estudantes;** **- baixo salário;** **- dificuldades com infraestrutura;** **- falta de estrutura adequada para o trabalho do professor;** - obrigações, tarefas administrativas;	**- liberdade nos procedimentos metodológicos;** **- contribuir com o desenvolvimento social e com a formação do estudante;** **- possibilidade de formação continuada, atualização;** **- oportunidade para desenvolver ensino, pesquisa.**	**- desvalorização profissional;** **- falta de interesse dos estudantes;** **- baixo salário;** **- dificuldades com infraestrutura;** **- falta de estrutura adequada para o trabalho do professor.**

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014).
* Os itens em negrito identificam os aspectos comuns aos grupos.

As vantagens e desvantagens sinalizados pelos dois grupos de professores são, em sua maioria, comuns, mas alguns aspectos foram mais enfatizados, como

no caso dos docentes licenciados que deram destaque para a *desvalorização profissional* como sendo uma desvantagem da docência; e como vantagens, de acordo com os professores bacharéis, foram referidas as possibilidades de novos conhecimentos e as trocas de experiência com os estudantes.

Considerando os registros gerais do total de participantes da pesquisa, os fatores reconhecidos como vantagens estão mais associados às funções cognitiva e sociocultral da docência, no que concerne às possibilidades de contribuir com a formação dos estudantes, de desenvolver ensino, pesquisa e extensão, mas também pelas oportunidades de atualização/formação do professor como contributos para a sua atuação na docência. Outro aspecto foi relacionado à liberdade nas escolhas e procedimentos metodológicos.

No que diz respeito às desvantagens, dentre aquelas mencionadas, damos um destaque para o "mote" da *desvalorização profissional*, que não tem nada de novo, até parece que se “perpetuou”, posto que desde sempre esta questão é abordada (SACRISTÁN, 1995; ROMANELLI, 2001; CHAUÍ, 2003; SAVIANI, 2006), com realce e críticas à falta de valorização da educação e de seus profissionais, mas que parecem *não ecoar* nas políticas públicas voltadas para a profissão de professor.

A falta de reconhecimento do trabalho docente é também consequência, dentre outras circunstâncias, de debates e acordos de instâncias governamentais brasileiras com interesses políticos, que ao invés de tomar como prioridade a formação e a atuação dos professores, como alternativa para melhoria da educação no Brasil, privilegiam parcerias com organismos internacionais (BID; Banco Mundial; ONU) de perspectiva neoliberal, cuja lógica tem fundamento econômico, com outros interesses, a exemplo dos processos de privativação da Educação Superior, assim destacado por Dourado (2002).

Ao buscarmos salientar vantagens e/ou desvantagens da docência na Educação Superior, articuladas às representações e aos sentimentos identitários dos docentes, pensamos estar contribuindo ao debate em torno do que pensam, do que sentem os professores, dos valores que consideram mais relevantes para o seu trabalho, aspectos que são corroborado por Pimenta; Anastasiou (2002, p. 130) quando afirmam a necessidade de estudos/pesquisas que tenham como prioridade “compreender o exercício da docência, os processsos de construção de identidade

docente, de sua profissionalidade e desenvolvimento da profissionalização, as condições de trabalho, de *status* e liderança".

5.5 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRECRUZAMENTOS EM PROCESSO

A docência na Educação Superior vem se configurando em diferentes contextos tomando como base legal as finalidades estabelecidas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, do Ministério da Educação do Brasil, além dos conhecimentos, saberes, experiências e sentimentos identitários dos professores construídos e compartilhados ao longo de sua trajetórias pessoasis/profissionais.

Esse processo parece estar apontando para um reconhecimento do caráter complexo, multirreferenciado, da docência, cujas tarefas, no dizer de Pimenta; Anastasiou (2002) supõem as seguintes disposições: domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas; reconhecimento da integração ensino-aprendizagem; perspectiva de ensino como investigação; integração entre ensino e pesquisa, dentre outras que requerem opções éticas, compromisso com os resultados do ensino, sensibilidade e sabedoria dos professores (ANASTASIOU, 2004, p.104).

Como discutido o longo deste estudo, a profissão docente, durante o seu percurso no contexto mais amplo da história da educação brasileira, foi adquirindo diferentes significados, menos por seu valor sócio-educacional-cultural do que pelos interesses político-econômicos governamentais que entendiam (entendem) a instituição escolar como espaço de implementação e via de difusão de políticas educacionais, sem a devida atenção às necessidades dos professores para a sua atuação profissional. De acordo com Sacristán (1995) os professores, enquanto grupo profissional, detêm um certo *status* que varia de acordo com as sociedades e os contextos, cujos fatores são complexos e variados.

Ao longo desta investigação fomos colhendo e analisando informações que nos ajudassem a identificar alguns dos fatores que vão configurando o exercício profissional dos professores, expressos nas representações sociais de docência na Educação Superior dos docentes das duas Instituições *locus* da pesquisa, de modo a vislumbrar possíveis relações dessas com sentimentos identitários e com a

profissionalidade docente, enquanto categorias imbricadas na constituição do professor.

Nessa perspectiva, especificamente neste tópico, o propósito é o de entender melhor os aspectos que favorecem e/ou dificultam o trabalho do professor no âmbito da Educação Superior, a partir da análise das respostas docentes à seguinte questão aberta: **O que você considera necessário para exercer a docência na Educação Superior**?, seguida de outra questão complementar: **Quais as suas expectativas com relação à profissão docente?.** Essas perguntas poderão, quiçá, apontar elementos que contribuam para o debate em torno da profissão de professor.

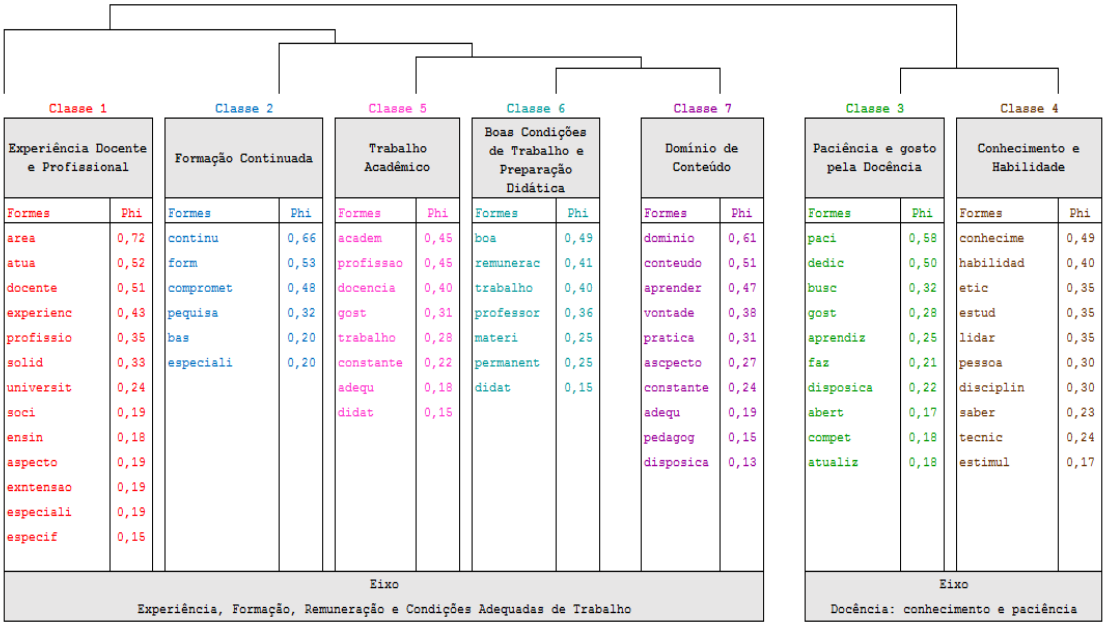
A análise das respostas dos professores aconteceu igualmente como as demais já abordadas: de acordo com as informações derivadas da utilização do ALCESTE.

5.5.1 Exercício docente na Educação Superior : necessidades apontadas

Na sequência, analisamos primeiramente as respostas à questão: **O que você considera necessário para exercer a docência na Educação Superior**?. A partir da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) foram geradas sete Classes dos textos em análise. **Classe 1** - denominada **Experiência docente e profissional**, composta por 12% das unidades de contexto elementar (UCE); **Classe 2 - Formação Continuada,** correspondente a 12% das UCE; **Classe 3 - Paciência e gosto pela docência**, composta por 14% das UCE; **Classe 4** - **Conhecimento e habilidade**, com 18 das UCE; **Classe 5** - **Trabalho acadêmico**, correspondente a 8% das UCE.; **Classe 6** - **Boas condições de trabalho e preparação didática**, com 8% das UCE.; e a **Classe 7 - Domínio de conteúdo,** composta por 7% das UCE. As demais palavras, equivalentes a 21% das UCE, foram desconsideradas pelo software na análise.

Como já esclarecido, para cada Classe ou agrupamento de Classes foi atrIbuída uma denominação correspondente a um **Eixo**, de acordo com a aproximação dos significados contidos em cada uma, de modo que as **Classes 1, 2, 5, 6 e 7** correspondem ao **Eixo - Experiência, formação, remuneração e condições adequadas de trabalho;** as **Classes 3 e 4** constituem o **Eixo - Docência: conhecimento e paciência,** como demonstrado na figura que segue:

Figura 10 - Exercício da Docência na Educação Superior

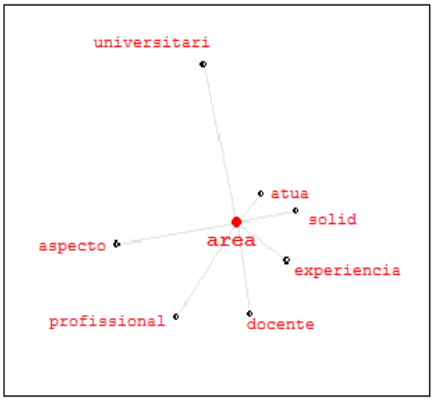


Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

Com relação ao **Eixo** - **Experiência, formação, remuneração e condições adequadas de trabalho**, trataremos cada uma de suas **Classes (1, 2, 5, 6 e 7).**

Na **Classe 1 - Experiência docente e profissional,** a palavra que obteve o maior Phi foi **área** (0,72), seguida dos termos **atuação** (Phi 0,52) e **docente** (Phi 0,51), dentre outros também importantes, como veremos na rede de significados da palavra **área**:

Quadro 63 - Rede de significados da palavra - Área



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

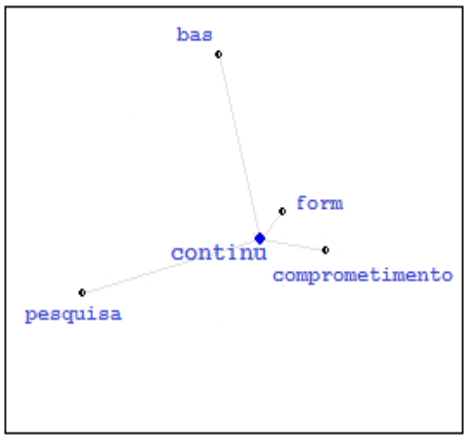
As vinculações demonstradas entre as palavras do quadro 63, no que diz respeito às necessidades para o exercício da docência na Educação Superior, têm como foco a **experiência docente,** na perspectiva da importância de os professores já terem tido vivências de docência, de modo a favorecer a prática profissional de ensino; e a **experiência profissional**, assim entendida como experiência no âmbito específico da formação inicial do professor que, em sua maioria, é em curso de bacharelado. Vejamos algumas declarações:

> Especialização **profissional**, pós-graduações, valorizar o mérito individual, **experiência docente** e científica (UCI4) (P4MPuL).
>
> **Experiência** com ensino universitário; **experiência** na **área** de **atuação**; conhecimento sólido que envolve pesquisa, ensino e extensão (UCI6) (P6FPuL).
>
> Compromisso social e político; trabalhar com convicção; ser uma referência ética, política e **profissional** na **área** que **atua**; sentir prazer no que faz, porque acredita nos pressupostos que defende (UCI8) (P8FPuL).
>
> Para exercer a docência no ensino superior, considero necessária: 1- a correlação dos componentes curriculares com o campo de **atuação profissional**; 2- a **experiência do docente** universitário no campo de **atuação** do **profissional** que está formando; 3- a formação do **docente** universitário (UCI27) (P27MPuB).
>
> Especialização na **área** de ensino, de preferência doutorado e cursos para capacitação de **docentes** (UCI29) (P29FPuB).
>
> O **docente** deve possuir uma boa formação tanto no aspecto teórico/prático de sua **área** de **atuação,** como na formação **docente** (UCI34) (P34MPuB).
>
> **Experiência** de ensino e muita sensibilidade ao aprendizado e contexto dos alunos, assim como uma natural dedicação por parte do **docente** à pesquisa e aprofundamento, principalmente das questões teóricas/epistemológicas (UCI97) (P32MPrL).
>
> Além de domínio de conteúdo, conhecimento e **experiência** pedagógicos (UCI101) (P36MPrL).
>
> Formação **sólida** na **área** do saber ao qual,(sic) desenvolva a docência (UCI101) (P45MPrL).

Embora os professores que atuam em Instituições de Educação Superior tenham formação em áreas distintas da docência, com "raízes numa dimensão subjetiva ou histórica, nem sempre fruto de conhecimentos cientificamente validados pelas estratégias acadêmicas" (CUNHA, 2010a, p.19), consideramos relevante realçar o nosso entendimento da necessidade de uma formação que propicie aos professores uma base de saberes próprios da docência, não apenas para subsidiar a atuação docente, mas no sentido de ratificar a condição profissional do trabalho do professor.

Em caráter complementar às discussões anteriores, na **Classe 2 - Formação Continuada -** a ênfase foi justamente na necessidade de formação permanente do professor. Nesta Classe a palavra **continuada** obteve o maior Phi (0,66), seguida dos termos **formação** (0,53) e **comprometimento** (0,48), como apresentado na rede de significados:

Quadro 64 - Rede de significados da palavra - Continuada



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

Nos depoimentos docentes é destacada a necessidade de uma formação que contemple não só a base pedagógica, mas a base específica da área em que o professor exerce a docência, vejamos:

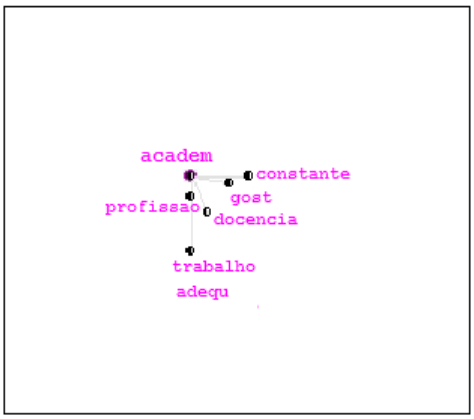
> **Formação** acadêmica e experiência em **pesquisar** ou na indústria (UCI1) (P1MPuB).
>
> **Formação** inicial e **continuada**, envolvimento em **pesquisa** com a escola e a extensão voltadas para o cotidiano da educação básica (UCI7) (P7FPuL).
>
> **Formação** na docência e de (sic) **pesquisador** (UCI10) (P10MPuL).
>
> **Formação, comprometimento** com a profissão, busca pela excelência, reciclagem periódica (UCI23) (P23MPuB).
>
> Dedicação; boa **formação**; especialização; aperfeiçoamento **contínuo**; habilidade de comunicação e diálogo (UCI75) (P10FPuB).
>
> **Formação** inicial e **continuada**; ter experiência como docente na Educação **Básica** (UCI70) (P5FPrL).
>
> **Formação continuada** (UCI84) (P19FPrL).
>
> Uma boa **formação** inicial e **continuada** (UCI90) (P25MPrL).
>
> Uma compreensão sócio-política e cultural de sociedade além da continuidade de **formação** permanente do professor (UCI121) (P56MPrL).

