

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ELIZABETE VOLKMAN

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES
FORMADORES INICIANTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS E
PEDAGOGIA DE DUAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ**

**PONTA GROSSA
2023**

ELIZABETE VOLKMAN

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES
FORMADORES INICIANTES NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS E
PEDAGOGIA DE DUAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Soares Tozetto

**PONTA GROSSA
2023**

V919 Volkman, Elizabete
A construção da identidade profissional de professores formadores iniciantes nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia de duas universidades públicas do Paraná / Elizabete Volkman. Ponta Grossa, 2023. 272 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Soares Tozetto.

1. Identidade profissional - docente. 2. Professor formador - iniciante. 3. Licenciaturas. I. Tozetto, Susana Soares. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.12



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

ELIZABETE VOLKMAN

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES FORMADORES INICIANTES NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS E PEDAGOGIA DE DUAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a Dra. Susana Soares Tozetto – UEPG (Presidente)

Prof^a Dra. Pura Lúcia Oliver Martins - PUC/PR

Prof^a Dra. Rita Buzzi Rausch - FURB

Prof. Dr. Oriomar Skalinski Junior - UEPG

Prof^a Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi - UEPG

Prof^a Dra. Marcia de Souza Hobold - UFSC - Suplente Externa

Prof^a Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid - UEPG -Suplente Interno.



Documento assinado eletronicamente por **Susana Soares Tozetto, Professor(a)**, em 31/07/2023, às 19:11, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Silmara de Oliveira Gomes Papi, Professor(a)**, em 31/07/2023, às 19:41, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **ORiomAR SKALINSKI JUNIOR, Professor(a)**, em 31/07/2023, às 20:32, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1496258** e o código CRC **A15A4B3F**.

Aos professores iniciantes das universidades públicas do Paraná

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta tese, sinto o dever de agradecer àqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para que este sonho fosse realizado.

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida, pelas oportunidades a mim concedidas e por colocar pessoais especiais em minha vida.

Especialmente, à professora Doutora Susana Soares Tozetto, minha orientadora, pela confiança em mim depositada, pelo apoio incondicional e aconselhamento assertivo que foram primordiais na condução teórica desta pesquisa. Obrigada por sempre me receber com um sorriso no rosto, pelo acolhimento nos momentos em que precisei e por ser a pessoa mais generosa que eu conheço.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, professoras: Doutora Rita Buzzi Rausch, Doutora Pura Lúcia Oliver Martins, Doutora Silmara de Oliveira Gomes Papi e Doutor Oriomar Skalinski Junior, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação que muito contribuíram para o delineamento teórico e metodológico desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelas contribuições que engrandeceram nossa formação e aos colegas da turma de 2019 do doutorado em Educação do PPGE da UEPG pelo apoio, companheirismo e pelas contribuições na disciplina de Seminário de Tese.

Ao Grupo de Pesquisa GEPTRADO, pelas contribuições que auxiliaram na construção desta pesquisa.

Aos meus filhos Rafael e Arthur, pela compreensão nos momentos em que não consegui dedicar-me a vocês durante a realização desta pesquisa. Arthur, espero que um dia entenda por que a sua mãe precisava sair de madrugada enquanto você estava dormindo.

Ao meu esposo Alvir, que sempre esteve ao meu lado, partilhando dos meus sonhos e encorajando-me a vencer os obstáculos para alcançar meus objetivos.

À minha mãe que, apesar de ter sido alfabetizada aos 52 anos de idade, sempre nos incentivou a estudar.

Às minhas irmãs, Vilma, Beatriz e Roselane, pelo apoio, incentivo e pelo ombro amigo nas horas mais incertas.

À minha colega de doutorado, Thaianne de Góis Domingues, pelo apoio, parceria e escuta nos momentos em que mais precisei.

Gratidão a todos!

“A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança”

Paulo Freire

RESUMO

VOLKMAN, Elizabete. **A construção da identidade profissional de professores formadores iniciantes nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia de duas Universidades públicas do Paraná.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2023.

A presente pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa está vinculada a Linha de Pesquisa Ensino Aprendizagem e ao Grupo de Pesquisa sobre Trabalho Docente – GEPTRADO. A Tese tem como objeto de estudo a construção da identidade profissional docente e se orienta pela seguinte questão norteadora: Como os professores formadores iniciantes das licenciaturas constroem a sua identidade profissional docente? Da questão norteadora, elegemos como objetivo geral: Analisar como se constitui a identidade profissional dos professores formadores iniciantes nos processos formativos nas licenciaturas, que se desdobra nos objetivos específicos: Desvelar os elementos constitutivos que são comuns na construção da identidade profissional dos professores formadores iniciantes das licenciaturas; Identificar a relação entre o processo formativo na licenciatura e a construção da identidade profissional dos professores formadores iniciantes. Defendemos a tese de que o professor formador iniciante constrói a sua identidade profissional por meio de sua trajetória pessoal e profissional, sendo que, apesar das particularidades de cada docente, existem elementos que podem ser comuns na constituição da identidade profissional dos professores formadores iniciantes das licenciaturas. A pesquisa, de cunho qualitativo, parte da perspectiva sociológica de identidade (DUBAR, 2005), ancorada na praxiologia de Pierre Bourdieu (2004, 2009) e na categoria experiência de Edward Palmer Thompson (1981). Sobre o conceito de professor iniciante nos apoiamos em Huberman (2013) e Marcelo Garcia (1999). Os dados foram produzidos por meio da aplicação de questionários, memorial de formação e entrevistas narrativas com os professores iniciantes que atuam nos cursos de Pedagogia e Letras de duas universidades públicas estaduais do Paraná. Os dados foram tratados por meio da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). Foram levantadas categorias de análise que versam sobre: A escolha pela docência; Ser professor formador iniciante; A docência e o processo formativo na licenciatura e a Inserção profissional no campo universitário. Os achados da pesquisa revelam elementos que foram identificados como comuns na construção da identidade profissional docente, como a responsabilidade relacionada ao ser professor formador; A docência como atividade complexa; A influência dos alunos como o termômetro regulador das práticas pedagógicas; Que os professores iniciantes buscam na formação inicial, nos colegas de trabalho e no saber prático o suporte para respaldarem suas práticas docentes; E que a precariedade dos contratos de trabalho e a desvalorização docente afeta a construção da identidade profissional dos professores. Identificamos ainda elementos relacionados às especificidades dos cursos e departamentos que promovem experiências singulares que influenciam a construção da identidade profissional docente.

Palavras-chave: Identidade profissional docente. Professor formador iniciante. Licenciaturas.