Retomando as contribuições de Cunha (2010a), comungamos com a autora que identifica matrizes, caracterizadas por saberes passíveis de serem incluídos na formação para a docência; dentre as matrizes destacamos: *saberes do contexto da prática pedagógica*: conhecimento sociocultural e das políticas ligadas à escola como instituição social; *saberes inerentes às relações coletivas de trabalho*: rompem com a lógica individual; *saberes relacionados á aprendizagem*: como possibilidades de articulação do conhecimento com a prática social; *saberes vinculados ao contexto socio-histórico dos estudantes*: para o favorecimento do processo de ensino aprendizagem socialmente imbricado; *saberes articulados ao planejamento das atividades de ensino*: considerando seus objetivos, metas, métodos, conhecimento específico, tempo disponibilizado...; *saberes referentes à condução da aula*: realização de estratégias que viabilizem uma aprendizagem significativa; e *saberes relacionados à avaliação da aprendizagem*: que retomam o trajeto percorrido.

Para Cunha (2010a, p. 22) "os diferentes saberes que compõem a dimensão pedagógica da docência se articulam entre si e definem dependências recíprocas". Tais saberes, comenta a autora, são indicativos da complexidade da docência. Para além dos saberes de base específica dos componentes curriculares e também os de base pedagógica; Tardif (2002, p. 230) traz importantes contribuições a esta discussão ao comentar sobre a necessidade de reconhecimento do professor como "sujeito que possui conhecimentos e um que-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta."

Quanto à **Classe 5 - Trabalho Acadêmico,** foram referidos variados aspectos relacionados ao trabalho do professor na instância acadêmica. A palavra com maior Phi foi **academia** (0,45), com forte aproximação com os termos **profissão** (0,45) e **docência** (0,40). Vejamos a rede de significados da palavra **academia**:

Quadro 65 - Rede de significados da palavra - Academia



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

Verificamos que as respostas de alguns professores contemplam vários elementos relacionados a necessidades para o exercício da docência, como por exemplo: **gostar** da **docência**, gostar de lidar com pessoas, estabelecer diálogo entre a sociedade e a **academia**, ter competência técnica, preparação didática, além de primar pelas relações interpessoais, vejamos algumas declarações:

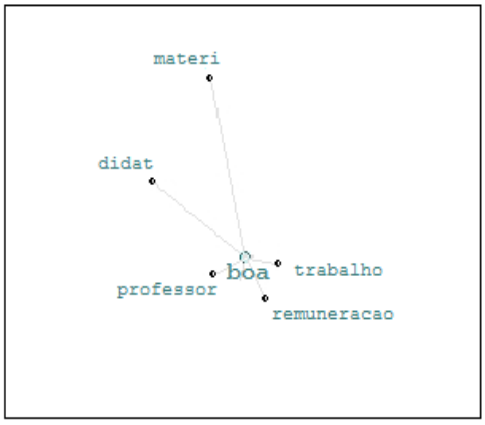
> Acredito que para realizar um trabalho adequado, é preciso estar em constante diálogo com a **academia** e a sociedade, para que a **docência** não seja considerada apenas repetir o conteúdo dos livros para os alunos (UC 30) (P30FPuB).
>
> Competência técnica, **gostar** de trabalhar com pessoas, gostar do meio acadêmico, boa didática etc. (UCI44) (P44FPuB).
>
> Estímulo; estrutura de trabalho compatível com a **profissão**; salários que venham estimular a **profissão** (UCI47) (P47FPuB).
>
> Formação **adequada**, motivação e **gosto** pelo trabalho intelectual (UCI56) (P56MPuB).
>
> Formação e muito interesse pela pesquisa **acadêmica**, além dos saberes pedagógicos necessários à Docência Universitária (UCI67) (P3MPrL).

A necessidade de gostar de trabalhar com pessoas merece um destaque, porque a docência só é possível na relação entre professor e estudante, de modo que essa abertura ao querer bem "significa que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos", como nos diz Freire (1997, p.159). A integração entre a atividade docente e a discente é entendida por esse autor como

disponibilidade à alegria de viver, no sentido de que ensinar e aprender constituem um processo de busca e de alegria.

Na **Classe 6 - Boas condições de trabalho e preparação didática -** o termo que obteve o maior Phi foi **boa** (0,49), que, embora seja um adjetivo, foi mencionado várias vezes para ressaltar a qualidade das necessidades apontadas, por exemplo, não basta uma remuneração para o professor, mas uma **boa** remuneração condizente com o seu trabalho. Outros termos com Phi consideráveis foram: **remuneração** (0,41) e **trabalho** (0,40), como apresentado na rede de significados da palavra *boa*:

Quadro 66 - Rede de significados da palavra - Boa



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE

Os aspectos aqui mencionados vão de encontro àqueles citados como desvantagens da docência na Educação Superior. Assim, é possível afirmar que dentre as necessidades dos professores, as que se destacaram como merecedoras de atenção foram as seguintes: remuneração, condições de infraestrutura, preparação didática/formação continuada, relações interpessoais, disponibilidade docente para aprender, integração teórico-prática, apresentadas nos fragmentos das falas a seguir:

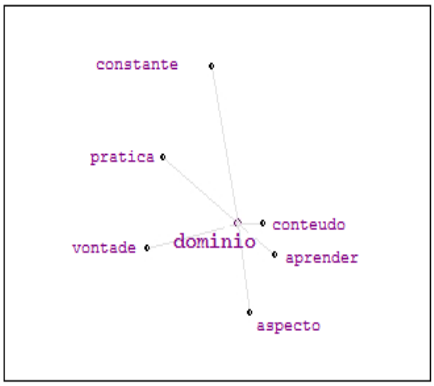
> Além da **boa remuneração**, um bom ambiente de **trabalho**. Estrutura física adequada para exercer atividades de ensino e pesquisa (UCI12) (P12MPuB).
>
> **Boas** salas, preparação didática do professor, material auxiliar (datashow, quadro etc.) (UCI22) (P22FPuB).

> Planejamento eficiente/eficaz; **boas** condições materiais de **trabalho**; forte interação grupal da equipe de **trabalho; boa remuneração** (UCI50) (P50FPuB).
>
> Uma tradição de leituras razoável e os cursos de pós-graduação exigidos, bem como uma **didática** clara (UCI80) (P15MPrL).
>
> Uma **boa** infraestrutura; reconhecimento do **trabalho** pela IES; capacitação e **boa** didática; estar sempre disposto a aprender (UCI81) (P16MPrB).
>
> Sobretudo, uma **boa** relação teórico-prática (UCI92) (P27MPrL).

De acordo com Pimenta; Anastasiou (2002, p. 111) alguns aspectos são necessários à docência, simultaneamente à constituição de processos identitários, como por exemplo: conteúdos e abordagens metodológicas, acompanhamento e avaliação desse processo, perspectivados por uma construção coletiva interdisciplinar. As autoras ainda sugerem a importância da percepção do professor como pessoa e a pessoa do professor como profissional; do estudante como sujeito do processo cognitivo; além de uma atenção aos determinantes do processo educacional, a saber: os projetos pedagógicos da instituição educativa e dos cursos por ela ofertados, bem como a responsabilidade com a inserção dos egressos no mercado de trabalho.

Na **Classe 7** a palavra **domínio** foi a que obteve o maior Phi (0,61), seguida dos termos **conteúdo** (0,51) e **aprender** (0,47). Vejamos o quadro 67:

Quadro 67 - Rede de significados da palavra - Domínio



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE

Na rede de significados acima é possível perceber o destaque da palavra **domínio**, o que permite-nos afirmar que a ênfase dada por alguns professores com

relação aos atributos para a docência é tanto o domínio de conteúdo específico, como dispor de conhecimentos do ponto de vista social, pedagógico, didático, que deem base para a prática docente:

> É de suma importância o **domínio** do **conteúdo**. Demais **aspectos** serão mais facilmente obtidos com a experiência do exercício da profissão (UCI18) (P18MPuL).
>
> Gostar de lecionar, ter **domínio** do assunto, saber interagir com pessoas, ter **vontade** de **aprender constantemente** (UCI53) (P53FPuB).
>
> **Prática** da auto-avaliação como exercício que denote vontade de adequação às exigências do mundo globalizado (UCI54) (P48FPrL).

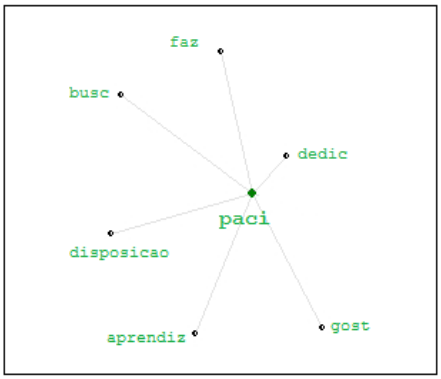
No entendimento de determinados professores que protagonizaram esta pesquisa, **domínio** do conteúdo obteve lugar privilegiado quanto às necessidades para o exercício da docência. Partindo do entendimento de que a docência é uma categoria complexa, multirreferenciada, somos de acordo que vários e diferentes aspectos podem ser considerados necessários na atuação do professor.

Os elementos evidenciados pelos professores em suas falas parecem estar sintonizados com o pensamento de Masetto (2003, p. 23), quando referindo-se ao conjunto de conhecimentos e saberes inerentes à docência, denomina-os de competências, abordando, entre outros aspectos: o domínio de conhecimento em uma determinada área; o domínio pedagógico e uma postura política, visto que o professor é "um cidadão comprometido, sua civilização e sua comunidade, e isso não se desprega de sua pele no instante em que entra na sala de aula."

Com relação ao **Eixo - Docência: conhecimento e paciência,** é composto pelas **Classes 3 e 4** e os núcleos de sentido identificados nas respostas dos professores à questão: **O que você considera necessário para exercer a docência na Educação Superior**? são aqui apresentados em cada Classe.

Na **Classe 3 - Paciência e gosto pela docência,** as palavras com maior Phi foram: **paciência** (0,58), **dedicação** (0,50) e **busca** (0,32). Vejamos a rede de significados do termo *paciência*:

Quadro 68 - Rede de significados da palavra - Paciência



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE

No quadro apresentado, outros termos também estão articulados à palavra **paciência**, como por exemplo: **gostar, aprendizado, disposição,** parecendo ratificar as necessidades antes apontadas por outros docentes. Apreciemos o que disseram esses professores:

> Conhecimento, **paciência**, **gostar** do que faz, prática pedagógica, **buscar** sempre inovar (UCI14) (P14FPuB).
>
> **Gostar** muito, se **dedicando** a (sic) sua atualização profissional, ler todos os dias e interagir com os alunos, aberto ao **aprendizado** que os mesmos podem lhe trazer (UCI19) (P19FPuB).
>
> **Dedicação**, competência, **paciência** (UCI28) (P28MPuB).
>
> Conhecimento, didática, compromisso, **dedicação**, atualização e persistência (UCI31) (P31MPuB).
>
> **Gostar** e ser competente em ensinar (UCI33) (P33FPuB).
>
> Primeiramente, conhecimento do que se pretende ensinar, respeito ao próximo, **paciência** e **disposição** para enfrentar as adversidades (UCI37) (P37FPuB).
>
> Ter recursos didáticos, **gostar** e ter prazer pela docência e etc. (sic) (UCI86) (P21FPrL).
>
> Constante **busca** pelo **aprendizado**, **paciência** e **dedicação** (UCI105) (P40FPrB).
>
> **Paciência, dedicação** (UCI107) (P42FPrB).

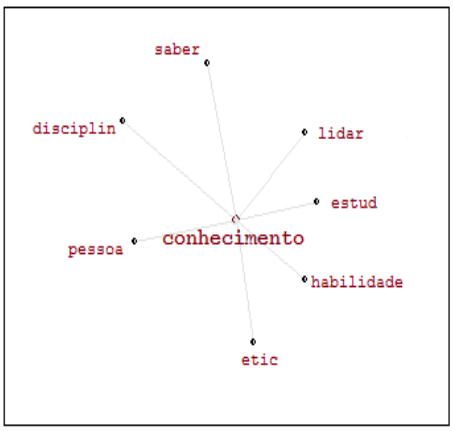
Embora os professores tenham destacado a palavra **paciência** como forma de explicitar suas necessidades na execução do seu trabalho cotidiano, consideramos oportuno um comentário de Freire sobre a *tolerância* pelos aspectos que lhe são vinculados e que estão relacionados também a algumas necessidades da docência. Ao tratar sobre a *tolerância*, Freire (1997, p.74) comenta: "o meu

respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância". Esta parece ser uma característica da prática docente, mormente pelas situações quase que diárias enfrentadas pelos professores diante de limitações, possibilidades e adversidades do trabalho docente.

Quanto ao termo - **dedicação** - foi mencionado com significativa importância, corroborando a sua saliência como possível elemento constitutivo do núcleo central das representações sociais de docência na Educação Superior, analisadas no tópico 4.3 deste capítulo.

Na **Classe 4 Conhecimento e habilidade,** a palavra com maior Phi foi - **conhecimento** (0,49), seguida dos termos **habilidade** (0,40) e **ética** (0,35), como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 69 - Rede de significados da palavra – Conhecimento



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE

A palavra **conhecimento** está também articulada a outros termos: **estudo, lidar, pessoa, disciplina, saber,** que ratificam o caráter complexo da docência. Verifiquemos alguns depoimentos:

> **Conhecimento** do conteúdo **disciplinar**, **conhecimento** de métodos e práticas de ensino, reflexão (individual e coletiva) sobre a ação docente, compartilhar e **estudar** sobre os processos de aprendizagem (UCI15) (P15FPuL).
>
> Ser uma **pessoa** de fácil relacionamento e paciente; **saber** passar/transmitir o **conhecimento** de forma que atraia o aluno (UCI24) (P24FPuB).
>
> **Estudo**, profissionalização, atualização, preparo, bom senso, pesquisa, **conhecimento**, inovação, métodos de ensino, vocação, **saber lidar** com **pessoas**, liderança (UCI36) (P36FPuB).