ABSTRACT

VOLKMAN, Elizabete. **The construction of the professional identity of beginning teacher educators in the degree courses in Literature and Pedagogy at two public universities in Paraná.** 2023. Thesis (Doctorate in Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

The present doctoral research of the Graduate Program in Education at the State University of Ponta Grossa is linked to the Teaching-Learning Research Line and the Research Group on Teaching Work – GEPTRADO. The Thesis has as object of study the construction of the teaching professional identity and is guided by the following guiding question: How do the beginning teacher trainers of the degrees build their professional teaching identity? From the guiding question, we chose as a general objective: To analyze how the professional identity of beginning teacher trainers in the training processes in the degrees is constituted, which unfolds in the specific objectives: Unveiling the constitutive elements that are common in the construction of the professional identity of beginning teacher trainers in degrees; Identify the relationship between the training process in the degree and the construction of the professional identity of beginning teacher trainers. We defend the thesis that the beginning teacher trainer builds his professional identity through his personal and professional trajectory, and that, despite the particularities of each teacher, there are elements that can be common in the constitution of the professional identity of the beginning teacher trainers of the degrees. The research, of a qualitative nature, starts from the sociological perspective of identity (DUBAR, 2005), anchored in the praxiology of Pierre Bourdieu (2004, 2009) and in the experience category of Edward Palmer Thompson (1981). Regarding the concept of a beginning teacher, we rely on Huberman (2013) and Marcelo Garcia (1999). The data were produced through the application of questionnaires, training memorial and narrative interviews with beginning teachers who work in Pedagogy and Literature courses at two state public universities in Paraná. The data were treated using Discursive Textual Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2007). Analysis categories were raised that deal with: The choice for teaching; Becoming a teacher trainer; Teaching and the formative process in the degree and the professional insertion in the university field. The research findings reveal elements that were identified as common in the construction of the teaching professional identity, such as the responsibility related to being a teacher trainer; Teaching as a complex activity; The influence of students as the regulating thermometer of pedagogical practices; That beginning teachers seek support in initial training, co-workers and practical knowledge to support their teaching practices; And that the precariousness of employment contracts and the devaluation of teachers affect the construction of teachers' professional identity. We also identified elements related to the specificities of the courses and departments that promote unique experiences that influence the construction of the teaching professional identity.

Keywords: Teaching professional identity. Beginner teacher trainer. Degree course.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Referenciais que embasam as discussões sobre identidade	32
Figura 2 – Roteiro do memorial formativo	65
Figura 3 – Tópicos da entrevista narrativa	70
Figura 4 – Fases da ATD	72
Figura 5 – Relação dialética dos processos de construção da identidade.....	85
Figura 6 – Elementos constitutivos da identidade profissional docente	92
Figura 7 – Número de instituições de Educação Superior	111
Figura 8 – Universidades estaduais do Paraná.....	112
Figura 9 – Etapas da formação docente.....	128
Figura 10 – Etapa de iniciação à docência.....	134
Figura 11 – Categorias e subcategorias de análise.....	138
Figura 12 – Perspectiva de continuar na carreira	233

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios utilizados para o refinamento das produções sobre o Professor Formador	29
Quadro 2 – Temáticas mais recorrentes nas pesquisas analisadas	30
Quadro 3 – Relação das pesquisas que compõe o <i>corpus</i> de análise sobre identidade docente.....	31
Quadro 4 – Modos de conhecimento teórico da realidade social	42
Quadro 5 – Relação de cursos de graduação da U1	45
Quadro 6 – Cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da U1	45
Quadro 7 – Categorias e distribuição de aulas, conforme o regime de trabalho.....	46
Quadro 8 – Relação de cursos de graduação da U2.....	47
Quadro 9 – Cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da U2	47
Quadro 10 – Categorias e distribuição de aulas, conforme o regime de trabalho....	48
Quadro 11 – Perfil dos professores da U1 – Pedagogia.....	50
Quadro 12 – Perfil dos professores da U1 – Letras (Inglês/Espanhol/Francês)	52
Quadro 13 – Perfil dos professores da U2 – Pedagogia.....	54
Quadro 14 – Perfil dos professores da U2 – Letras (Inglês/Espanhol)	55
Quadro 15 – Agentes participantes da pesquisa	57
Quadro 16 – Perfil dos professores participantes da pesquisa.....	58
Quadro 17 – Organização do questionário	62
Quadro 18 – Participantes da segunda etapa: Memorial de formação	65
Quadro 19 – Fases da entrevista narrativa	68
Quadro 20 – Participantes da terceira etapa: Entrevistas narrativas	69
Quadro 21 – Exemplo de categorização das respostas ao questionário	73
Quadro 22 – Categorias primárias, secundárias e emergentes	74
Quadro 23 – Categorias de análise da identidade.....	86
Quadro 24 – As três vertentes do processo identitário docente	90
Quadro 25 – Caracterizadores da atividade docente como profissão.....	99
Quadro 26 – Classificação das IES no Brasil quanto à organização acadêmica ...	110
Quadro 27 – Fases da carreira docente segundo Huberman (2013).....	131
Quadro 28 – Fases da carreira docente	132
Quadro 29 – Categorias emergentes	138
Quadro 30 – Escolha pela docência.....	142

Quadro 31 – Ser professor formador iniciantes	146
Quadro 32 – Ser professor formador	150
Quadro 33 – Carga horária semanal de atividades	161
Quadro 34 – Diferenças entre Educação Básica e Ensino Superior	212
Quadro 35 – Dificuldades no início de carreira	223
Quadro 36 – Procura por ajuda	228
Quadro 37 – Cursos ou programas de apoio ao professor iniciante	231

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AD	Análise do Discurso
ATD	Análise Textual Discursiva
ANFOPE	Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação
ATD	Análise textual discursiva
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
EaD	Educação a distância
FAFI	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
GEPTRADO	Grupo de Estudos sobre o Trabalho Docente
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGU	Lei Geral das Universidades
S ETI	Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
SINDUEPG	Sindicato dos docentes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 – OS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	28
1.1 AS TENDÊNCIAS DAS PESQUISAS SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES FORMADORES.....	28
1.2 A ABORDAGEM DA PESQUISA	37
1.3 A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	38
1.4 O CAMPO DE PESQUISA	43
1.4.1 As universidades participantes da pesquisa	44
1.4.2 Os cursos de licenciatura participantes da pesquisa	49
1.5 OS AGENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA	57
1.6 OS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	61
1.6.1 Questionário: Primeira etapa de produção de dados	62
1.6.2 Memorial de formação: Segunda etapa de produção de dados	64
1.6.3 Entrevistas narrativas: Terceira etapa de produção de dados	66
1.7 O TRATAMENTO DOS DADOS	71
CAPÍTULO 2 – OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADEPROFISSIONAL DOCENTE	77
2.1 O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E INTERNALIZAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL.....	77
2.2 PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DA IDENTIDADE	82
2.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: SER PROFESSOR FORMADOR ...	88
2.3.1 Estatuto profissional da docência e a crise de identidade.....	97
CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O PROFESSOR FORMADOR DE DOCENTES	105
3.1 A UNIVERSIDADE NO BRASIL: GÊNESE E PRINCÍPIOS ORGANIZACIONAIS.....	105
3.1.1 A educação superior no contexto atual e o Tripé: ensino, pesquisa e Extensão.....	110

3.1.2 O campo universitário: Os espaços sociais e as relações de poder	118
3.2 O PROFESSOR FORMADOR, O PROCESSO FORMATIVO E A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE	122
3.3 O PROFESSOR FORMADOR INICIANTE	130

CAPÍTULO 4 – A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES FORMADORES INICIANTES **137**

4.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL COMEÇA COM A IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA	139
4.1.1 Sempre quis ser professor	140
4.1.2 Docência como segunda opção: escolha pelas circunstâncias objetivas	143
4.2 SER PROFESSOR FORMADOR INICIANTE: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL ENVOLVE SENTIMENTOS E ESCOLHAS	145
4.2.1 Ser professor formador: uma grande responsabilidade	146
4.2.2 O tripé (quebrado) do ensino, pesquisa e extensão	157
4.2.3 O Sentimento de pertença <i>Versus</i> o professor horista	165
4.2.4 A desvalorização do trabalho docente.....	173
4.2.5 Romantizar a educação: a esperança é o aluno.....	182
4.3 A DOCÊNCIA E O PROCESSO FORMATIVO NA LICENCIATURA: A INFLUÊNCIA DO OUTRO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	186
4.3.1 O processo formativo na licenciatura e a construção da identidade profissional docente	187
4.3.2 A docência na licenciatura: o aluno é o termômetro	192
4.3.3 Imagens da docência: concepções que os alunos trazem.....	196
4.3.4 A construção da docência na licenciatura	205
4.3.5 A contraidentidade: elementos que dificultam a construção da identidade profissional docente	210
4.4 A INSERÇÃO NO CAMPO UNIVERSITÁRIO: OS DESAFIOS NESSE ESPAÇO SOCIAL.....	217
4.4.1 Ensino remoto e ensino presencial: dois inícios, duas inserções	218
4.4.2 Dificuldades e desafios da inserção no campo universitário.....	222
4.4.3 Disputas simbólicas.....	233
CONSIDERAÇÕES FINAIS	241

REFERÊNCIAS	249
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	259
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	261
APÊNDICE C – ROTEIRO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO.....	266
APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS.....	267
APÊNDICE E – ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO.....	268
ANEXO A – TERMO DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NA PLATAFORMA BRASIL.....	272

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Todas as nossas escolhas são orientadas pelas experiências e vivências que adquirimos durante a nossa trajetória de vida, pelas nossas disposições herdadas socialmente, como diria Bourdieu (2004; 2009). A escolha por um objeto de pesquisa não é diferente, traz em seu bojo a nossa trajetória, o que somos, o que queremos e o que pensamos. Assim, um objeto de pesquisa não nasce distanciado de nossa experiência e trajetória social. Nesse sentido, torna-se importante compreender um pouco a trajetória profissional da pesquisadora e como se delineou este objeto de investigação.

Minha trajetória profissional¹ começou com a escolha do curso de graduação, sempre desejei ser professora, então prestei o vestibular para o curso de licenciatura em Letras Português/Inglês na Unespar (Universidade do Estado do Paraná), antiga FAFI (Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras) na cidade de União da Vitória/PR. Iniciei a graduação em Letras, mas não me identifiquei com o curso. Prestei novamente o vestibular e iniciei o curso de Pedagogia na mesma instituição, mas não quis desistir do curso de Letras, que considerei muito bom, aprendi muito. Cursava Letras à noite e no período da tarde o curso de Pedagogia, naquela época ainda era permitido cursar duas graduações ao mesmo tempo na mesma instituição. A formatura em Letras foi em 2005 e a de Pedagogia em 2006. Nunca atuei na área de Letras, prestei concurso para pedagoga no estado do Paraná em 2007 e desde então atuo como pedagoga.

Em minha trajetória profissional como pedagoga, na cidade de União da Vitória/PR, auxiliei muitos professores em sua atuação como docentes no colégio onde trabalho. Durante os anos de atuação profissional tive o privilégio de acompanhar a trajetória profissional de muitos professores desde o início de suas carreiras. Lembro-me do primeiro dia de trabalho de vários professores, de seus medos, inseguranças e dúvidas, alguns com tanta insegurança que tinham medo dos alunos. Eram recorrentes os desabafos e nos discursos desses professores frequentemente ouvia a frase “mas eu não vi nada disso no meu curso”, “a realidade da escola é muito diferente do que aprendi na universidade”. A sensação que esses professores tinham, era que o curso de formação inicial não os preparou para a

¹ As considerações iniciais são redigidas em primeira pessoa do singular, por se tratarem da trajetória da autora.

docência. Como pedagoga, procurei auxiliá-los nesta etapa de início de carreira, tentando fornecer apoio e esclarecendo dúvidas, inclusive salientando que a formação inicial é o princípio da formação permanente do professor. O curso de licenciatura fornece a base dos saberes e conhecimentos necessários para o exercício da docência, mas o professor deve seguir estudando e se aperfeiçoando sempre. Isso faz parte do desenvolvimento profissional docente².

Com o acompanhamento dos docentes em minha atuação profissional, percebi que a fase de início de carreira torna-se basilar para a consolidação de crenças e representações³ sobre o ser professor. A imersão na cultura escolar, a relação com os pares, o apoio pedagógico e a relação que os professores iniciantes estabelecem com seus saberes experienciais são alguns dos fatores que interferem na identificação profissional desses docentes, principalmente no início da carreira (MARCELO, 2009).

Em minha trajetória como pedagoga observei que os professores que se identificavam com a docência, logo no início da carreira, eram mais propensos a investir na profissão, realizavam cursos, continuavam estudando e se aperfeiçoando, também se esforçavam na atuação como docentes, preocupando-se com o aprendizado dos alunos. Por mais que às vezes sentissem que a docência não era muito valorizada, sempre buscavam maneiras de manter o entusiasmo pela profissão. Sabemos que vários fatores podem influenciar na constituição profissional e na valoração docente, no entanto, a identificação que o professor possui com a docência é um fator que determina a sua professoralidade⁴, o seu modo de ser e estar na profissão (BOLZAN; POWACZUK, 2017).

Com os desafios da atuação profissional decidi buscar formação e ampliar meus conhecimentos. O que me impulsionou a participar de um grupo de pesquisa, mas não sabia exatamente em que área, só que gostaria de aprofundar meus conhecimentos sobre a atuação docente. Foi com este entusiasmo que marquei um

² Consideramos o desenvolvimento profissional como um processo contínuo de aprendizagem da profissão docente que envolve o desenvolvimento do professor como pessoa e como profissional em ambientes formais e não formais de formação (FORMOSINHO, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

³ Conceituamos o termo representação como as formas pelas quais os grupos e os agentes pensam sobre si mesmos, sobre os outros e sobre a realidade que os cerca. Para Bourdieu (2004), as representações dos agentes ganham materialidade nas práticas sociais e nas instituições como sistemas simbólicos.

⁴ As autoras utilizam o termo “professoralidade” para conceituar os processos de tornar-se professor no Ensino Superior.

encontro com uma amiga nos corredores da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Coincidentemente ou não, conheci a professora Dra. Susana Soares Tozetto, que estava sentada em um banco no corredor da universidade aguardando algumas colegas do seu grupo de pesquisa. Em uma conversa rápida eu relatei o meu interesse em participar de um grupo de pesquisa e ela prontamente respondeu que estava aguardando as participantes de seu grupo para iniciar a reunião e perguntou se eu gostaria de participar.

Com a participação no grupo de pesquisa, senti a necessidade de realizar uma disciplina como aluna especial. A escolha pela disciplina de Formação de professores ministrada pela professora Dra. Susana foi quase lógica. No decorrer da disciplina participei do teste seletivo para ingresso no Mestrado em Educação da UEPG e fui aprovada. Foi o início de uma trajetória de estudos, viagens e muita dedicação. Iniciei o mestrado em Educação em 2015 e continuei participando do grupo de pesquisa, foram dois anos de viagens entre Porto União/SC e Ponta Grossa/PR, muitas vezes saindo de Porto União de madrugada para assistir às aulas no Programa de Pós-Graduação. Foram muitos almoços corridos e cochilos no carro no intervalo do almoço. Mas valeu a pena, defendi a dissertação em 2017 e com a defesa vieram ainda mais indagações sobre a formação docente e sobre o professor formador⁵.

A investigação desenvolvida no Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG), no período de 2015 a 2017, intitulada Licenciatura em Matemática e a preparação para a docência: o que dizem os licenciandos (VOLKMAN, 2017), sob a orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Pereira, teve como objetivo principal analisar a concepção dos acadêmicos da licenciatura em Matemática sobre a docência e sobre a sua preparação para a docência. Os resultados da pesquisa de mestrado apontaram que o processo formativo vivenciado na licenciatura influencia na escolha profissional dos egressos⁶, sendo que o professor formador tem grande influência nesse processo. Os licenciandos investigados também enfatizaram a falta de conteúdos voltados para a docência no curso de licenciatura e ressaltaram o papel do professor formador como referência para as suas práticas futuras.

⁵ Denominamos de professor formador o profissional responsável por conduzir o processo formativo na licenciatura: o professor que forma o docente para atuar, principalmente, na Educação Básica.