> Ter vontade de contribuir na vida das **pessoas**. **Estudar** bastante para ter o **conhecimento** necessário para o ensino (UCI51) (P51MPuB).
>
> **Conhecimento** e **habilidades** didáticas e pedagógicas (UCI104) (P39FPrB).
>
> **Saber lidar** com **pessoas** e **conhecimento** técnico e pedagógico (UCI112) (P47FPrL).
>
> Domínio de **conhecimento** geral, específico e **habilidade** no que concerne a forma de **lidar** com o **conhecimento** e com os sujeitos dos processos de ensino/aprendizagem (UCI114) (P49FPrL).

As necessidades até então mencionadas pelos professores têm sido discutidas por estudiosos (ANASTASIOU; ALVES, 2004, CUNHA, 2007; SACRISTÁN, 1995) que enfatizam o imperativo da atenção para a constituição do professor, cuja prática é a intersecção de diferentes contextos, como afirma Sacristán (1995). Para ele é através da ação do professor que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa.

Verificamos que o termo - **conhecimento -** foi igualmente considerado um elemento importante, significativo, nas representações sociais de docência dos professores, registrado tanto no quadro de quatro casas do grupo geral (GG), quanto do grupo de docentes da IES privada. Ao que parece as informações aqui evidenciadas corroboram com a possibilidade de este elemento ser constitutivo do núcleo central de tais representações, analisadas no tópico 4.3 deste capítulo.

De um modo geral, foram registradas necessidades comuns aos dois grupos de professores. Entretanto, antes de apresentarmos tais destaques, evidenciamos que para os docentes licenciados as ênfases foram: necessidade do professor ter *experiência docente e dispor de formação continuada;* os professores bacharéis, por sua vez, ressaltaram como necessidades: *experiência profissional*, *paciência e dedicação* para o exercício da docência na Educação Superior. Contudo, para uma síntese das necessidades gerais apontadas pelos professores das duas IES, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 70 - Necessidades da Docência na Educação Superior: ênfases por IES

Informações por IES	
IES Pública	**IES Privada**
- **compromisso social, político, cultural;** **- ter conhecimento e domínio de conteúdo;** **- formação para a docência/preparação didática;** **- dedicação;** - **boa remuneração;** **- infraestrutura adequada;** **- gostar de lecionar;** **- ter paciência;** **- saber lidar com pessoas;** - experiência docente; - experiência científica/pesquisa; - conteúdos atualizados; - competência técnica.	**- compromisso social, político, cultural;** **- ter conhecimento e domínio de conteúdo;** **- formação para a docência/preparação didática;** **- dedicação;** **- boa remuneração;** **- infraestrutura adequada;** **- gostar de lecionar;** **- ter paciência;** **- saber lidar com pessoas;** - reconhecimento do trabalho pela IES; - boa relação teórico-prática.

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014).
* Os itens em negrito identificam os aspectos comuns aos grupos.

Com o propósito de apreender possíveis relações entre representações sociais e sentimentos identitários, parece-nos que é possível inferir que as necessidades aqui explicitadas como importantes para o exercício da docência, estão diretamente associadas aos elementos do sistema central e periférico das representações sociais de docência dos professores, uma vez que há semelhanças entre os termos evidenciados e os sentidos a eles atribuídos, vejamos alguns exemplos: **compromisso; formação, conhecimento; dedicação; pesquisa; competência.** Também identificamos outros termos, expressões vinculadas a sentimentos identitários dos docentes**: têm conhecimento e preparação didática; têm paciência; têm bons relacionamentos; desejam ser** reconhecidos profissionalmente.

Daí decorre a assertiva da Teoria do Núcleo Central de Abric (1994) que define a função geradora do NC, capaz de dar sentido aos outros elementos

constitutivos da representação social, ao mesmo tempo que sua função organizadora vai determinar os elos entre os demais elementos, caracterizando o NC como unificador e estabilizador da representação social.

5.5.2 Expectativas com relação à profissão docente

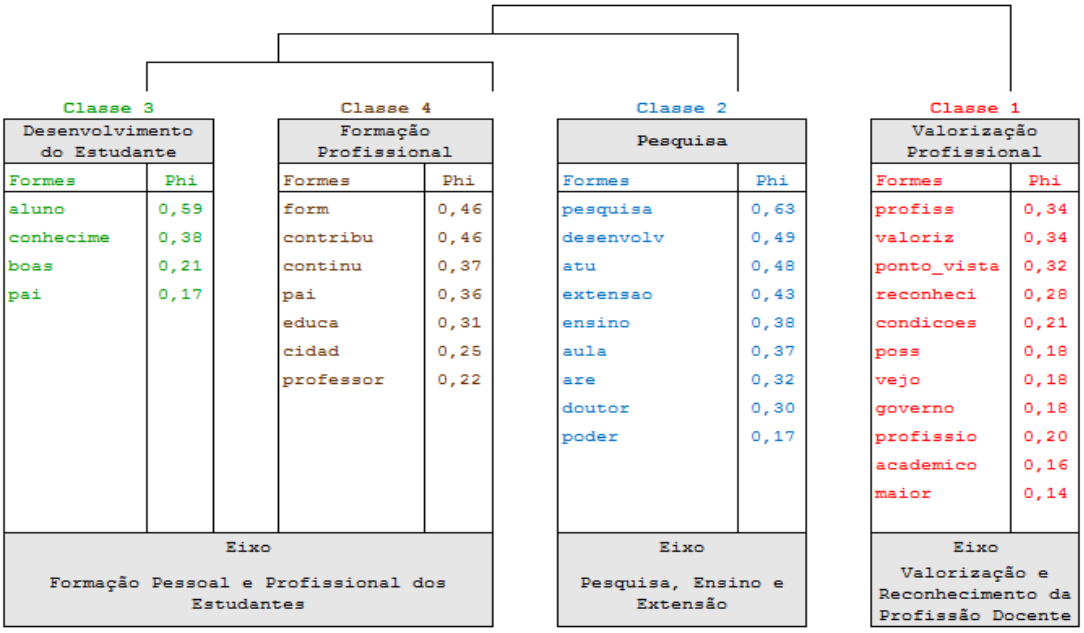
Temos o entendimento de que tanto as representações sociais, quanto os sentimentos identitários dos professores participantes desta pesquisa são construções sociais, referendadas por múltiplos fatores e que vão culminar na percepção que os professores têm de docência na Educação Superior, com prováveis influências na constituição da profissionalidade docente. Alguns dos fatores aqui evidenciados foram abordados também em outros estudos (BAZZO, 2007; MACIEL; ISAIA; BOLZAN, 2009; RAMOS, 2010), cujos objetos de investigação levaram em conta aspectos e processos constitutivos da profissão de professor e do seu exercício profissional.

Para melhor sustentar as inferências que emergem deste trabalho, neste tópico a análise é em torno das respostas à questão: **Quais as suas expectativas com relação à profissão docente?.**

A análise dos depoimentos docentes foi orientada pelos mesmos procedimentos anteriormente realizados, com a utilização do software ALCESTE. A partir da CHD foram geradas quatro Classes, a saber: **Classe 1** - **Valorização Profissional**, com 46% das UCE; **Classe 2 - Pesquisa,** composta por 14% das UCE.; **Classe 3 - Desenvolvimento do Estudante**, correspondente a 10% das UCE; e **Classe 4** - **Formação Profissional**, com 8% das UCE. Do mesmo modo, as demais palavras, equivalentes a 22% das UCE., foram desconsideradas pelo software na análise.

Para cada Classe ou agrupamento de Classes foi atribuída uma denominação correspondente a um Eixo, de modo que as **Classes 3 e 4** correspondem ao **Eixo - Formação Pessoal e Profissional dos Estudantes;** a **Classe 2** constitui o **Eixo - Pesquisa, Ensino e Extensão;** e a **Classe 1 compõe o Eixo - Valorização e Reconhecimento da Profissão Docente,** como apresentado no dendrograma a seguir:

Figura 11 - Expectativas com relação à profissão docente

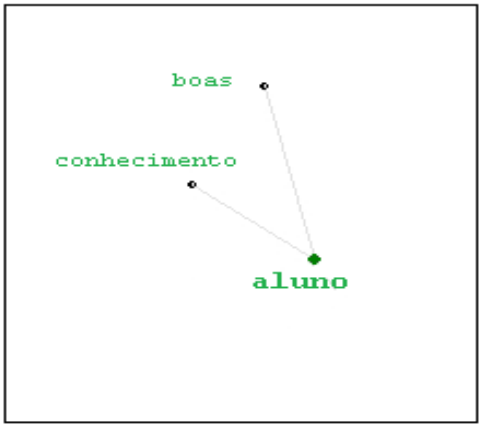


Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

O **Eixo - Formação Pessoal e Profissional dos Estudantes** é composto pelas **Classes 3 e 4**, cujos focos das expectativas docentes estão relacionados ao estudante.

Na **Classe 3 - Desenvolvimento do Estudante,** o termo **aluno** obteve o maior Phi (0,59), seguido das palavras **conhecimento** (0,38) e **boas** (0,21), vejamos:

Quadro 71 - Rede de significados da palavra – Aluno



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE

De acordo com a rede de significados da palavra **aluno**, é possível afirmar que o foco das expectativas dos professores com relação à docência está vinculado ao estudante, seja do ponto de vista do êxito do seu desempenho acadêmico, da sua formação pessoal/profissional, seja na melhoria das relações interpessoais, como confirmado nas falas que seguem:

> Poder transformar os meus **alunos** em professores mais conscientes de seu trabalho, de sua importância como educador, e com **conhecimentos** mais amplos e sólidos (UCI 6) (P6FPuL).
>
> Melhorar continuamente minha relação profissional/pessoal com os **alunos.** Ajudando seu desenvolvimento como cidadão pai, filho, trabalhador etc. (UCI22) (P22FPuB).
>
> Espero continuar a expandir sempre o meu **conhecimento**, para, enquanto docente, ser capaz de "agregar" coisas novas aos **alunos** nas disciplinas (UCI30) (P30FPuB).
>
> Crescer profissionalmente vislumbrando o sucesso dos meus **alunos** (UCI42) (P42FPuL).
>
> Ainda são **boas**. A relação **aluno-**professor tem mudado. Mas a relação professor- instituições também. A ideia é trabalhar essas relações de modo a conseguir a melhor interação (UCI72) (P7MPrB).
>
> Transmitir adequadamente o **conhecimento** que detenho, afim de preparar de fato, o indivíduo para atender a sociedade (UCI74) (P9MPrB).
>
> Que cada profissional da educação contribua com o processo de humanização dos **alunos** e mostre os nossos valores buscando construir cada vez mais os saberes-fazeres docentes no cotidiano, sem esquecer a luta por uma educação melhor em todos os sentidos (UCI68) (P3MPrL).

A evidência da atenção dos professores da IES pública ao estudante corrobora a saliência do termo **aluno** na zona de contraste do quadro de quatro casas das representações sociais de docência na Educação Superior, anteriormente analisado.

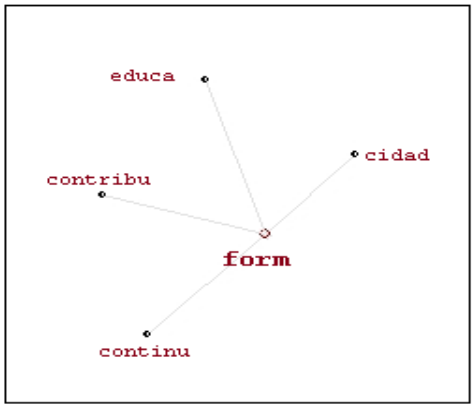
Apesar da saliência do termo **aluno** numa perspectiva positiva, pela maioria dos professores referidos, houve quem apontasse o desinteresse dos estudantes e o plano de carreira dos professores como complicadores que influenciam nas expectativas da profissão docente:

> Infelizmente, as expectativas vêm se tornando cada vez menores. O nível de **conhecimento** e interesse dos **alunos** que chegam à Universidade parece cada vez mais limitado, o que nos impossibilita de aumentar as exigências, na tentativa de obter resultados um pouco menos frustrantes. O plano de carreira também não é um forte motivador (UCI41) (P41FPuB).

Em nosssas vivências como professora e gestora em Instituições de Educação Superior, temos presenciado situações/depoimentos de professores que relatam ser o desinteresse dos estudantes um dos grandes problemas enfrentados pelos docentes nos últimos tempos. Seria talvez um interessante objeto de pesquisa, para trazer à tona fatores que estão subjacentes a tais situações, de modo a poder identificar se as fragilidades são efetivamente dos estudantes e/ou dos professores, e/ou dos sistemas educacionais com suas políticas implantadas imperativamente, e/ou das determinações e normas estabelecidas pelas IES, e/ou de tantos outros fatores, porque é provável que este quadro de desinteresse e dificuldades de aprendizagem dos estudantes seja reflexo de uma conjunto de fatores, dado ao caráter relacional do processo de ensino-aprendizagem.

Na **Classe 4 - Formação profissional -** as palavras mais significativas para um determinado grupo de professores foram **formação** (Phi 0,46), **contribuição** (Phi 0,46) e **continuada** (Phi 0,37):

Quadro 72 - Rede de significados da palavra – Formação



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE.

Como verificado no quadro 72, a evidência foi do termo **formação,** demonstrando que as expectativas de alguns professores com relação à profissão docente têm como foco a formação dos estudantes. Entretanto, há também uma certa atenção para a formação do professor. Vejamos alguns depoimentos:

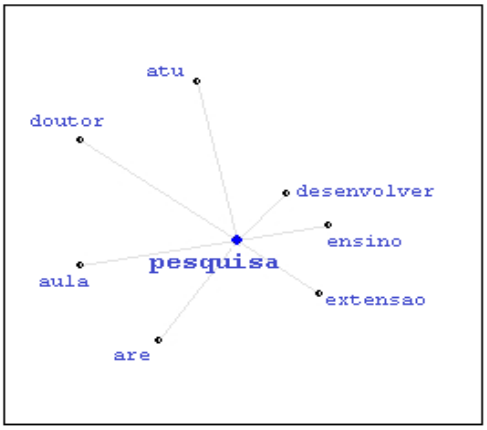
> **Continuar** desenvolvendo o meu trabalho e colaborar com a **formação** de nossos alunos através da criação e fortalecimento de competências (UCI25) (P25MPuB).
>
> Espero **contribuir** junto a sociedade (sic), no contexto, de mudar a situação do país a longo prazo. A curto prazo não se vê resultado em educação (UCI11) (P11MPuL).
>
> **Contribuir** com a educação e **formar** professores conscientes de seu papel, além de motivados (UCI17) (P17MPuL).
>
> **Contribuir** para a **formação** intelectual, **cidadã** e profissional dos meus alunos (UCI118) (P53MPrL).
>
> Poder contribuir na **formação** de **cidadãos/ãs** conscientes e comprometidos com a construção humana integral (UCI129) (P64MPrB).

Nos depoimentos docentes além do foco na formação dos estudantes outros fatores de ordem sociocultural são referidos pelos professores, enquanto expectativas relacionadas à profissão docente.