⁶ Nos resultados da pesquisa, ficou evidenciado que os alunos da graduação optavam em seguir a carreira acadêmica por influência dos seus professores formadores.

Com a realização da pesquisa, ficou evidente o papel decisivo que o professor formador desempenha no processo de formação dos docentes nas licenciaturas. As reflexões que emergiram no decorrer da referida pesquisa de Mestrado suscitaram ainda mais indagações sobre o professor formador de docentes: Quem é o professor que atua nos cursos de licenciatura? Como ele se identifica como professor? Quais as especificidades da docência no Ensino Superior? Estas indagações deram início aos estudos sobre o tema, que ganhou aprofundamento com o projeto de pesquisa para o doutorado. Com o refinamento do referido projeto de pesquisa e com as leituras sobre a formação docente e o professor formador, lembrei os desafios do professor iniciante que vivenciei e vivencio em minha atuação como pedagoga e de como a identificação com a docência e o apoio de profissionais mais experientes nesta etapa impacta a trajetória docente. Estas e outras indagações, atreladas à minha vivência como pedagoga e o desejo de atuar como docente no Ensino Superior, impulsionaram a escolha pelo objeto de estudo: a construção da identidade profissional docente.

INTRODUÇÃO

Como nos tornamos os profissionais que somos? No caso da docência, como nos constituímos como professores? Estas são questões abrangentes e complexas que estão diretamente relacionadas com a nossa identidade profissional. A compreensão da identidade docente está relacionada ao significado que cada professor confere à atividade docente, ao sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Ninguém começa a ser professor “numa certa terça-feira às quatro horas da tarde” (FREIRE, 1991, p. 58), nos constituímos como professores em nossa trajetória profissional e nas experiências vivenciadas. A nossa identidade é forjada no contexto pessoal, profissional e histórico em que estamos inseridos. Nesse sentido, o professor é um sujeito temporal e histórico, e como tal carrega as marcas de seu tempo e as características subjetivas construídas nas relações sociais de pertencimento. O mundo social, ao qual o professor faz parte, opera por meio das estruturas incorporadas, assim, “as estruturas mentais tendem a se ajustar às estruturas sociais” (BOURDIEU, 2021, p. 176). Na interiorização da realidade social, “os valores não são pensados, nem chamados, são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material” (THOMPSON, 1981, p. 194). O modo como os professores se constituem profissionalmente está envolto em um complexo emaranhado de experiências que são, de certa forma, determinadas e determinantes.

Existem muitos fatores que influenciam o modo como os professores se constituem como profissionais. Antes mesmo de o professor iniciar seu processo de formação em um curso de licenciatura, já traz consigo concepções do que é ser professor. Para Formosinho (2009), os muitos anos como aluno fazem parte da pré-formação prática dos professores. Assim, “a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência” (FORMOSINHO, 2009, p. 95). Essas representações sobre a profissão, adquiridas no ofício de aluno, podem ser ressignificadas, confrontadas ou consolidadas na formação inicial (FORMOSINHO, 2009; VEIGA, 2009).

Como início do processo formal da aprendizagem da docência, a formação inicial torna-se uma fase crucial do desenvolvimento profissional e da construção da

identidade docente. No entanto, a formação prática que os futuros professores vivenciam nas licenciaturas pode ser muito diversificada. O ambiente de formação, o tipo de universidade, se pública ou privada, e a modalidade de ensino, influenciam na formação dos professores e, conseqüentemente, na construção da identidade profissional. Além desses aspectos, os cursos de formação inicial se diferenciam pelas práticas de formação desenvolvidas nas instituições formadoras.

Outro componente importante da formação dos professores consiste na prática docente dos formadores. “Esta especificidade da formação torna inevitável que as práticas de ensino dos formadores sejam importantes modelos de aprendizagem” da profissão (FORMOSINHO, 2009, p. 82). Podemos considerar que as vivências e experiências adquiridas durante a pré-formação e a formação prática, recebidas pelo futuro professor na formação inicial, constituem uma parte importante da identidade profissional.

Pensar na formação dos professores implica pensar em sujeitos históricos, que se constroem nas relações sociais e em suas trajetórias pessoais e formativas. Assim, a construção da identidade “é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.76). Como ser situado no mundo, os professores constroem a sua identidade profissional por meio da apreensão da realidade social em determinado campo social. Nesse processo de constituição profissional e pessoal, vários fatores concorrem na constituição da identidade. No entanto, a inserção na carreira é uma fase importante deste processo de construção da identidade profissional docente.

A fase de início da carreira docente pode ser considerada um período complexo, de muitos desafios, descobertas e aprendizagens, além de ser um período problemático para o professor iniciante. Este período de inserção na carreira é constituído pelos primeiros anos de atuação, em que o egresso do curso de licenciatura faz a transição de estudante para professor (MARCELO GARCIA, 1999).

Os primeiros anos da carreira docente são considerados fundamentais na construção da identidade profissional do professor (SOARES; GUIMARÃES, 2021). É nesse período que o professor irá vivenciar incertezas e inseguranças que fazem parte do tornar-se professor, haja vista que a docência é uma atividade complexa que demanda conhecimentos e saberes específicos (TARDIF, 2014).

A inserção na carreira, como parte do desenvolvimento profissional docente, constitui-se como um processo dinâmico e peculiar. A entrada na carreira é o momento do tateamento e sobrevivência em que o professor iniciante vai descobrindo a distância entre os ideais de educação e a realidade concreta da sala de aula (MARCELO GARCIA, 1999). “Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão” (PAPI; MARTINS, 2010, p. 43). É neste momento da carreira que o professor iniciante vai descobrindo as características reais da profissão e inicia seu processo de identificação com a docência. Este processo de inserção profissional se configura como um momento de descoberta da profissão, que pode reformular e ressignificar algumas concepções e crenças sobre a docência que irão constituir a identidade profissional do professor.

A iniciação à docência, apesar de sua importância, ainda é pouco evidenciada nas pesquisas da área de formação de professores. Segundo Papi e Martins (2010, p. 53), as pesquisas que se debruçam a investigar o professor iniciante ainda são incipientes e não foram capazes de “fomentar a formação específica e diferenciada para os professores nessa condição”.

A afirmação de Papi e Martins (2010) foi corroborada na revisão da literatura com a identificação e análise das pesquisas que se debruçam a investigar a identidade do professor formador iniciante. Com o levantamento das pesquisas correlatas, identificamos a escassez de pesquisas que têm como objeto de estudo o professor iniciante do Ensino Superior. A maioria das pesquisas tem como campo de estudo a educação básica. Isso se aplica também aos estudos acerca da identidade profissional docente. O levantamento das pesquisas correlatas também nos permitiu identificar lacunas nos estudos sobre a identidade profissional do professor formador, como o papel das atividades de pesquisa, ensino e extensão na constituição da identidade profissional. A maioria das pesquisas aponta as trajetórias pessoais e profissionais como constitutivas da identidade docente, não trazendo outros elementos, como o contexto das políticas públicas ou a desvalorização e precarização do trabalho docente.

A construção da identidade profissional dos professores formadores iniciantes pode ser considerada um tema ainda não contemplado nas pesquisas. Destacamos que o tema é relevante para a área de formação de professores e tem elementos

para seu ineditismo. A presente pesquisa tem como objeto de estudo a construção da identidade profissional docente e se inscreve nos objetos de estudo do grupo de pesquisa (GEPTRADO), buscando complementar as pesquisas já produzidas no grupo acerca da identidade profissional docente.