Para Libâneo (2006), a formação do estudante é considerado um dos principais fatores relacionados à finalidade da docência na Educação Superior. Nesse sentido, e diante das exigências do atual contexto político-educacional no Brasil direcionadas para o professor, é esperado que o docente disponha de um conhecimento e que proceda de modo que a aprendizagem do estudante ocorra de forma efetiva; que na condição de profissional da educação seja crítico das relações socioculturais do seu entorno e do tempo/espaço em que está inserido. Também é cobrado do professor, segundo esse autor, que assuma "o papel papel social do seu campo de conhecimento e de sua profissão" (LIBÂNEO, 2006, p. 8), bem como desenvolva pesquisas, favoreça a capacidade investigativa de seus estudantes e tenha domínio do saber da prática profissional.

O **Eixo - Pesquisa, Ensino e Extensão** é composto apenas pela **Classe 2,** intitulada **Pesquisa.** Nesta Classe o termo **pesquisa** foi considerado por um grupo de professores como o mais expressivo quanto às expectativas relacionadas à profissão docente:

Quadro 73 - Rede de significados da palavra - Pesquisa



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE

Verifiquemos algumas declarações docentes quanto às suas expectativas, que embora tenham enfatizado a **pesquisa**, apresenta na rede de significados outros termos como: **ensino, extensão**, além da referência ao **desenvolvimento** profissional através de investimento na própria formação:

> **Desenvolver** as **pesquisas** onde estou inserido e as progressões salariais (UCI1) (P1MPuB).
>
> Realização profissional em pelo menos **ensino e extensão**, ou ensino e **pesquisa** (UCI21) (P21MPuB).
>
> Avançar nas **pesquisas** e na qualidade do **ensino** (UCI29) (P29FPuB).
>
> Ser **doutora** e atuar mais na área de **pesquisa** e extensão (UCI67) (P2FPrB).
>
> Aperfeiçoamento contínuo (**doutorado, pós-doutorado**); Atividade (sic) de **pesquisa** e **extensão**. (UCI85) (P20FPrB).

Contudo, houve uma atenção significativa, ao nosso ver, à profissionalidade da docência como foco de expectativas da profissão de professor:

> Desenvolvimento do sentido de profissão, profissionalidade de forma sólida pelos profissionais docentes. Crescimento qualitativo e quantitativo de **pesquisas** em torno dos debates e embates de profissão docente. Maior interação ensino superior e educação básica (UCI 7) (P7FPuL).

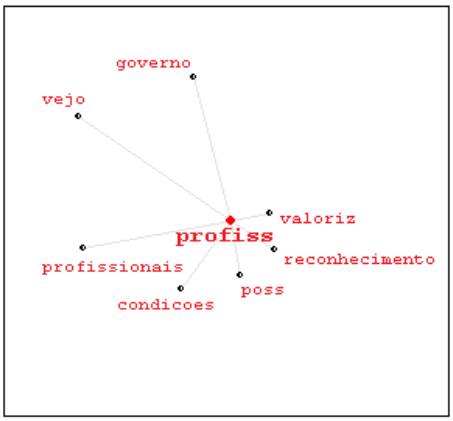
Na perspectiva de Sacristán (1995), a profissão docente é partilhada socialmente, daí a explicação de sua dimensão conflituosa, na qual os significados divergem entre os grupos sociais, culturais e econômicos, numa sociedade que

também é complexa. Por isso que a compreensão do processo de profissionalização dos docentes requer um olhar atento às tensões que o atravessam (NÓVOA, 1995).

Na rede de significados do termo **pesquisa**, também foi mencionada a expectativa dos professores em relação à redução da carga das tarefas de gestão, no sentido de possibilitar uma melhor atuação do professor em **sala** de aula, como afirmou a professora: "menos cobranças burocráticas da instituição e mais liberdade de atuação, inclusive no mercado de trabalho, para trazer as experiências para sala de aula (UCI19) (P19FPuB).

Quanto ao **Eixo - Valorização e reconhecimento da profissão docente,** é composto apenas pela **Classe 1.** Nela, os termos considerados mais significativos foram: **profissional**, com Phi (0,34), **valorização**, que obteve igual Phi (0,34), e **reconhecimento,** com Phi (0,28):

Quadro 74 - Rede de significado da palavra - Profissional



Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software ALCESTE

Na rede de significados da palavra **profissional,** é possível identificar sua forte ligação com a palavra **valorização,** de modo a explicitar que um dos focos das expectativas dos professores com relação à profissão docente é a **valorização profissional**, como apresentado em algumas declarações:

> Devido ao nível de especialização necessário, gostaria muito de ver o professor universitário **valorizado** financeiramente em relação a outros cargos públicos, devido a sua (sic) importância na sociedade. Gostaria também que (sic) o plano de carreiras fosse atrelado ao mérito, claro que desejo também que todo docente tenha condições semelhantes para crescer por mérito próprio (UCI 4) (P4MPuL).

> Expectativa de melhoria das condições salariais; expectativa de contribuir para a formação de **profissionais** comprometidos profissionalmente com a dimensão ética, política, técnica e humana dos sujeitos como os quais trabalha (UCI8) (P8FPuL).
>
> Maior valorização da **profissão** (UCI76) (P11FPrB).
>
> Um melhor **reconhecimento** (**valorização** da **profissão**), com melhores salários e condições de trabalho (UCI81) (P16MPrB).
>
> Expectativas para que futuramente a **profissão** seja mais reconhecida e **valorizada** (UCI86) (P21FPrB).
>
> Acredito que é uma **profissão** que tem futuro, que os professores alcançarão o desejado **reconhecimento** social e terão melhores salários (UCI128) (P63FPrL).

Como verificado, essa Classe foi a que obteve o maior percentual (46%) das unidades de contexto elementar (UCE), com expressão da *reivindicação significativa dos docentes pela valorização e reconhecimento social da profissão*. A esse processo, os professores vincularam ainda a melhoria do Plano de Carreira, Cargos e Salários e seu cumprimento, a consequente revisão salarial, tendo em vista que a hora de trabalho do professor é muita baixa, além da melhoria das condições de trabalho.

Ao que tudo indica, as expectativas dos professores com relação à profissão docente, se efetivam num contexto, no mínimo, de um misto de sentimentos, porque por um lado os professores se autorreconhecem como profissionais importantes e que contribuem com a formação dos estudantes, por outro, não há o reconhecimento, muito menos a valorização da profissão de professor por parte das instâncias governamentais. Do que pudemos apreender, trata-se de um processo conflituoso, de uma "dependência dos profissionais relativamente às diretrizes exteriores, de modo que os problemas que os docentes detectam e têm de resolver são, sobretudo, de adequação, de conflito com essas condições estabelelcidas (legais, curriculares, organizativas etc.)" como infere Sacristán (1995, p.72).

Sinteticamente, vejamos o quadro a seguir:

Quadro 75 - Expectativas dos professores com relação à profissão docente: ênfases por IES

Informações por IES	
IES Pública	**IES Privada**
- contribuir com a formação intelectual, cidadã e profissional dos estudantes; **- valorização da profissão;** **- desenvolver pesquisa;** **- articular atividades de ensino, pesquisa e extensão;** - estabelecer boas relações com os estudantes.	**- contribuir com a formação cidadã e profissional dos estudantes;** **- valorização da profissão;** **- desenvolver pesquisa;** **- articular atividades de ensino, pesquisa e extensão**

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014).
* Os itens em negrito identificam os aspectos comuns aos grupos.

Como apresentado no quadro 75, as expectativas dos professores, relacionadas à profissão docente, são praticamente as mesmas, pelo menos, não identificamos divergências que caracterizassem um ou outro perfil do grupo docentes, apenas ênfase em determinados aspectos, como no caso dos professores licenciados que ressaltaram poder continuar contribuindo com a formação dos estudantes; e os docentes bacharéis que evidenciaram como uma das expectativas poder avançar no desenvolvimento de pesquisas.

No decorrer deste estudo, temos percebido e ratificado que tanto as representações sociais, quanto os sentimentos de identidade profissional são constituídos situados histórica e temporalmente, configurados por um conjunto de fatores que se expressam no trabalho do professor enquanto interfaces desse processo.

Na sequência das discussões e análises aqui tecidas, buscamos sinalizar necessidades e expectativas dos professores relacionadas ao exercício da docência, com evidências de possibilidades de entrecruzamentos de representações sociais de docência na Educação Superior dos professores participantes da pesquisa, sentimentos de identidade profissional e a profissionalidade docente, enquanto processo de permanente construção da profissão de professor, discussão que será ampliada no próximo tópico.

5.5.3 Representações Sociais de docência na Educação Superior, sentimentos identitários e profissionalidade docente: possíveis relações

Orientados pelos objetivos apresentados para a realização desta pesquisa e considerando o que nos foi possível apreender, salientamos neste tópico prováveis relações entre as representações sociais de docência na Educação Superior dos professores das IES pública e privada participantes da pesquisa, os sentimentos identitários identificados nesse processo investigativo e alguns indicadores que, ao nosso ver, parecem sinalizar aspectos que podem estar relacionados à configuração da profissionalidade docente.

Na análise das representações sociais de docência na Educação Superior dos professores das duas Instituições, conseguimos identificar possíveis elementos constitutivos dos sistemas central e periférico. De acordo com as informações obtidas, no núcleo central estão contidos os termos: *conhecimento, responsabilidade, compromisso, dedicação, formação e ensino,* elementos de caráter normativo e funcional, cujo foco está na dimensão profissional da docência vinculada às funções sociocultural e ética do professor. No sistema periférico, as evidências sinalizaram para a possibilidade de uma maior atenção para o estudante e sua aprendizagem, além de uma ênfase para a pesquisa e para determinadas competências a serem desenvolvidas pelos professores frente ao processo de ensino.

Ao considerarmos as RS por IES, vimos que no NC das representações sociais do grupo de docentes da IES pública, permanecem os termos *responsabilidade, compromisso e dedicação*. Na IES privada, o NC também é composto pelos termos *responsabilidade e compromisso*, mas o terceiro elemento é *conhecimento*.

Os termos **responsabilidade** e **compromisso** parecem ter uma forte ligação com determinados sentimentos de identidade profissional docente, pelo fato de os professores se autodefinirem como *comprometidos e responsáveis* pelas atribuições que lhes são pertinentes, próprias da docência, a exemplo da formação pessoal/profissional dos estudantes e sua inserção no mercado de trabalho, que tiveram destaque nas declarações dos professores.

O *compromisso* e a *responsabilidade* assumidos pelos docentes participantes como sentimentos de *identidade para si* estão articulados a outros sentimentos identitários, como por exemplo: o de ter bons relacionamentos, de estar aberto ao diálogo, de se sentir realizado profissionalmente, sentimentos esses característicos da *estima de si* numa dimensão positiva. Quanto à *identidade para outrem* está também relacionada aos termos *compromisso e responsabilidade,* mas, para os professores, também são considerados por *outrem* como sendo: exigentes, que têm conhecimento e capacidade mediadora frente ao processo de ensino aprendizagem.

Entendemos que os aspectos trazidos à tona pelos professores como caracterizadores da *identidade para si* e da *identidade para outrem* estão integrados às suas representações sociais constituídas ao longo da trajetória profissional, considerados os diferentes estatutos que a docência assumiu na história da educação brasileira, apresentada brevemente no Capítulo3.

No quadro a seguir, apresentamos uma possível intersecção de elementos que parecem estar vinculados tanto às representações sociais de docência na Educação Superior dos professores de graduação, quanto a sentimentos de *identidade para si e identidade para outrem*:

Figura 12 - Representações Sociais e Sentimentos de Identidade: possíveis intersecções

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014).

No entrecruzamento das representações sociais com sentimentos de identidade profissional docente (processo identitário) há "uma mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor", nas palavras de

Nóvoa (2000, p.16). A constituição da identidade, como assumida neste trabalho, não é algo dado, é sobretudo um espaço de conflitos, de autodefinições, de decisões, de ações ou, como ressalta Nóvoa (2000), é um processo complexo, de constituição de maneiras de ser e de estar na profissão, no qual o professor se apropria dos sentidos de sua história pessoal e profissional, ao longo de um tempo.

No exercício da docência cada professor vai fazendo opções que interrelacionam o jeito de ser com o jeito de ensinar, revelando na maneira de ensinar, a maneira de ser, daí que "é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal", complementa Nóvoa (2000, p. 17). Estas relações, de acordo com Freire (1997) estão vinculadas à autonomia do professor, no sentido do seu compromisso social, político, pedagógico com vistas à transformação da sociedade, autonomia esta respaldada pela ética, pelo respeito ao outro.

Em continuidade ao processo de análise, cujas intersecções entre as representações sociais e sentimentos identitários foram identificadas, destacamos também as satisfações e/ou insatisfações dos professores no exercício da docência, entre as quais ressaltaram-se como vantagens da docência: poder contribuir com o desenvolvimento da sociedade, nomeadamente através da formação dos estudantes, futuros profissionais; realizar atividades de ensino e pesquisa; poder utilizar diferentes procedimentos metodológicos e participar em processos de formação continuada.

Das insatisfações (desvantagens) apresentadas, as que mais se destacaram foram: a desvalorização da profissão docente; a baixa remuneração e o desinteresse dos estudantes pelo estudo. Esse último fator parece estar relacionado ao *desafio*, enquanto termo evocado e constitutivo das representações sociais dos professores, pelo fato de que os docentes, ao justificarem sua escolha por essa palavra, fizeram referência ao baixo nível de aprendizagem dos estudantes que ingressam na Educação Superior e da contínua desmotivação deles para com as atividades acadêmicas.

Considerando os aspectos que permeiam/constituem as RS dos docentes, bem como seus sentimentos de identidade profissional, interessou-nos também saber dos professores que necessidades eles sentem no exercício da profissão docente, de modo a realçar possíveis indicadores que possam contribuir com as discussões em torno da constituição da profissionalidade docente.

Do que foi possível apreender, as principais necessidades da docência apontadas pelos professores foram acerca: do compromisso sócio-político-cultural; de uma preparação/formação para a docência; do domínio do conteúdo da área específica na qual o professor atua; uma adequada remuneração; uma boa infraestrutura com condições que atendam às necessidades do trabalho docente (aspectos relativos à dimensão profissional da docência); bem como gostar da profissão de professor; ser paciente; ser dedicado; e saber lidar com pessoas (aspectos relativos à dimensão pessoal da docência), enquanto necessidades que têm particularidades, mas, ao mesmo tempo, se interrelacionam.

Verificamos com surpresa o fato de os professores terem feito uma tímida referência à profissionalidade, como um dos processos da profissionalização da docência. Vejamos as justificativas de duas professoras, quando escolheram a palavra - *profissionalidade*, durante a aplicação da Técnica de Associação Livre:

> Quando você assume a docência na perspectiva da **profissionalidade**, você articula ao desenvolvimento das ações o conjunto das demais expressões, constituindo, portanto, sentido, significado para si e para os outros (P8FPuL).
>
> A construção da **profissionalidade** perpassa pela relação entre os saberes docentes e a identidade docente. É onde (sic) vejo a necessidade de atuação na formação do professor de ensino superior; A docência nesse nível de ensino exige do profissional atitudes e habilidades versáteis na pesquisa, ensino, extensão, gestão e na formação específica de futuros profissionais da área, o que acredito ser motivo de várias investigações e formações (P13FPuL).

Nos depoimentos acima, são feitas referências a diferentes aspectos que estão vinculados à profissionalidade docente, inclusive à sua relação com a identidade docente, sendo ratificada a necessidade de formação e pesquisas que abordem tal categoria.

Nas questões relacionadas à profissionalização docente, Nóvoa (2000) chama a atenção ressaltando que além das questões inerentes ao trabalho na sala de aula, os docentes precisam adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da profissão docente. Para esse autor, o papel do Estado no âmbito do ensino busca, de certa forma, assegurar uma equidade social e serviços de qualidade (que parece não ser a realidade no caso da educação brasileira), mas a sua supervisão do trabalho do professorado não deve ser numa lógica prescritiva e de burocracia regulamentadora, mas numa perspectiva de acompanhamento e

avaliação reguladora. Tal situação coloca a profissão docente diante de desafios aos quais os professores e as suas organizações não têm sabido responder com criatividade (NÓVOA, 2000).

Na perspectiva de Contreras (2002) as reivindicações docentes relacionadas às condições de trabalho, à carga horária de trabalho, a necessidade de formação contínua, dentre outras, estão sintonizadas com a função social do seu trabalho, mas, estão também articuladas a um pedido de “reconhecimento como profissionais, dignos de respeito e como especialistas de seu trabalho e, portanto, a rejeição à ingerência de estranhos em suas decisões e atuações” (CONTRERAS, 2002, p.54)

Nesse sentido, urge uma reconfiguração da profissão docente e o desenvolvimento e incremento de comunidades autônomas (associações profissionais de docentes), como "condições necessárias ao surgimento de um agente coletivo de poder profissional, cuja legitimidade não reside apenas na determinação de competências do Estado", infere Nóvoa (2000, p. 27).

No que diz respeito às expectativas dos professores partícipes da pesquisa relacionadas à profissão docente, as evidências registradas foram, prioritariamente: a valorização profissional; a possibilidade de os professores poderem contribuir com o processo de formação dos estudantes em seus aspectos cognitivo, pessoal, profissional; o desenvolvimento de pesquisas; a efetivação da integração ensino-pesquisa-extensão. Novamente a profissionalização da docência não foi referida como expectativa dos professores da Educação Superior, fator que parece não estar presente nas carências apontadas pelos docentes.

Diante do exposto, é possível sinalizar, dentre os possíveis indicadores vinculados à constituição da profissionalidade docente, enquanto profissão em construção (SACRISTÁN, 1995; CUNHA, 2007), apresentados pelos professores nas respostas por meio da Técnica de Associação Livre e do Questionário, como por exemplo: a necessidade de um *corpo de conhecimento* que considere não só os *conteúdos das áreas específicas* assumidas pelos professores, mas considerado tão importante quanto, um *corpo de conhecimento próprio da profissão docente* que dê sustentação teórico-metodológica ao trabalho do professor, de modo a favorecer uma conduta profissional crítica, que estimule o pensamento e a capacidade do professor de tomar decisões estratégicas e intervir nos contextos em que atua, como nos diz Sacristán (1995). Também a ratificação da *pesquisa como própria da*

profissão de professor foi outro possível indicador da constituição da profissionalidade docente.

Na perspectiva de Sacristán (1995), a profissionalidade também se manifesta por meio de várias atividades, tais como: ensinar, orientar o estudo, regular relações, preparar materiais, ajudar os estudantes em suas necessidades individuais, avaliar etc., cujos processos, voltados para a formação dos professores, poderiam levar em consideração, posto que a importância de um conhecimento está vinculada à orientação da prática.

Acrescentamos ainda a esse fato a integração da profissionalidade com a constituição de sentimentos de identidade profissional, processo que se vai efetivando, sobretudo, pelas vivências e relações de trabalho, pelo compartilhamento ou não das atividades *do* e *no* grupo, processo mediado pela ancoragem das representações sociais da docência, neste caso, na Educação Superior, posto que essas consistem num conhecimento social e numa maneira de pensar a realidade cotidiana que expressam, não somente aqueles que a forjam, mas constroem uma visão de realidade por eles compartilhada (JODELET, 2001).

Outros importantes indicadores anunciados com relação à constituição da profissionalidade docente foi o fato de os professores, pelo menos a maioria, ter o entendimento do seu *papel como mediador do processo de ensino-aprendizagem*, no sentido de ser possível a superação de sua função como mero transmissor de informações, para atuar como sujeito capaz de analisar contextos, de pôr-se criticamente diante da realidade, de poder intervir e transformar.

Nessa perspectiva, temos o entendimento da necessidade de uma ressignificação do papel do professor que ultrapasse a visão tecnicista, artesã do trabalho docente, e de sua profissionalidade como mera transmissão de conhecimento, sem considerar os processos formativos e de construção de saberes próprios da profissão docente, uma vez que é através do processo de profissionalização, como uma das alternativas, que se está vislumbrando melhoria na qualidade da educação.

6 CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS: PARA ONDE APONTAM OS RESULTADOS?

Considerando as inquietações e objetivos que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa, retomamos, nas considerações finais, alguns aspectos que nos são possíveis explicitar, apenas resultados provisórios, sem o propósito de apresentar conclusões, mas sim na perspectiva de poder contribuir com as discussões em torno da docência na Educação Superior. Sinalizamos, também, alguns aspectos que emergiram do processo investigativo e, quiçá, poderão suscitar outras pesquisas.

Ao longo da investigação, fomos orientados pelo objetivo geral de compreender representações sociais de docência na Educação Superior compartilhadas por professores de cursos de graduação de Instituições pública e privada, no sentido de analisar suas relações com sentimentos de identidade profissional e com a profissionalidade docente, cujo processo foi também orientado por meio de objetivos específicos.

Após colhermos as informações no campo empírico através da Técnica de Associação Livre, do Questionário e da Entrevista Semiestruturada, procedemos com a análise das informações de modo a evidenciar elementos constitutivos das representações sociais de docência na Educação Superior e analisar suas intersecções com sentimentos de identidade profissional e com a profissionalidade docente.

No que diz respeito ao perfil socioprofissional dos professores protagonistas da pesquisa, tomamos como referência alguns elementos que caracterizam a trajetória profissional dos docentes.

A trajetória profissional dos professores é constituída numa teia de relações, permeada por experiências pessoais, sociais e profissionais, cujo processo requer reflexão e partilha. Essa trajetória também se efetiva pela formação inicial, independente do grau acadêmico (licenciatura, bacharelado), pela formação continuada (em diferentes e variados tipos de instituição), por meio das quais ocorre o desenvolvimento profissional. De acordo com os professores investigados, a formação continuada é reconhecida como contributo para o exercício da docência na Educação Superior, nomeadamente, no que concerne aos aspectos educacionais, aos conteúdos específicos dos componentes curriculares e também aos conteúdos

pedagógicos. Entretanto, esse é um processo que requer adesão e empenho do professor, no sentido de estar consciente e querer investir na sua formação para a docência, situação não unâmime entre os docentes. Nessa mesma direção, as iniciativas das IES voltadas para a formação do professor podem favorecer tanto o trabalho docente, quanto o desenvolvimento da própria instituição, num processo que articula conhecimentos e interesses acadêmicos, curriculares e pedagógicos.

A partir de aspectos mencionados individualmente pelos professores, a docência é concebida como um processo que se efetiva através do domínio de conteúdos específicos (componentes curriculares), por meio de uma prática que toma como suporte determinados procedimentos técnicos e que tem como finalidade contribuir, principalmente, para a formação profissional dos estudantes. Contudo, outros elementos foram referidos ampliando essa concepção na perspectiva de um processo que está voltado para a aprendizagem discente, que precisa desenvolver o trabalho por meio da ação coletiva e estar em sintonia com os diversos contextos a ela relacionados.

Do ponto de vista das representações sociais, em continuidade à análise das informações colhidas, fomos orientados pela questão: *que representações sociais de docência na Educação Superior têm os professores de graduação de instituições pública e privada?*, questão essa articulada ao objetivo específico de *analisar sentidos atribuídos à docência na Educação Superior* por professores de Instituições pública e privada, de modo a conhecer o conteúdo, a estrutura interna e o núcleo central dessas representações.

Do que nos foi possível apreender, reconhecendo que o conteúdo das RS é constituído a partir de vários e diferentes fatores circunstanciados em determinados tempos/espaços e entendendo que as representações sociais são ao mesmo tempo derivadas e inferidas (JODELET, 2001), parece ser possível afirmar que os sentidos atribuídos à docência na Educação Superior, pelos professores das duas IES, estão vinculados, prioritariamente, à dimensão profissional da docência, permeados pelas funções cognitiva, sociocultural e ética do exercício docente.

Podemos dizer que o núcleo central dessas representações sociais é constituído pelos elementos: *conhecimento, compromisso, responsabilidade, dedicação, formação e ensino*. Os termos *compromisso e responsabilidade*, são caracterizados como elementos normativos (ABRIC, 2000), já que mediante análise das declarações, esses componentes parecem estar ancorados no sistema de

valores partilhados pelos docentes, dando significação e organizando as representações dos docentes enquanto grupo profissional. O termo *conhecimento* teve forte influência nas evocações dos docentes da IES privada e o elemento *dedicação* expressou forte influência nas evocações dos docentes da IES pública, embora ambos elementos tenham sido referidos pelos dois grupos. Além desses, os termos: *formação* e *ensino,* caracterizados como elementos funcionais (ABRIC, 2000), foram evocados pelos dois grupos e estão relacionados à função social da docência. Os elementos constitutivos do núcleo central foram ratificados por professores de ambas instituições, quando da participação na entrevista semiestruturada que objetivou aprofundar e precisar tais componentes do núcleo central.

Contudo, em virtude da dinâmica característica da constituição tanto das representações sociais, quanto dos sentimentos identitárioss, outros elementos do contexto de atuação do professor emergiram nesse processo, como veremos a seguir.

No decorrer da investigação, motivados por uma segunda questão complementar daquela já mencionada, a saber: “sendo as representações sociais constituídas em intersecção com sentimentos de identidade profissional, que relações se estabelecem nesse entrecruzamento?”, enveredamos pelos estudos e análises a partir dos quais vislumbramos apreender sentimentos de identidade profissional docente, apresentado como mais um objetivo específico da investigação.

Do que nos foi possível identificar, podemos dizer que os sentimentos identitários dos professores estão, basicamente, respaldados pela *estima de si*, no sentido de uma visão positiva de si mesmo; e pela *realização de si através da ação*, na perspectiva de o professor poder contribuir com a formação dos estudantes, consequentemente, com a melhoria da sociedade por meio da sua atuação profissional. Estes sentimentos de *identidade para si* se coadunam com aqueles de *identidade para outrem,* pois os professores entendem que para *outros* eles são considerados *comprometidos, responsáveis*, são profissionais que colaboram com a formação pessoal e profissional dos discentes e, ao que parece, estão também sendo reconhecidos como *mediadores* do processo de ensino aprendizagem.

Ao analisarmos os possíveis componentes constitutivos da RS de docência na Educação Superior, apresentados no quadro de quatro casas, fazendo uso do

software EVOC, e tendo em vista as palavras destacadas nas redes de significados que emergiram com a utilização do software ALCESTE, parece ser possível afirmar que os sentimentos de identidade estão sintonizados com as representações sociais dos docentes, porque tanto num, como noutro, foram evidenciados valores, normas, sentimentos, características que sinalizaram de certa forma o pensar, o sentir e o fazer dos professores no exercício da profissão docente, dentre os quais ressaltamos: o compromisso e a responsabilidade para com o exercício da profissão de professor; o conhecimento, a dedicação e a competência como elementos necessários à prática docente; a possibilidade de mudança do foco do ensino e do professor para focar o estudante e sua aprendizagem; a pesquisa como trabalho de interesse dos professores.

Por outro lado, o sentimento de desvalorização profissional; de falta de reconhecimento do trabalho docente; a sobrecarga de trabalho derivado do acúmulo de atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão; a falta de atenção à carreira docente por parte das instâncias governamentais e das Instituições de Educação Superior; as condições precárias de infraestrutura para a realização do trabalho do professor foram alguns fatores que emergiram dos depoimentos dos professores e que podem ser agregados às representações sociais de docência na Educação Superior, bem como à constituição de sentimentos identitários dos docentes.

Ao longo do processo investigativo, tratamos também de identificar possíveis indicadores derivados das relações entre as representações e os sentimentos identitários dos professores, que pudessem estar influenciando na constituição da profissionalidade docente; outro objetivo específico da investigação. Para tanto, tomamos como orientadora a terceira questão: consideradas as relações entre representações sociais de docência na Educação Superior e sentimentos de identidade profissional docente, que aspectos podem emergir desse processo e serem identificados como possíveis indicadores da profissionalidade docente?

Das possibilidades identificadas no decorrer da análise das respostas dos professores às questões apresentadas, nos parece possível inferir que alguns aspectos apontados por eles sugerem prováveis indicadores da constituição da profissionalidade docente, configurados pela manifestada necessidade de:

a) *dominar um corpo de conhecimento tanto dos componentes curriculares, como de saberes próprios da docência*. Depreendemos que a atuação do professor no exercício da docência não deveria levar em conta apenas o conteúdo específico da

área curricular do docente, mas, reconhecer e, sobretudo, considerar os saberes próprios da docência;

b) *vivenciar um conjunto de princípios que levem em conta o compromisso e a responsabilidade do trabalho do professor*. A prática docente está permeada por princípios orientadores do trabalho do professor, não só do ponto de vista do ensino de determinados conteúdos, mas do ponto de vista político, social, ético, em que o docente externaliza sua contribuição para o processo de formação dos estudantes, mostrando sua capacidade de lidar com pessoas, de mediar o processo de ensino aprendizagem, de analisar, de criticar, de avaliar, dentre outras singularidades da docência;

c) *considerar o ensino e a pesquisa como elementos básicos da profissionalidade docente.* Embora a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão seja uma exigência legal, no Brasil, para as universidades, somos favoráveis ao estímulo e à realização de pesquisas e projetos extensionistas desenvolvidos por faculdades e centros universitários, considerada sua importância socioeducacional, cultural, científica com o propósito de viabilizar melhorias para a sociedade em geral. Contudo, é mister lembrar que o estímulo ao ensino é menos enfatizado/valorizado nas IES do que a pesquisa.

d) *reconhecer o papel mediador do professor no processo de ensino aprendizagem.* Esse aspecto encontra eco na assertiva de Cunha (2006b, p.77) do professor "ser *ponte*, entre o conhecimento disponível de todas as maneiras e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos." A possibilidade da mediação como elemento constitutivo da profissionalidade docente, ao nosso ver sinaliza para a superação de uma visão linear da docência, como mera transmissão de informações e vislumbra o reconhecimento de uma ação que tem como mote a melhoria dos sujeitos, da educação e da sociedade.