A investigação se orienta pela seguinte questão norteadora: Como os professores formadores iniciantes das licenciaturas constroem a sua identidade profissional docente? A pesquisa tem como objetivo geral analisar como se constitui a identidade profissional dos professores formadores iniciantes nos processos formativos na licenciatura e se desdobra nos seguintes objetivos específicos: Desvelar os elementos constitutivos que são comuns na construção da identidade profissional dos professores formadores iniciantes das licenciaturas; Identificar a relação entre o processo formativo na licenciatura e a construção da identidade profissional dos professores formadores iniciantes.

Defendemos a tese de que o professor iniciante constrói a sua identidade profissional por meio de sua trajetória pessoal e profissional, sendo que, apesar das particularidades de cada docente, existem elementos que podem ser comuns na constituição da identidade profissional dos professores formadores iniciantes das licenciaturas.

Na pesquisa partimos da abordagem sociológica da identidade, que considera a relação da identidade para si/identidade para o outro no “interior do processo comum que a torna possível e que constitui o processo de socialização” (DUBAR, 2005, p. 136). Consideramos a construção da identidade como um processo amplo e complexo que envolve a dimensão individual e a coletiva, ou seja, a articulação entre o indivíduo e a sociedade, composta por “uma transação ‘interna’ ao indivíduo e uma transação ‘externa’ entre indivíduo e as instituições com as quais ele interage” (DUBAR, 2005, p. 133). Esses processos internos e externos são complementares e se articulam na construção da identidade dos professores.

A identidade, nesse sentido, pode ser entendida como o resultado de processos pessoais (subjetivos) e processos sociais (cultural, político e institucional), que se intercalam de modo dialético. Assim, a construção da identidade é um processo social mediado pela subjetividade, intersubjetividade e objetividade.

Na articulação dos processos identitários, o contexto de trabalho configura-se com uma dimensão importante para a ocorrência de negociações identitárias que

fazem parte da identidade profissional. Ainda mais “quando se fala sobre o período de iniciação profissional” em que “há, portanto, uma aproximação tanto de fatores pessoais quanto de fatores e aspectos profissionais, estruturais e organizacionais com os quais se defronta o professor” (PAPI; MARTINS, 2010, p. 44).

A constituição da identidade profissional docente recebe influências de fatores externos, como o contexto político e social e o contexto institucional, bem como fatores de natureza interna, como a construção das subjetividades, a trajetória de formação pessoal e os conhecimentos específicos da profissão mobilizados pelo professor (NÓVOA, 1999). Assim, a construção da identidade do professor comporta três dimensões: a pessoal, a profissional e a institucional (NÓVOA, 1995; BOLZAN; ISAÍA, 2013).

Nesse sentido, as relações profissionais constituem uma importante dimensão da identidade dos professores e a atuação docente se configura como uma parte importante desse processo de identificação profissional. A identidade se constrói também “pelo significado que cada professor, [...] confere à atividade profissional no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 77).

O modo como o professor conceitua a si, a seus colegas e à própria profissão, comporta a sua maneira de ser professor. A identificação com a profissão docente, por parte dos professores, está diretamente associada à sua atuação profissional, ou seja, aos conhecimentos e saberes indispensáveis ao exercício da docência.

A identidade do professor, especialmente do professor universitário, “constitui também um processo epistemológico, que reconhece a docência como campo de conhecimentos específicos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 78). Assim, ser professor universitário pressupõe o domínio de um campo específico de conhecimentos disciplinares e pedagógicos. A atuação docente, como um dos componentes da identidade profissional, é construída por meio dos saberes experienciais. Esta atuação não ocorre num vazio social, está imersa na cultura institucional em que o professor está inserido.

É nesse sentido que o contexto institucional da universidade pode ser considerado como um dos elementos constitutivos da identidade profissional docente. O professor iniciante ao retornar à universidade, campo que fez parte de

seu processo formativo, atribui-lhe novo significado. Logo, a universidade deixa de ser somente um espaço físico, para tornar-se um *locus* de atuação docente permeado por conflitos simbólicos e relações de poder, próprios do campo universitário (BOURDIEU, 2017). O professor iniciante volta ao ambiente que lhe é familiar, mas agora em outra posição no campo, o que exige a transição de aluno para o de professor.

Nesse contexto, o professor iniciante precisa construir sua identidade profissional como docente do Ensino Superior. Com o processo de constituição da identidade profissional, as concepções sobre a docência universitária são colocadas à prova, reconstruindo algumas crenças sobre a profissão. Nesse processo de construção da identidade profissional, a *doxa*⁷ e o contexto do campo universitário configuram-se como elementos basilares (BOURDIEU, 2017).

A universidade, como um campo universitário, forma um sistema peculiar, o qual afeta de maneira direta e indireta a forma como o professor universitário constrói sua identidade profissional (ZABALZA, 2004). A identidade profissional docente se constitui também com base na “reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 77). Práticas que, segundo as autoras, insistem em ignorar as inovações. A cultura institucional é uma das promotoras dessas práticas, na medida em que cristaliza representações sobre o ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Destacamos a necessidade de se discutir o campo universitário e sua relação com a construção da identidade do professor formador. Salientamos também que a identidade se constrói na relação com o outro (DUBAR, 2005), assim as relações entre os professores no ambiente em que estão inseridos e os valores sociais deste contexto são internalizados durante os processos de socialização profissional, caracterizando-os e o grupo ao qual pertencem. Nesses termos, a identidade dos professores formadores se constitui nas relações sociais e nas experiências socializadoras e profissionais, incluindo assim o processo formativo na licenciatura e

⁷ A *doxa*, para Bourdieu (2003, p. 87), se refere a “todo conjunto do que é admitido como óbvio, aquilo que ninguém pensa merecer ser contado porque não tem procura”, ou seja, um mecanismo inconsciente que tem o poder de “naturalizar as coisas” como evidentes e naturais, sem provocar questionamentos. A *doxa* pode ser considerada, segundo Bourdieu (2003), como um sistema de representações e crenças do campo, “aquilo que todos estão de acordo” (THIRY-CHERQUES, 2006, p.37).

a inserção profissional como importantes dimensões da construção da identidade docente.

Para empreender a análise da dimensão individual e social na construção da identidade dos professores nos ancoramos na Praxiologia de Pierre Bourdieu (2004; 2009), na categoria experiência (THOMPSON, 1981) e no conceito sociológico de identidade (DUBAR, 2005). Consideramos que a perspectiva teórica dos autores, ao propor um entendimento da realidade social articulada à dimensão subjetiva e objetiva nas relações sociais e culturais, vem ao encontro do conceito de identidade e de sujeito proposto neste estudo.

Na presente investigação discutimos as questões relacionadas com a identidade do professor formador, articuladas ao debate sobre a relação indivíduo/sociedade e as relações sociais no contexto institucional da universidade por meio do debate sobre o campo universitário na perspectiva bourdieusiana.

Para alcançar os objetivos propostos elegemos a abordagem qualitativa de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS, 2007), que considera como fonte direta dos dados a realidade empírica. Para a produção dos dados utilizamos o questionário, o memorial de formação e a entrevista narrativa com os professores formadores iniciantes que lecionam nos cursos de Pedagogia e Letras. Os cursos de licenciaturas foram escolhidos levando em consideração a estrutura curricular desses cursos, a fim de selecionar uma amostra de curso de licenciatura com área disciplinar específica e curso voltado para a área pedagógica. A seleção dos cursos está articulada aos objetivos da pesquisa e à tese defendida, de que existem elementos comuns na construção da identidade profissional dos professores formadores iniciantes das licenciaturas nas universidades públicas estaduais paranaenses.

O curso de Pedagogia foi selecionado para compor o *corpus* da pesquisa por ter uma configuração curricular diferente dos demais cursos de Licenciatura, com carga horária maior na área pedagógica. Selecionamos o curso de Licenciatura em Letras por compor, assim como os demais cursos de Licenciatura, uma área disciplinar específica e o desafio de articular esta área com a formação pedagógica dos licenciandos, diferenciando-se assim dos cursos de bacharelado e do curso de Pedagogia. A justificativa para a escolha do curso de Letras também está

relacionada com a formação acadêmica da pesquisadora, graduada em Pedagogia e Letras/Inglês.

Consideramos neste estudo como professores iniciantes os profissionais que atuam na docência no Ensino Superior pelo período de até cinco anos (CARLOS MARCELO, 2009). Os agentes participantes da pesquisa são professores das licenciaturas, que, embora em sua maioria possuam experiência na educação básica, são iniciantes na docência universitária. O campo de investigação será composto por duas universidades públicas estaduais do Paraná, situadas em regiões diferentes do estado. As universidades foram escolhidas com base nos critérios: ser universidades públicas estaduais e estarem situadas em regiões diferentes do estado, com base nos objetivos do estudo e na defesa de que existem elementos que são comuns na construção da identidade profissional dos professores iniciantes das licenciaturas paranaenses. Para a análise dos dados nos ancoramos na praxiologia de Bourdieu (2004; 2009; 2020) e na Análise Textual Discursiva (ATD) como ferramenta analítica. Os resultados foram analisados, tendo como perspectiva teórico-epistemológica a abordagem construtivista crítica⁸ de Bourdieu (2009; 2004; 2017; 2003) e Thompson (1981, 2005), respaldados no conceito sociológico de identidade (DUBAR, 2005).

A estrutura da Tese está organizada da seguinte forma: No **Capítulo 1** apresentamos a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa, baseada na praxiologia de Bourdieu (2004; 2007). Discorremos sobre as pesquisas correlatas, a abordagem da investigação, a caracterização do campo de pesquisa, os agentes participantes, os instrumentos de produção de dados e o tratamento dos dados coletados.

No **Capítulo 2** discutimos sobre a socialização e internalização da realidade social, relacionando com a construção da identidade profissional docente. Na sequência apresentamos o conceito de identidade na perspectiva sociológica de DUBAR (2005), ancorado na perspectiva teórica de Bourdieu (2004; 2007; 2017) e Thompson (1981; 2005). Neste capítulo conceituamos também a identidade profissional docente, problematizando o estatuto profissional da docência e a crise de identidade.

⁸ Embora Bourdieu seja considerado estruturalista e Thompson marxista heterodoxo, ambos apresentam uma perspectiva construtivista crítica, segundo Maldonado (2015).

O **Capítulo 3** aborda as especificidades da Educação Superior no Brasil e o professor formador de docentes. Iniciamos a discussão apresentando alguns marcos históricos sobre a universidade e seus princípios organizacionais. Prosseguimos apontando questões sobre o contexto atual da Universidade e as relações de poder no campo universitário com base nos pressupostos bourdieusianos. No capítulo discutimos também sobre o professor formador iniciante e a docência na universidade com foco no processo formativo na licenciatura, buscando problematizar as questões sobre a formação inicial de professores.

O **Capítulo 4** está organizado com a apresentação e análise dos resultados obtidos com os questionários, com o memorial de formação e com as entrevistas narrativas. No capítulo trazemos os achados da pesquisa com as análises das categorias emergentes.

Esperamos que o presente estudo contribua, significativamente, para a produção do conhecimento na área de formação de professores. Almejamos também que esta pesquisa incentive outros estudos que versam sobre a identidade profissional dos professores iniciantes, oferecendo subsídios para o debate sobre a constituição profissional e os desafios enfrentados pelos professores em início de carreira.

CAPÍTULO 1

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo foi organizado para apresentar o caminho teórico-metodológico percorrido para a realização desta pesquisa. Iniciamos o capítulo com a discussão sobre as pesquisas correlatas. A revisão da literatura sobre o conhecimento produzido a respeito do objeto de estudo a ser investigado tornar-se o início do caminho percorrido para a realização da pesquisa. Na sequência apresentamos a abordagem da pesquisa, a perspectiva teórico-metodológica que fundamenta as discussões desta tese, os instrumentos de produção de dados e o tratamento dos dados coletados.

1.1 AS TENDÊNCIAS DAS PESQUISAS SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES FORMADORES

A formação docente no Brasil enfrenta desafios constantes na sociedade contemporânea e vem sendo objeto de vários debates e pesquisas acadêmicas. Com o aumento do número de programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* a partir da década de 1970, amplia-se também o número de pesquisas e estudos (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). A contínua expansão do número de pesquisas acadêmicas requer, segundo as autoras, a necessidade de pesquisas voltadas para o levantamento, análise e balanço dessas pesquisas, bem como o levantamento das lacunas que estimulem novas pesquisas. Para Romanowski e Ens (2006), estudos que realizem um levantamento do conhecimento já produzido são importantes para que se apontem as lacunas nas investigações, ou seja, assuntos que ainda carecem ser investigados.

Segundo Cunha (2016, p. 65), a produção na área de formação de professores vem crescendo e “no campo das ciências da educação, talvez seja este um dos temas mais recorrentes”. Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de estudos do tipo Revisão de literatura para o levantamento das pesquisas na área. A identidade docente, como objeto de estudo, surge como tema emergente na última década (ANDRÉ, et.al. 1999). No entanto, os estudos sobre a identidade docente não contemplaram a temática do professor iniciante, que ainda permanece incipiente.

O presente estado do conhecimento tem como objetivo descrever e sistematizar o conhecimento produzido nas pesquisas que trazem resultados sobre o professor formador de docentes e a identidade. O termo formador pode designar professores que atuam em diversos níveis de ensino, ou seja, “toda pessoa que se dedica profissionalmente à formação em seus distintos níveis e modalidades” (VAILLANT, 2003, p. 22). Assim, torna-se importante destacar que, para o presente estudo, o professor formador de docentes é conceituado como o profissional que leciona no Ensino Superior, ou seja, os professores da universidade que formam docentes.

Para o levantamento das pesquisas correlatas, iniciamos a busca no Catálogo de Teses e Dissertações no primeiro semestre de 2020 com o termo “identidade profissional do professor iniciante” e encontramos apenas uma pesquisa. Redimensionamos a busca dividindo o objeto de estudo em dois termos “identidade profissional docente” e “professor iniciante”. Com o termo “identidade profissional docente” encontramos 143 pesquisas. Com o refinamento referente ao período (2015-2020) restaram 17 pesquisas. No entanto, quase todas as pesquisas tinham como campo de estudo a educação básica, gerando dificuldades em encontrar as pesquisas direcionadas ao professor da universidade. Com o termo “professor iniciante” tivemos as mesmas dificuldades. Assim decidimos inverter o termo de busca, iniciando o levantamento das pesquisas pelo termo “professor formador” com o objetivo de encontrar as pesquisas acerca da identidade profissional do professor formador.

Com o termo Professor formador foram encontrados 264 registros. A partir do refinamento referente ao período selecionado (2015-2020) e por Grande área (Ciências Humanas) obtivemos 58 resultados.

Quadro 01: Critérios utilizados para o refinamento das produções sobre o Professor Formador

Busca	Termo	Ano	Grande área	Resultado
Catálogo de Tese e Dissertações da CAPES.	Professor formador	2015-2020	Ciências Humanas	58

Fonte: a autora (2020)

Com a leitura preliminar dos títulos, resumos e palavras-chave, identificamos que 07 pesquisas, apesar de terem o termo professor formador no resumo, não se

relacionavam a esse tema e foram descartadas. O *corpus* do estudo com o termo professor formador foi composto então por 51 pesquisas das 58 identificadas⁹.