Do que nos foi possível apreender, percebemos que há uma forte integração entre representações sociais, sentimentos identitários e profissionalidade docente, cujos elementos se entrecruzam, complementam-se e, paulatinamente, dão certo "tom" ao trabalho desenvolvido pelos professores, entendendo, sobretudo, que a ação está orientada por representações e sentimentos identitários, permeados por diferentes valores, experiências, conhecimentos, saberes que se vão constituindo, ao longo de uma trajetória, em contextos sociais, culturais, políticos e refletem no trabalho do professor.

Como todo e qualquer trabalho investigativo, reconhecemos que alguns aspectos desta pesquisa carecem de ser aprimorados e aprofundados, o que nos motiva a dar continuidade ao estudo e a trazer outros possíveis contributos ao debate em torno da docência na Educação Superior, pois corroborando com o pensamento de Minayo (2010), entendemos que o trabalho de investigação é dinâmico e dialeticamente processual, mas seus resultados são provisórios, tendo como recomeço indagações que são anunciadas ao final da análise realizada. Para tanto, apresentamos algumas sugestões/alternativas que podem instigar novos estudos, a saber:

▪ a dialética entre ensino e pesquisa, na perspectiva da supremacia da produção científica (associada ao ensino) como possibilidade de aumento da produção científica do professor diante das exigências de avaliação institucional;

▪ o acúmulo de atividades de ensino, pesquisa e extensão, acrescido das tarefas administrativas como desvantagem da docência na Educação Superior;

▪ possibilidades de desenvolvimento de pesquisas em Instituições de Educação Superior privadas, como elemento de constituição da profissionalidade docente.

Como prováveis contribuições, esta pesquisa evidencia elementos do pensar e do sentir docente que permeiam o cotidiano da docência, sinalizadores de limites e possibilidades de atuação do professor, o que poderá subsidiar atividades de estudo, de acompanhamento e avaliação da prática docente em Instituições de Educação Superior, podendo respaldar, inclusive, a institucionalização de programas de formação/atualização pedagógica, além de referenciar outras investigações científicas.

Também como contributo, questões inerentes à docência na Educação Superior poderão ser compartilhadas coletivamente no interior das IES, a partir da reflexão das representações sociais dos professores, dos seus sentimentos identitários e das relações desses elementos com a construção da profissionalidade docente, outro aspecto que poderá ser considerado.

Por fim, esperamos que os resultados aqui apresentados, embora provisórios e passíveis de serem contestados em futuras investigações, possam contribuir com os debates, estudos e pesquisas em relção à docência, às representações sociais, a sentimentos de identidade profissional e à profissionalidade docente no contexto da Educação Superior.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações profissionais sobre o trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos**... Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 10 mar. 2013..

ABRIC, Jean Claude. (Ed.). **Pratiques sociales & representations***.* Paris: Press Universitaires de France, 1994.p. 11-35

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H.; LOUREIRO, M. C. da S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas.** Goiânia: Ed. da UCG, 2003a.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais.** Tradução: Lilian Ulup. Rio de janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. Metodologia da abordagem estrutural das representações sociais. In: ABRIC, J. C. (Org.). **Méthodes d'des représentations sociales**. Éres: Ramov Saint-Agne, 2003b. Traduzido por Maria de Fátima de Souza Santos para uso de pesquisa.

ABRIC, J. C.; VERGÈS, P. La représentations sociales de la banque. **Etudes et Recherches du Gifresh**, n. 26, 1994.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade.** 2007. 367 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2004.

_____. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. **Psicologia da Educação - Revista do Programa de Estudos Pós Graduados em Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 23, p. 155-173, 2. sem. 2006.

ALMEIDA, Angela M. O. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. **Diálogos com a teoria das representações sociais.** Recife: Ed. Universitária UFPE, 2005.

ALMEIDA, M. Izabel de. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. et al (Org.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências?. Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES-MAZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, ano14, n.16, jan./mar. 1994.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P.(Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias em sala de aula. 3. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

ARAÚJO, Joyce Arrais de. **Identidade docente nos cursos de ciências contábeis:** estudo das IES do município de Fortaleza. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ARDOINO, Jacques. Vers la multiréférentialité. In: HESS, Rémy; SAVOYE (Dir.). **Perspectives de l'analyse institutionnelle**. Tradução: Natércia Pacheco, João caramelo e Manuela Terrasêca Paris: Méridiens Klincksieck, 1988. p. 247-258.

ARRUDA, Ana. Lúcia Borba de. **Expansão da educação superior**: uma análise do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) na Universidade Federal de Pernambuco. 2011. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ARRUDA, Angela. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: UFPB/Ed. Universitária, 2005.

AUSTRIA, Verônica Cardoso. **Processos constitutivos da docência superior:** saberes e fazeres de professores de fisioterapia. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia**. D.C: Banco Mundial, 1995. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION?resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/HigherEd_lessons_Sp.pdf.>. Acesso em: 01 abr. 2014.

_____. **Construir sociedades de conocimiento**: nuevos desfios para la educación terciaria. Washington, D. C: banco mundial, 2003. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf. >. Acesso em: 01 abr. 2014.

BARBIER, Jean-Marie; GALANTU, Olga. (Dir.). **Action, affects et transformation de soi.** Paris: PUF, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARISI, Giusto. La notion de "professionnalità" pour les syndicats en Italie. **L'Emploi enjeux économiques sociaux - Colloque de Dourdan**, 1982, p. 379-394.
BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BAUER, M.W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior**: desafios e possibilidades. 2007. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. Profissionalidade docente na educação superior: mestres ou cientistas? In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPEDSul, 7., 2008. **Anais eletrônicos**... Itajaí, SC: UNIVALI, 2008. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos**... Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 10 mar. 2013.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 3. ed. Lisboa: Dinalivro, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 2010.

BONA, Viviane de. **Representações sociais de autonomia e o uso das tecnologias na prática educativa**. 2004. 261f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014.

BORGES, Camila. **Docência universitária em educação física.** 2006. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro - Ciências da Motricidade, Uberlândia, 2006.

BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et amériaines, **Revue Française de Pedágogie**, n. 94, 1991, p. 73-92.

BRAEM, Sophie. Le nécessaire développement théorique de la notion de profissionannalité pour la sociologie des professions française. In: INTERIM CONFERENCE OF ISA RESEARCH COMMITTEE SOCIOLOGY OF PROFESSIONAL GROUPS, 2000. **Anais...** Lisboa: Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa: 2000. Comunicação apresentada na RC 52.

BRASIL. **Lei nº 9.394.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei n°10.861**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Brasília: Ministério da Educação, 2004.

_____.**Decreto nº 5.773**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. **Portaria Normativa nº 40**. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

_____. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Reuni 2008. **Relatório de primeiro ano**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BURKO, Anamaria Durski Silva. **Prática pedagógica como espaço de formação continuada do professor e produção de representações sociais.** 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

CÂMARA, Carlos André de Oliveira. **Desenvolvimento profissional da docência de professores que atuam no curso de Direito:** um estudo a partir das narrativas na formação de professores jurídicos. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuibá, 2010.

CAMARGO, B. Vizeu. ALCESTE: um Programa Informático de Análise Quantitativa de Dados Textuais. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: UFPB?Ed. Universitária, 2005.

CAMARGO, Marcela Pedroso de. **Docência universitária e formação pedagógica:** um olhar para a universidade estadual de Londrina. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

CAPRA, F**. A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

CASTANHO, M. E. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, Maria Izabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

CHAUÍ, M. Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. In: **A UNIVERSIDADE na encruzilhada:** seminário universidade: por que e como reformar?. Brasília: UNESCO, 2003.

CODOL, Jean Paul. "La quête de la similitude et de la différentiation sociale". In: TAP, Pierre ed. **Identité individuelle et personnalisation**. Toulouse: Privat, 1986. Coloque International.
CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998, Paris, França. **Anais...** . Brasília: UNESCO/CRUB, 1999. Tendências de Educação Superior para o Século XXI/UNESCO.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, José Alberto (Org.). A análise de necessidades da formação profissional de professores: da identificação das carências ao sentido das experiências. In: **FORMAÇÃO de professores**: da racionalidade instrumental à ação comunicacional. Porto: Edições ASA, Portugal, 1999. Coleção Cadernos Pedagógicos.

CRUZ, Fátima M. L. **Expressões e significados da exclusão escolar**: representações sociais de professores e alunos sobre o fracasso em matemática. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

CRUZ, Fátima M. L.; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas. **Revista Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 33, p.7-28, 2. sem. 2011.

CUNHA, Luiz A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane M. T.; FILHO, Luciano M. F.; VEIGA, Cyntia G. (Org.). **500 Anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: JM, 1998.

_____. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____. **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2006a.

_____. Trabalho docente e profissionalidade na universidade. **Revista de Estudos Curriculares,** ano 4, n. 1, 2006b.

_____. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: **TRAJETÓRIAS e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara/SP: Junqueira & Marin; Brasília/DF: CAPES: CNPq, 2010b.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência como ação complexa. In: **TRAJETÓRIAS e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara/SP: Junqueira & Marin; Brasília/DF: CAPES: CNPq, 2010a.

_____. Diálogo com os resultados do estudo. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Qualidade da graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara, SP: Junqueira&marin, 2012.

DAY, Cristopher. **Desenvolvimento profissional de professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DANTAS, C. M. **O Desenvolvimento da docência nas engenharias**: um estudo na universidade Federal de Campina Grande (UFCG). 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Dissertação de Mestrado, 2011.

D'ÁVILA, Cristina M. A construção da identidade profissional docente e o papel das disciplinas didático-pedagógicas na formação inicial dos professores. In: DIAS, Ana Maria Iorio et al (Org.). **Desenvolvimento profissional docente na educação superior**: entre redes e sentidos. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

DE ROSA, A. Maria. A "Rede Associativa": uma técnica para captar a estrutura, os conteúdos, e os índices de polaridade, neutralidade e estereotipia dos campos semânticos relacionados com as Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2005.

DESCHAMPS, Jean-Claude. **A Identidade em psicologia social**: dos processos identitários às representações sociais: Jean-Claude Deschamps, Pascal Moliner. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DOISE, Willen. Sistema e metassistema. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Org.). **Teoria das representações sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011.

DOTTA, Leanete T. T. **Percursos identitários de formadores de professores**: o papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas. Curitiba: CRV, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, setembro, 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: data.

DUBAR, C. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. Portugal, Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURÃES, Emília Aparecida. **Docência no ensino superior:** dilemas e desafios do professor iniciante. 2009. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

DURKHEIM, Émile. As formas elementares da vida religiosa". In: **OS PENSADORES.** 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **As regras do método sociológico**. Émile Durkheim; Tradução: Pietro Nassetti; Revisão Saulo Krieger. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2005. (Coleção - A obra prima de cada autor).

ESPÍNDOLA, Elisângela B. de Melo. **Profissionalidade docente**: um estudo sobre as representações sociais de competência para ensinar matemática de professores brasileiros e franceses. 2014. 312 f. Tese (Doutorado em . Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação,** Porto Alegre, v. 4, p. 109-139, 1991.

ERIKSON, Erik. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FARR, Robert M. **As raízes da psicologia social moderna**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho A., JOVCHELOVITHT, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **EDUCAR**, Curitiba, n. 28, p.17-36, 2006.

FERENC, Alvanize Valente F. **Como o professor universitário aprende a ensinar?:** um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2005.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais.** Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

FRANCO, M. E. D. P.; GENTIL, H. S. Identidade do professor de ensino superior: questões no entrecruzar de caminhos. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Org.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento.** Porto Alegre: Séries RIES/PRONEX EdiPucrs, 2007. v. 1. p. 39-58.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**.17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GATTI, Bernadete A. Valorizaação da docência e avaliação do trabalho docente. In: _____. (Org.). **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GENTILI, P. (Org.). **Universidades em penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São paulo: Cortez, 2001.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, M. A. Santoro (Org.). **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998a.

_____. As funções sociais da escola: da reprodução è reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998b.

HOYLE, Eric. Professionalization and desprofessionalization in education. In: Hoyle, Eric; MAGERRY, Jacquetta (Org.). **World yearbook of education 1980:** professional development of teachers. London: Kogan Page, 1980. p. 42-54.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Docência universitária:** conceitos internalizados e competências construídas pelos professores da UFPI - Campus de Parnaíba/PI. 2002. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, 2002.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; GIORDANI, Estela Maris. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos**... Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 10 mar. 2013.

JOBERT, Guy; PALMADE, Jacqueline. Identification. In: BARUS-MICHEL, Jacqueline; ENRIQUEZ, Eugène; LÉVY, André (Org.). **Vocabulaire de Psychosociologie:** reférences et positions. Ramonville Saint-Ange: Editions Erès, 2002. 590p.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais.** Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. **Loucuras e representações sociais**. Prefácio de Serge Moscovivi; tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Recentes desenvolvimentos da noção de representações nas ciências sociais. In: **Representações sociais**: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas. ALMEIDA, Angela M.O.; JODELET, Denise (Org.). Brasília, DF: Thesaurus, 2009.

_____. A fecundidade múltipla da obra “A psicanálise, sua imagem e seu público’’. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. Souza, TRINDADE, Zeidi A. (Org.). **Teoria das representações sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011.

KASTERSZTEIN, J. As estratégias identitárias dos atores sociais: abordagem dinâmica das finalidades. In: CAMILLERI.C. et al. **Stratégies Identitaires**. Paris: PUF,1990.

KOPRUSZYNSKI, Cibele Pereira. **A prática pedagógica dos nutricionistas que atuam na docência:** desafios e perspectivas de mudanças. 2003. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, 2003.

LAUDARES, João Bosco. A Descoberta da Docência por Engenheiros-Professores e suas Representações. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos**... Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 10 mar. 2013.

LIBÂNEO, Luiz Carlos. **O ensino de graduação na universidade** - a aula universitária. 2006. Disponível: <http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf.>. Acesso em: 14 jan. 2014.

LIMA, A. M. Teoria do núcleo central das representações sociais: pressupostos básicos e aplicações no campo da educação. In: MACHADO, Laêda Bezerra.v**Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

LIMA, Elizabeth Miranda de. **De aprendiz a mestre**: trajetórias de construção do trabalho docente e da identidade profissional. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

LIPIANSKY,E.M. Comment se forme l'identité des groupes. In: RUANO-BORBALAN, Jean Claude. **L'identité: l'individu, le groupe, la société**. [S.l]: Éditions Sciences Humaines, 1998. p. 143-147.

LIPIANSKY, E. M.; TABOADA-LEONETTI. I.;VASQUEZ. A.Introduction à La problématique de l`identié. In: CAMILLERI.C.et al. **Stratégies identitaires**. Paris: PUF,1990.

LOPES, Amélia. **Libertar o desejo, resgatar a inovação:** a construção de identidades profissionais docentes. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

LORENZI, Marlene Gallina Rego. **História de vida: professores de história do ensino superior**. 2000. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2000.

MACHADO, Laêda B. Representações sociais: alguns apontamentos sobre a teoria e sua incursão no campo educacional. In: MACHADO, L. B. (Org.). **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Trajetórias Formativas de Professores Universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos**... Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 11 mar. 2013.

MAGALHÃES, Antônio M. **A identidade do ensino superior:** política, conhecimento e educação numa época de transição. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian; Brasília: Fundação para a Ciência e a Tecnologia; Ministério da Ciência e do Ensino Superior, 2004.

MANOJO, Fabrício Augusto. **A construção da identidade docente do professor de fisioterapia.** 2004. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, 2004.

MARASCHIN, Maria Lucia Marocco. **Formação continuada do professor da educação superior promovida por ações institucionais.** 2012. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MARTINS, Milene. **Psicólogo-professor:** o processo de constituição da identidade docente. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, 2012.

MASETTO, M.T. (Org.). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MAZZOTTI, Alda Judith A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras,** v.1, n.1, p.18-43, jan./jun. 2008.

MELO, Márcia Maria de; CORDEIRO, Telma S. C. (Org.). **Formação pedagógica e docência do professor universitário**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.
MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M.; LIMA, C. M. A Teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.549-576, maio/ago, 2009.

MESQUITA, Alessandra da Silva de. **Formação, saberes profissionais e identidade docente:** representações sociais de professores. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2010.

_____. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONTEIRO, Ivanilde. **Formação inicial, identidade profissional e profissão docente**: as representações sociais dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. 2004. 532 f. (Tese) Doutorado em Educação - Universidade do Minho, Portugal, 2004.

MOREIRA, B.C. de M.; TODESCAT. M. Plano nacional de Educação 2011-2020: uma análise das metas para a Educação superior no Brasil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2011, Florionópolis. **Anais**... Florionópolis: II Congresso Internacional IGLU, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/31420/7.20.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2013.

MORIN, E. Os desafios da complexidade. In: MORIN, E. (Org.). **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. O pensamento complexo, um pensamento que pensa. In: MORIN, E.; MOIGNE, J. L. L. **A inteligência da complexidade**. 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MOROSINI, M. C. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 3: Século XX .

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise***.* Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITHT, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, A. R. Afonso do; MENANDRO, P. R. Meira . Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada**. Estudos e Pesquisas em Psicologia***,* Rio de Janeiro, ano 6, n. 2, 2. sem. 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A.(Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A.(Org.). **Vidas de professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A.(Org.). **Professores imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Denize Cristina de et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: UFPB/Ed. Universitária, 2005.

PACHECO, N. A. **Tempos de "Sozinhez" em Pasárgada**: estratégias identitárias de estudantes dos PALOP em Portugal. 1996. 471 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 1996.

PACHECO, N.A.; TERRASÊCA, Manuela; CARAMELO, João. Formar/formar-se que estratégias? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DE LÍNGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESA, 3., 1999. **Anais**... [S.l.], 1999.

PAGÈS, Max. Complexité. In: BARUS-MICHEL, Jacqueline; ENRIQUEZ, Eugène; LÉVY, André (Org.). **Vocabulaire de psychosociologie**: reférences et positions. Ramonville Saint-Ange: Editions Erès, 2002, 590p.

PALMONARI. A.; CERRATO, J. Representações sociais e psicologia social. In: ALMEIDA, A. M. O., SANTOS, M. F. Souza, TRINDADE, Zeidi A. (Org.). **Teoria das representações sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011.

PIMENTA. S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves. A Docência na educação superior: saberes e identidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos**... Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 11 mar. 2013..

POLON, S. A. M.; GODOY, M. A. B.; KLEIN, R. Representações sociais: uma teoria do cotidiano da educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, PESQUISA E GESTÃO**,** 4., 2012. Ponta Grossa, Paraná. **Anais eletrônicos**... Disponível em: <http://isapg.com.br/2012/ciepg>. Acesso em: 11 mar. 2013

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A.(Org.). **Os professores e a sua formação. Temas em Educação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 35-49.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Atividades de Produção da docência: a professoralidade universitária. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Caxambu. **Anais eletrônicos**... Caxambu: ANPED, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 11 mar. 2013.

RAMALHO, Betânia Leite. **Formar o professor e profissionalizar o ensino.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, Kátia M. da Cruz. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária**: um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática. Porto: U. Porto Editorial, 2010a.

_____. Pedagogia universitária: um olhar sobre um movimento de institucionalização de acções de actualização pedagógico-didáctica como espaço de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2008.

_____. Profissionalidade docente universitária: um conceito em (re)construção. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.2, p.561-578, jul/dez., 2010b.

REIS, Cláudia Angélica do Carmo. **Engenheiro-professor:** as representações sociais sobre a docência. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Federal de Educação Tecn. de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

REINERT, M. Alceste, une methodologie d' analyse dês domees textuelles et une application: aurélia de gerard de nerval". **Bulletin de Methodologie Sociologique**, n. 26, march, p.24-54, 1990.

ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de; Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da Universidade: uma realidade possível. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Caxambu. **Anais eletrônicos**... Caxambu: ANPED, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 11 jan. 2013.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior. **Nuances:** estudos sobre educação, ano 11, n. 12, p.105-126, jan./dez. 2005.

ROLINDO, Joicy Mara Rezende. **A Formação didático-pedagógica dos bacharéis docentes:** uma análise a partir das representações dos professores do Curso de Engenharia Agrícola da UEG. 2008. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ROUQUETTE, Michel-Louis. As representações sociais no quadro geral do pensamento social. In: MOREIRA, A. S. Paredes (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SAINSAULIEU, R. **L'Identité ou travail**. 2. ed. Paris: Presses de 1ª Fondation Nationale dês Sciences Politiques, 1985.

SALES, M.P da Silva. **Docência no ensino superior nas representações sociais de estudantes.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SANTOS, Alexandre Nunes. **A mobilização dos saberes experienciais na prática docente no ensino superior privado.** 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa educacional**: quantidade: qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2010.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. **Diálogos com a teoria das representações sociais.** Recife: Ed. Universitária UFPE, 2005.

SARAIVA, Ana Claudia Lopes Chequer. **Representações sociais da aprendizagem docente de professores universitários em suas trajetórias de formação.** 2005. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SARAIVA, Shirley Dourado Rebêlo. **Narrativas sobre prática pedagógica e desenvolvimento profissional:** administradores-professores de ensino superior como protagonistas. 2010. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SERRALHEIRO, J. P. Introdução: O Processo de Bolonha e suas consequências. In: SERRALHEIRO, J. P. (Org.). CORREIA, J. A.; MATOS, M. (Prefácio) **O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses.** Porto-PT: Profedições, 2005.

SILVA JÚNIOR, J. dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SILVA, Maria da Conceição Valença da. **A prática docente de EJA**: o caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru. Recife: Centro Paulo Freire: Bagaço, 2006.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y ensënanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, 2005.

SOUZA, Jobeane Franca de. **Identidade profissional do docente de licenciatura em Ciências Biológicas da UFS:** desvelando os significados de ser professor. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo. **Docência universitária:** representações sociais das constituições subjetivas. 2012. 117 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto, França, 2012.

SUNDFELD, João Baptista. **Formação de professores e o ensino superior -** um estudo exploratório de uma instituição de formação de professores. 2005. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

TAP, P. Les éléments constitutifs de l'identité personnelle. In: RUANO-BORBALAN, Jean Claude. **L'identité:** l'individu, le groupe, la société. [S.l.]: Éditions Sciences Humaines, 1998. p. 65-68.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Cristina Maria D'Ávila. Docência na educação superior e a construção da profissionalidade docente em cursos de licenciatura: continuidades e rupturas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Caxambu. **Anais eletrônicos**... Caxambu: ANPED, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 11 mar. 2013.

TORRES, Márcia de Oliveira. **Discursos sobre a prática:** o processo de formação do professor do ensino superior sem a formação pedagógica. 2012. 110 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

VICENTINI, P. P. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VEIGA, Ilma P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc**., Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez./2003.

XIMENES, Aldeniza de Oliveira. **A identidade profissional docente no ensino superior.** 2006. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE CARTA DE ANUÊNCIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Ao Diretor do(a) (nome da Instituição)

Profº (nome do Diretor)

Eu, Maria da Conceição Valença da Silva, professora/pesquisadora e estudante do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), venho, por meio desta, solicitar a vossa autorização para coletar dados nessa Instituição de Educação Superior, para a pesquisa que ora estou desenvolvendo intitulada**:** **DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES PÚBLICA E PRIVADA: interfaces com sentimentos de identidade profissional e com profissionalidade docente,** sob a orientação da Professora Dra. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar.

Informo que não haverá custos para a Instituição e, na medida do possível, não irei interferir na operacionalização das atividades cotidianas.

Esclareço que tal autorização é uma pré-condição bioética para execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com a Resolução nº196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Agradeço-lhe antecipadamente pelo apoio e compreensão, certa de sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa científica em nossa região.

Caruaru, de fevereiro de 2014

_____

Profª/Pesquisadora Maria da Conceição Valença da Silva

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

O professor/professora está sendo convidado/convidada para participar da pesquisa intitulada: **DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES PÚBLICA E PRIVADA: interfaces com sentimentos de identidade profissional e com profissionalidade docente,** que estou desenvolvendo para elaboração da minha tese de doutorado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sob a orientação da Professora Dra. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar.

Informo que sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Instituição.

O objetivo deste estudo é compreender representações sociais de docência e sentimentos identitários de professores de cursos de graduação da Educação Superior, no sentido de analisar suas relações com a profissionalidade docente, enquanto um processo de (re)construção permanente da profissão de professor. Através dessa pesquisa buscaremos contribuir com processos de atuação e formação de professores da Educação Superior, bem como com estudos acerca dessa temática.

A sua participação neste estudo se dará por meio da Técnica de Associação Livre e de um Questionário (questões abertas e fechadas) e, em se dispondo, poderá participar de uma Entrevista Semiestruturada, se necessário. A sua identidade será preservada. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão publicadas, assegurando o sigilo sobre a sua participação.

Caso concorde em participar e contribuir com a referida pesquisa, peço-lhe, por gentileza, que informe os dados solicitados no questionário, para posteriores contatos.

A seguir apresento-lhe as minhas informações de e-mail e de telefone, caso necessite tirar dúvidas sobre a pesquisa e/ou sobre a sua participação, agora ou a qualquer momento.

Profª/Pesquisadora - Maria da Conceição Valença da Silva
Telefone: (81) 9730-6162 / e-mail: conceicao.valenca@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

_____

Nome e assinatura do Professor/Professora

Caruaru, ____de _____ de 2014

APÊNDICE C - INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

1ª ETAPA - ASSOCIAÇÃO LIVRE

Nº _____

Caro Docente, nas questões abaixo será aplicado o Teste de Associação Livre (ABRIC, 2003) que consiste em solicitar ao participante da pesquisa que escreva palavras que lhe vêm à mente, a partir de uma expressão ou palavra indutora apresentada. As respostas precisam ser dadas imediatamente após a leitura da questão. Para tanto, pedimos a sua atenção a esse aspecto, de modo que possamos garantir a fidedignidade das informações prestadas por você**.**

1. Escreva as cinco primeiras palavras ou expressões que lhe vem à mente quando você lê a expressão:

- DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

_____ **( )**
_____ **( )**
_____ **( )**
_____ **( )**
_____ **( )**

agora, numere-as por ordem de importância.

2. Das cinco palavras que você escreveu quando leu a expressão DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, escreva a que você considerou mais importante:

Palavra:

_____

Justifique sua escolha:

_____
_____

2ª ETAPA - QUESTIONÁRIO (Questões abertas e fechadas)

PERFIL SOCIOPROFISSIONAL

1. Formação Acadêmica

a) Formação - **Graduação**

Graduaçãoem:_____Ano/conclusão: _____

Instituição: ( ) Pública ( ) Privada

Outro(s) curso(s) de gaduação:_____
Ano/conclusão: _____ Instituição: ( ) Pública ( ) Particular

b) Formação - **Pós-graduação**

Especialização em _____ Ano/conclusão:____ ( ) Em curso
Mestrado em _____ Ano/conclusão: ____ ( ) Em curso
Doutorado em _____ Ano/conclusão: ____ ( ) Em curso
Pós-doutorado em_____ Ano/conclusão: ____ ( ) Em curso

2. Atuação Docente

a) Em qual(is) curso(s) você leciona **nesta Instituição**?

_____

b) Informe o **tempo total** que você tem de **docência na Educação Superior** (independente da instituição): _____ anos

c) Qual o seu regime de trabalho **nesta Instituição**?
Se for privada: ( ) Horista ( ) Parcial ( ) Integral ( ) Não sabe informar
Se for pública: ( ) 20horas ( ) 40horas ( ) Dedicação Exclusiva - DE
( ) Não sabe informar

d) Você exerce outra função **nesta Instituição**, além do ensino? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, qual(quais)?_____

e) Neste momento, você está desenvolvendo algum trabalho:

De pesquisa? ( ) Sim ( ) Não

De extensão? ( ) Sim ( ) Não

( ) Não participa de trabalhos de pesquisa e/ou de extensão

f) Você é professor(a) também de outra Instituição de Educação Superior?

( ) Sim ( ) Não

3. Percurso da Docência

a) Por que você ingressou na docência na Educação Superior? Como ingressou?

_____

b) Como você aprendeu e/ou aprende a ser professor(a)?

_____

c) Para você, é preciso algum tipo de formação, além da pós-graduação, para ser professor(a) da Educação Superior?

( ) Sim - Qual (is)? _____

( ) Não

*** Se você respondeu - sim - na questão anterior, responda a questão seguinte:**

d)Você tem participado de algum dos tipos de formação acima mencionados ou de outros?

( ) Sim ( ) Não

Qual(is)?_____

_____Onde?_____

*** Se você respondeu - sim - na questão (d), responda a questão seguinte:**

e) Estas formações, das quais você tem participado, tem ajudado no exercício da docência na Educação Superior?

( ) Muito ( ) Razoavelmente ( ) Pouco ( ) Não tem ajudado

f) Que vantagens e/ou desvantagens você percebe no exercício da docência na Educação Superior?

_____

g) O que você considera necessário para exercer a docência na Educação Superior?

_____

h) Quais as suas expectativas com relação à profissão docente?

_____

4. Outra Profissão

a) Você exerce outra profissão além da docência?

( ) Sim - Qual? _____
( ) Não

5. Sentimentos de Identidade Profissional Docente

a) Como você se vê como professor(a)?

_____

b) Que professor(a) você acha que é para os outros?

_____

c) Você se sente pertencendo a alguma categoria (grupo) profissional?

( ) Sim Qual(is)? _____

( ) Não

d) Para você, o que é Docência na Educação Superior?

_____

6. Dados de Identificação

Faixa etária: ( ) 25 a 30 anos ( ) 31 a 40 anos ( ) 41 a 50 anos
( ) 51 a 60 anos ( ) Mais de 60 anos

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Estado Civil: ( ) Solteiro(a) ( ) Casado(a) ( ) Divorciado(a) ( ) Viúvo(a) ( ) Outro

Caro(a) Professor(a), agradeço-lhe pelas significativas contribuições para a pesquisa. Caso possa continuar colaborando com esta investigação, solicito-lhe que informe os dados abaixo:

Nome completo:_____

E-mail: _____

Telefone(s):_____

Dias e horários de preferência para outros contatos:_____

Profª Maria da Conceição Valença da Silva

- Pesquisadora -

APÊNDICE D - VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO

DA ASSOCIAÇÃO LIVRE E DO QUESTIONÁRIO

Título da Tese: DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES PÚBLICA E PRIVADA: interfaces com sentimentos de identidade profissional e com profissionalidade docente.