Para facilitar a visualização das pesquisas, estas foram organizadas na planilha do *Excel* com os seguintes dados: Título da pesquisa; tipo de pesquisa; Ano; palavras-chave; Objeto de estudo; Objetivos; Problema de pesquisa; Questões de pesquisa; Metodologia; Sujeitos da pesquisa; Resultados obtidos; Autor; Universidade/Programa; Bibliografia.

Com o levantamento das pesquisas procedemos à análise dos textos. A partir da leitura e análise qualitativa dos resumos das dissertações e teses, e em alguns casos da introdução das investigações, foi possível agrupar as pesquisas sobre o professor formador em temáticas, conforme o quadro 02:

Quadro 02: Temáticas mais recorrentes nas pesquisas analisadas.

TEMÁTICAS SOBRE O PROFESSOR FORMADOR	NÚMERO DE PESQUISAS	TIPO DE PESQUISA	
		Tese	Dissertação
1. Prática Pedagógica	19	11	08
2. Identidade docente	11	07	04
3. Saberes Docentes	10	07	03
4. Desenvolvimento profissional	05	03	02
5. O Bom Professor formador	05	01	04
6. Crenças do professor formador	01	01	00
TOTAL	51	30	21

Fonte: a autora (2020)

A partir do levantamento das pesquisas com o descritor Professor formador, identificamos seis temáticas mais recorrentes nas pesquisas analisadas. Após a análise dos estudos sobre o professor formador, focamos nas 11 pesquisas que versam sobre a identidade do professor formador.

Para o estudo e análise foram selecionadas inicialmente as 11 pesquisas, no entanto, com a leitura da íntegra das teses e dissertações, eliminamos 02 pesquisas por não possuírem similaridade com o nosso objeto de estudo, uma vez que, apesar de trazerem no título ou no resumo a identidade do professor do Ensino Superior como objeto de estudo, as discussões concentravam-se nas práticas dos

⁹ O estado da arte sobre o professor formador foi apresentado na XIV reunião científica da Anped sul (2022). Para maior aprofundamento, consultar o trabalho completo nos anais do evento, disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10664-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

professores formadores ou nos desafios da docência no Ensino Superior, trazendo pouca ou nenhuma discussão sobre a identidade dos professores formadores.

Selecionamos assim 09 pesquisas pela correlação com o objeto de investigação: A construção da identidade profissional dos professores formadores iniciantes, conforme o quadro 03.

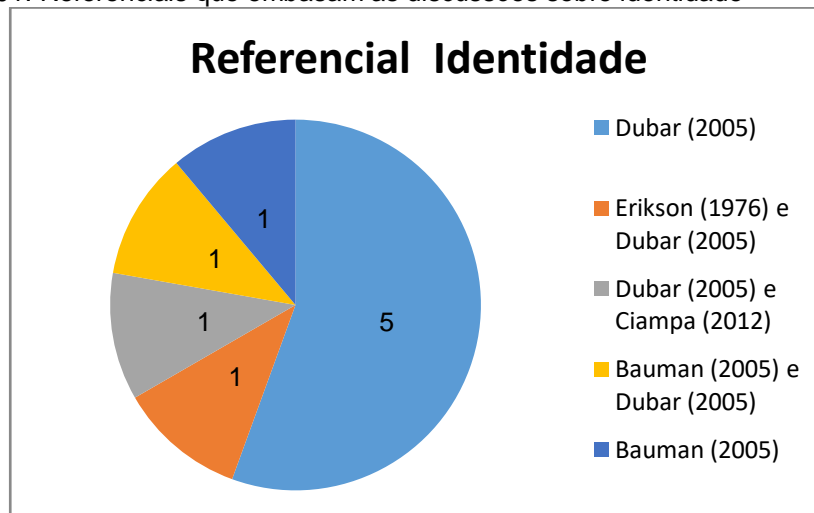
Quadro 03: relação das pesquisas que compõe o *corpus* de análise sobre identidade docente

Nº	Tipo de pesquisa	Autor	Título	Ano
1	Tese	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	2015
2	Dissertação	Tatiana Pinheiro de OLIVEIRA	A inserção profissional docente no ensino superior no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2012-2015)	2016
3	Dissertação	Júlio Henrique da CUNHA NETO	A identidade profissional dos professores formadores nos cursos de licenciatura em matemática	2016
4	Tese	Christiane Novo BARBATO	A constituição profissional de formadores de professores de matemática	2016
5	Dissertação	Mariglória Almeida SANTOS	A construção da identidade do docente do Ensino Superior	2017
6	Tese	Thamiris Christine Mendes BERGER	Configuração identitária do professor formador de docentes	2018
7	Dissertação	Amanda Martins AMARO	A constituição da identidade profissional do formador do curso de pedagogia na Unifesp campus Guarulhos	2019
8	Tese	Renata da Costa LIMA	Formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária: contribuições para o processo de (re)construção da identidade profissional docente	2019
9	Tese	Delma Ferreira de OLIVEIRA	A constituição da identidade docente nas representações de professores dos cursos de tecnologia e ciências exatas da UEFs	2020

Fonte: a autora (2020)

No total, analisamos cinco teses e quatro dissertações. No processo de análise buscamos as similaridades entre as pesquisas, os achados e a relevância da contribuição para a tessitura do nosso objeto de investigação. Com relação aos autores que fundamentam as discussões sobre a identidade docente, identificamos que Dubar (2005) foi o autor mais referenciado.

Figura 01: Referenciais que embasam as discussões sobre identidade



Fonte: a autora (2020)

Das 09 teses e dissertações analisadas Dubar (2005) aparece em 05 pesquisas como autor principal, sendo referenciado ainda juntamente com outros autores em 08 pesquisas.

Com o levantamento dos autores que embasam as discussões sobre a identidade docente, seguimos para a análise completa das 09 teses e dissertações que serão discutidas na sequência em que aparecem no quadro 03.

A pesquisa desenvolvida por Silva (2015) integrou a temática da identidade docente como profissionalidade. O objeto de pesquisa versa sobre as representações sociais de docência na educação superior. O *lócus* de investigação foram duas universidades, uma pública e uma privada. O estudo objetivou analisar as relações entre as representações sociais de 130 professores com sentimentos de identidade profissional e com a profissionalidade docente. A metodologia adotada se respaldou na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003).

Por meio da Técnica de Associação Livre, do questionário e da entrevista semiestruturada, o autor chegou aos seguintes resultados: Os professores reconhecem a necessidade da formação continuada e da construção de saberes específicos da docência, como contributos para a sua atuação profissional; reconhecem o compromisso e a responsabilidade do trabalho do professor, do ensino e da pesquisa como elementos básicos da profissionalidade, bem como do papel mediador do professor no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Silva

(2015), esses podem ser os prováveis indicadores da configuração da profissionalidade docente no contexto da Educação Superior.

A pesquisa de Silva (2015) agrupa duas temáticas que, apesar de serem relacionadas, mantêm certos distanciamentos que não foram abordados na pesquisa. O autor conceituou identidade e profissionalidade como sinônimos, ao categorizar que as representações da identidade estão constituídas, sobretudo, por elementos profissionais. Assim, identidade e profissionalidade partem do mesmo princípio regulador.

Oliveira (2016) desenvolveu seus estudos na interface entre as áreas de Didática e Formação de Professores, e focou na temática da inserção profissional docente no Ensino Superior. O estudo foi realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – FE/UFRJ, com professores iniciantes e objetivou analisar o processo de inserção profissional e a constituição da identidade docente no ensino superior, com vistas a traçar o perfil identitário dos professores e mapear suas concepções sobre formação para a docência.