Objetivos dos instrumentos metodológicos:

- apreender elementos constitutivos de representações sociais de docência na Educação Superior;
- identificar o perfil socioprofissional dos professores a partir da apreensão de aspectos relativos à trajetória docente, à atuação do professor, aos sentimentos de identidade profissional;
- evidenciar possíveis indicadores da profissionalidade docente.

ASPECTOS PARA APRECIAÇÃO

1ª ETAPA - ASSOCIAÇÃO LIVRE

Nos quadros a seguir, assinale a coluna que considerar pertinente, considerando, dentre outros aspectos, o conteúdo e o formato das questões e itens do questionário:

Questão 1:

Adequada	Razoavelmente adequada	Inadequada

Questão 2:

Adequada	Razoavelmente adequada	Inadequada

Comentários/Sugestões: _____
_____

2ª ETAPA - QUESTIONÁRIO

Questão 1 - Formação Acadêmica

Itens	Adequado	Razoavelmente adequado	Inadequado
a			
b			

Comentários/Sugestões:_____
_____

Questão 2 - Atuação Docente

Itens	Adequado	Razoavelmente adequado	Inadequado
a			
b			
c			
d			
e			

Comentários/Sugestões:_____
_____

Questão 3 - Percurso da Docência

Itens	Adequado	Razoavelmente adequado	Inadequado
a			
b			
c			
d			
e			
f			
g			
h			

Comentários/Sugestões:_____
_____

Questão 4 - Outra Profissão

Item	Adequado	Razoavelmente adequado	Inadequado
a			

Comentários/Sugestões_____
_____

Questão 5 - Sentimentos de Identidade Profissional Docente:

Itens	Adequado	Razoavelmente adequado	Inadequado
a			
b			
c			
d			

Comentários/Sugestões: _____
_____

Questão 6 - Dados de Identificação:

Adequado	Razoavelmente adequado	Inadequado

Comentários/Sugestões:_____
_____

AVALIAÇÃO GERAL DOS INSTRUMENTOS

Caro(a) Professor(a)

Este espaço está reservado para considerações gerais e/ou complementares acerca dos instrumentos metodológicos ora aplicados para validação.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE E - Distribuição das frequências simples e acumuladas das palavras evocadas à expressão indutora: Docência na Educação Superior

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. *	nb. mots	* Cumul evocations	et cumul inverse		
1 *	132	132	20.3 %	650	100.0 %
2 *	34	200	30.8 %	518	79.7 %
3 *	16	248	38.2 %	450	69.2 %
4 *	10	288	44.3 %	402	61.8 %
5 *	11	343	52.8 %	362	55.7 %
6 *	2	355	54.6 %	307	47.2 %
7 *	4	383	58.9 %	295	45.4 %
8 *	1	391	60.2 %	267	41.1 %
9 *	1	400	61.5 %	259	39.8 %
12 *	2	424	65.2 %	250	38.5 %
16 *	1	440	67.7 %	226	34.8 %
17 *	1	457	70.3 %	210	32.3 %
21 *	2	499	76.8 %	193	29.7 %
25 *	1	524	80.6 %	151	23.2 %
28 *	1	552	84.9 %	126	19.4 %
31 *	2	614	94.5 %	98	15.1 %
36 *	1	650	100.0 %	36	5.5 %

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software EVOC

APÊNDICE F - Expressão Indutora - Docência na Educação Superior - (Duas IES)

***Total de palavras evocadas = 650 *Total de palavras diferentes = 222**

Expressão indutora: Docência na Educação Superior							
Palavras Associadas	F	Palavras Associadas	F	Palavras Associadas	F	Palavras Associadas	F
ajuda	2	dificuldade	2	infraestrutura	1	profundidade	1
alteridade	1	difícil	1	iniciação	1	programa	1
aluno	12	diploma	1	inovação	1	projeto	1
amizade	1	direcionamento	1	instituição	1	prática	9
amor	5	disciplina	2	intelectual	1	publicação	1
ampliação	1	disposição	1	interação	5	qualidade	7
aperfeiçoamento	3	diálogo	2	interesse	1	qualificação	3
aprendizagem	17	domínio	1	intervir	1	querer	1
aprimoramento	2	dádiva	1	investimento	1	realização	4
articulação	1	educação	1	leitura	2	recompensa	1
atividades	1	ementa	1	liberdade	1	reconhecimento	1
atualidade	1	empatia	1	lidar	1	reflexão	2
atualização	2	empenho	2	liderança	1	relacionamento	1
aula	3	encantos	1	limitações	1	relação	5
autoavaliação	1	engajamento	3	linguagem	1	remuneração	1
autorrealização	1	ensino	16	ludicidade	1	respeito	4
avaliação	4	epistemologia	2	maioridade	1	responsabilidade	28
avanço	1	escola	1	material	1	resultados	1
busca	3	esforço	1	maturidade	2	rigor	1
cansaço	1	especialização	1	mediar	1	saberes	7
capacidade	3	esperança	1	mercado	3	sacerdócio	1
capacitação	1	estabilidade	1	metodologia	5	salário	1
carreira	2	estudo	4	motivação	1	satisfação	2
carência	1	estímulo	3	mérito	1	ser	1
cidadania	2	evasão	1	nível	2	seriedade	1
científico	1	excelência	1	objetivos	1	sinergia	1
ciência	1	exemplo	1	obstáculos	1	socialização	1
compartilhar	1	exercício	1	organização	1	sociedade	2
competência	12	exigência	1	orgulho	2	sofrimento	1
complexidade	2	experiência	2	orientação	4	solidariedade	1
compreensão	3	extensão	5	paciência	5	solução	1
compromisso	38	externalizar	1	paixão	1	status	1
comunicação	1	faculdade	2	parceria	1	sucesso	1
condições	1	fazer	2	parte	1	superação	3
conhecimento	31	financiamento	1	participação	2	surpreendente	1
conquista	2	formação	31	pedagógica	2	tecnológico	1
construção	7	fragilidade	1	persistência	1	tempo	1
conteúdo	1	fragmentação	1	perspectiva	1	teoria	1
credibilidade	1	fundamental	1	pesquisa	25	tolerância	1
crescimento	3	futuro	8	pessoa	1	trabalho	5
criatividade	2	gostar	2	planejamento	4	transformação	1
criação	1	grandeza	1	política	3	transmitir	1
criticidade	2	gratificante	1	postura	1	troca	4
cuidado	1	habilidade	1	prazer	5	técnica	2
cultura	2	hierarquia	1	precarização	1	universidade	2
dedicação	21	horário	1	preparo	3	valorização	4
democracia	1	humanidade	1	prestígio	1	vida	1
desafio	21	humanização	1	processo	1	visibilidade	1
descoberta	1	humano	1	produtivismo	1	visão	1
desempenho	1	humildade	2	produção	3	vivência	1
desenvolvimento	5	ideias	1	professor	5	vocação	5
desestímulo	1	identidade	6	profissional	2	zelo	1
desvalorização	4	identificação	1	profissionalidade	5	áreas	1
determinação	2	importante	3	profissionalismo	2	ética	6
dialogicidade	1	inclusão	1	profissionalização	4		
didática	3	influência	1	profissão	1		

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software EVOC

APÊNDICE G - Correspondência Numérica de Codificação dos Professores da IES Privada para análise das informações geradas pelo Software ALCESTE

	1	**88**	*23*	**110**	*45*
67	*2*	**89**	*24*	**111**	*46*
68	*3*	**90**	*25*	**112**	*47*
69	*4*	**91**	*26*	**113**	*48*
70	*5*	**92**	*27*	**114**	*49*
71	*6*	**93**	*28*	**115**	*50*
72	*7*	**94**	*29*	**116**	*51*
73	*8*	**95**	*30*	**117**	*52*
74	*9*	**96**	*31*	**118**	*53*
75	*10*	**97**	*32*	**119**	*54*
76	*11*	**98**	*33*	**120**	*55*
77	*12*	**99**	*34*	**121**	*56*
78	*13*	**100**	*35*	**122**	*57*
79	*14*	**101**	*36*	**123**	*58*
80	*15*	**102**	*37*	**124**	*59*
81	*16*	**103**	*38*	**125**	*60*
82	*17*	**104**	*39*	**126**	*61*
83	*18*	**105**	*40*	**127**	*62*
84	*19*	**106**	*41*	**128**	*63*
85	*20*	**107**	*42*	**129**	*64*
86	*21*	**108**	*43*	**130**	*65*
87	*22*	**109**	*44*		

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014).

APÊNDICE H - Expressão Indutora - Docência na Educação Superior - (IES Pública)

*** Total de palavras evocadas = 325 "Total de palavras diferentes = 148**

Expressão indutora: Docência na Educação Superior							
Palavras Associadas	FQ	Palavras Associadas	FQ	Palavras Associadas	FQ	Palavras Associadas	FQ
ajuda	2	disposição	1	interação	2	prática	7
aluno	6	educação	1	leitura	1	qualidade	4
amizade	1	empenho	1	liberdade	1	qualificação	2
amor	3	ensino	9	liderança	1	realização	2
aperfeiçoamento	2	epistemologia	1	limitações	1	recompensa	1
aprendizagem	6	especialização	1	maioridade	1	reconhecimento	1
aprimoramento	1	esperança	1	maturidade	2	relacionamento	1
atualidade	1	estabilidade	1	mercado	2	relação	1
atualização	2	estudo	2	metodologia	2	remuneração	1
aula	2	estímulo	1	motivação	1	respeito	3
autoavaliação	1	evasão	1	mérito	1	responsabilidade	14
avaliação	2	excelência	1	nível	2	resultados	1
avanço	1	exemplo	1	organização	1	saberes	3
busca	2	exercício	1	orgulho	2	sacerdócio	1
capacitação	1	exigência	1	orientação	2	salário	1
carreira	1	experiência	1	paciência	4	satisfação	2
cidadania	1	extensão	3	parceria	1	seriedade	1
compartilhar	1	faculdade	1	parte	1	socialização	1
competência	6	fazer	1	pedagógica	2	sociedade	2
complexidade	1	financiamento	1	persistência	1	sofrimento	1
compromisso	16	formação	16	pesquisa	10	solução	1
condições	1	fragmentação	1	planejamento	1	sucesso	1
conhecimento	11	fundamental	1	política	2	superação	1
conquista	2	futuro	6	postura	1	surpreendente	1
construção	3	gostar	1	prazer	4	tecnológico	1
conteúdo	1	grandeza	1	precarização	1	tolerância	1
credibilidade	1	humanidade	1	preparo	2	trabalho	2
crescimento	1	humanização	1	prestígio	1	troca	1
criatividade	1	humano	1	processo	1	universidade	2
criação	1	humildade	2	produtivismo	1	valorização	2
cultura	1	ideias	1	produção	3	vida	1
desafio	9	identidade	2	professor	2	visibilidade	1
desvalorização	2	importante	3	profissionalidade	3	vocação	3
determinação	1	inclusão	1	profissionalismo	1	zelo	1
didática	2	infraestrutura	1	profissionalização	4	áreas	1
dificuldade	1	inovação	1	profissão	1	ética	1
difícil	1	instituição	1	programa	1		

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software EVOC

APÊNDICE I - Expressão Indutora - Docência na Educação Superior - (IES Privada)

*** Total de palavras evocadas = 325 "Total de palavras diferentes = 139**

Expressão indutora: Docência na Educação Superior							
Palavras Associadas	FQ	Palavras Associadas	FQ	Palavras Associadas	FQ	Palavras Associadas	FQ
alteridade	1	descoberta	1	gratificante	1	profissional	2
aluno	6	desempenho	1	habilidade	1	profissionalidade	2
amor	2	desenvolvimento	5	hierarquia	1	profissionalismo	1
ampliação	1	desestímulo	1	horário	1	profundidade	1
aperfeiçoamento	1	desvalorização	2	identidade	4	projeto	1
aprendizagem	11	determinação	1	identificação	1	prática	2
aprimoramento	1	dialogicidade	1	influência	1	publicação	1
articulação	1	didática	1	iniciação	1	qualidade	3
atividades	1	dificuldade	1	intelectual	1	qualificação	1
aula	1	diploma	1	interação	3	querer	1
autorrealização	1	direcionamento	1	interesse	1	realização	2
avaliação	2	disciplina	2	intervir	1	reflexão	2
busca	1	diálogo	2	investimento	1	relação	4
cansaço	1	domínio	1	leitura	1	respeito	1
capacidade	3	dádiva	1	lidar	1	responsabilidade	14
carreira	1	ementa	1	linguagem	1	rigor	1
carência	1	empatia	1	ludicidade	1	saberes	4
cidadania	1	empenho	1	material	1	ser	1
científico	1	encantos	1	mediar	1	sinergia	1
ciência	1	engajamento	3	mercado	1	solidariedade	1
competência	6	ensino	7	metodologia	3	status	1
complexidade	1	epistemologia	1	objetivos	1	superação	2
compreensão	3	escola	1	obstáculos	1	tempo	1
compromisso	22	esforço	1	orientação	2	teoria	1
comunicação	1	estudo	2	paciência	1	trabalho	3
conhecimento	20	estímulo	2	paixão	1	transformação	1
construção	4	experiência	1	participação	2	transmitir	1
crescimento	2	extensão	2	perspectiva	1	troca	3
criatividade	1	externalizar	1	pesquisa	15	valorização	2
criticidade	2	faculdade	1	pessoa	1	visão	1
cuidado	1	fazer	1	planejamento	3	vida	1
cultura	1	formação	15	política	1	vivência	1
dedicação	7	fragilidade	1	prazer	1	vocação	2
democracia	1	futuro	2	preparo	1	ética	5
desafio	12	gostar	1	professor	3		

Fonte: Maria da C. V. da Silva (2014) a partir dos dados gerados pelo Software EVOC

APÊNDICE J – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nº _____ E

Caracterização do/a participante:

IES: Pública ( ) Privada ( )

Graduação: Licenciatura ( ) Bacharelado ( )

ROTEIRO:

a) Rememorar a participação do/a professor/a na Associação Livre, realizada na1ª Etapa de coleta das informações no campo empírico.

b) Apresentar os elementos do núcleo central das representações sociais de docência na Educação Superior do Grupo Geral (GG): *conhecimento, responsabilidade, compromisso, dedicação, formação e ensino* e pedir a(o) docente que teça comentários livremente acerca destes elementos, uma vez que foram considerados os mais importantes relacionados à expressão indutora – Docência na Educação Superior. O professor poderá também ressaltar aproximações e/ou distanciamentos entre estes termos e aqueles por ele evocados anteriormente.

c) Espaço reservado para qualquer comentário, observação, pergunta, dúvida etc., por parte do/ professor/a.