Por meio de entrevistas narrativas, a autora chegou às seguintes conclusões: a atuação na Educação Básica contribui para a inserção profissional docente no ensino superior; o apoio dos pares favorece a construção da relação de pertença, aspecto determinante para a construção dos processos de inserção, socialização e desenvolvimento da identidade profissional docente; a formação entre pares e a autoformação representam as principais estratégias de desenvolvimento profissional.

Durante o percurso da pesquisa a autora relaciona a construção da identidade ao conceito de desenvolvimento profissional. A pesquisa de Oliveira (2016), assim como a pesquisa de Silva (2015), relaciona a identidade profissional à de profissionalidade (desenvolvimento profissional), conceituando a identidade profissional como um desdobramento da profissionalidade.

A pesquisa de Cunha Neto (2016) versa sobre a constituição profissional dos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública do Triângulo Mineiro (MG). Por meio da análise de prosa, o autor postula que os resultados revelam que os professores formadores foram se constituindo por meio dos processos de socialização primária e secundária constituídas por atributos familiares, escolares, da graduação e pós-graduação, do

campo profissional e do conhecimento matemático. A identidade docente foi constituída, segundo Cunha Neto (2016), na incerteza do *habitus*, nesse processo, ora como estruturante de uma identidade, ora como provocadora para uma nova identidade. O autor articula os conceitos de *habitus* e identidade, sendo o *habitus* o estruturante da identidade.

Os estudos de Barbato (2016) buscaram investigar como se constitui a identidade profissional do docente formador de professores de Matemática, quais suas crenças e seus saberes sobre o seu trabalho e como interferem na tessitura do seu fazer profissional nas salas da Licenciatura em Matemática. O objetivo da pesquisa pode ser considerado demasiado abrangente, tanto que a autora teve dificuldade em alcançar esses objetivos e focou na concepção que o formador possui sobre o que é ser professor de Matemática. A pesquisa foi realizada com oito professores por meio de entrevistas narrativas e os resultados apontaram que a identidade profissional dos formadores se constitui em meio a interações sociais, tendo suas experiências familiares, discentes e docentes, como basilares dessa construção. A autora chegou à conclusão de que a imagem do professor como transmissor de conhecimento parece ser decorrente de uma formação centrada no ensino dos conteúdos disciplinares e da visão dicotômica do curso, na qual as disciplinas da Matemática pura aparecem desconectadas das atinentes às das Ciências da Educação.

Corroborando com o estudo de Barbato (2016), a pesquisa de Santos (2017) revelou as influências que a família, os professores e os colegas de profissão têm na escolha e amadurecimento na construção profissional dos professores e ainda sobre a perspectiva de desarticulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos. E, assim, com as pesquisas de Silva (2015) e Oliveira (2016), articulou o conceito de identidade ao de desenvolvimento profissional do professor.

A pesquisa de Berger (2018) tem como objeto de investigação a identidade do professor formador de professores e teve como objetivo principal analisar quais características desvelam a configuração identitária de professores formadores de docentes em uma universidade estadual do Paraná. O estudo foi realizado com 46 professores e seguiu os procedimentos de coleta em três etapas: 1) questionário via formulário *on-line* (N=46); 2) entrevista semiestruturada (N=21); e 3) grupo focal (N=10). Por meio da Análise de Clusters (ACI) e também da Análise Textual

Discursiva (ATD), a autora chegou aos seguintes resultados: O processo de clusterização dos questionários indicou três agrupamentos ou cluster de professores por semelhança de perfil: I – Professores efetivos, II – Professores mistos, e III – Professores colaboradores.

A análise de Berger (2018) demonstrou que, independentemente das suas trajetórias pessoais, os professores pesquisados evidenciaram características identitárias que são comuns entre eles, evidenciando uma cultura comum partilhada entre professores formadores. Os resultados indicaram, ainda, que as características de identidade dos formadores pesquisados estão relacionadas com a vinculação com a IES e o regime de trabalho, o que também é determinante para as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A pesquisa de Amaro (2019) apresenta resultados que corroboram com os estudos de Barbato (2016) e Santos (2017), revelando que a identidade profissional dos professores formadores foi constituída ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais por meio da socialização com o outro: o imaginário social, o estudante, a família e os demais formadores, com o diferencial que o autor destacou ainda a influência do contexto institucional como *lócus* da constituição identitária dos formadores. O autor chegou à conclusão ainda que a identidade profissional passa por momentos de desconstrução e reconstrução e, entre seus indicadores, foram destacados: a consciência e pertencimento de ser formador, a compreensão do processo de partilha e trabalho colaborativo, consciência dos benefícios da interação (eu e os outros) e da formação permanente.

A pesquisa de Lima (2019) buscou compreender as contribuições da formação continuada didático-pedagógica (FCDP) para o processo de (re)construção da identidade profissional docente do professor universitário. O percurso teórico-metodológico da pesquisa incluiu a Teoria das Representações Sociais por meio do conceito de identidade da Psicologia Social, a utilização de teste de associação livre de palavras e um questionário com 84 professores de diferentes áreas de conhecimento.

As análises do estudo de Lima (2019) apontaram que os participantes organizam a identidade docente do professor universitário a partir de três sentidos principais: professor detentor do conhecimento, professor pesquisador e professor formador. A identificação do conteúdo e da estrutura das representações sociais da

docência universitária e formação continuada evidenciaram que essas representações estão servindo como marcas, produtos e reguladoras da identidade profissional docente.

Por fim, o estudo de Oliveira (2020) procura conhecer como se constitui a identidade do docente universitário que atua em disciplinas da área de exatas nos cursos de graduação da UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana). Assim como as pesquisas de Silva (2015) e Lima (2019), o autor utilizou a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2005) e a técnica de associação livre de palavras (TALP). O estudo foi realizado com 61 professores dos Departamentos de Ciências Exatas e Física, também foi realizada a entrevista semiestruturada com três professores do colegiado de Matemática. Os resultados apontaram que os docentes realmente envolvidos com seu desenvolvimento profissional se identificam como professores, que se trata de um grupo coeso e envolvido no processo de ensino-aprendizagem, que busca novos saberes por meio da pesquisa e de novas formas de solução de problemas, de modo a colaborar para melhoria de sua prática educativa e da aprendizagem dos graduandos. A prática pedagógica do professor do ensino superior foi evidenciada como constitutiva da identidade do professor.

Dentre as pesquisas analisadas, Silva (2015), Cunha Neto (2016), Barbato (2016), Santos (2017), Amaro (2019) e Lima (2019) focaram na identidade profissional dos professores formadores, enquanto as pesquisas de Oliveira (2016), Berger (2018) e Oliveira (2020) analisaram a identidade do professor do ensino superior.

Identificamos que somente a pesquisa de Oliveira (2016) teve como objeto de estudo os professores iniciantes. A autora analisou o processo de inserção profissional e a constituição da identidade docente no ensino superior, com ênfase no processo de desenvolvimento profissional. Apesar da pesquisa de Oliveira versar sobre a inserção profissional do professor do ensino superior, a autora buscou traçar o perfil identitário dos professores e mapear suas concepções sobre formação para a docência, voltado para o desenvolvimento profissional docente.

Com o levantamento das pesquisas acerca da identidade profissional do professor formador identificamos que a maioria das pesquisas aponta as trajetórias pessoais e profissionais como constitutivas da identidade docente, não trazendo outros elementos, como o contexto das políticas públicas ou a desvalorização

docente. A relação entre a identidade profissional do professor formador e as atividades de ensino, pesquisa e extensão também não apareceram nas pesquisas analisadas. A identidade profissional docente é complexa e engloba vários elementos, tanto de ordem pessoal, profissional e institucional que foram contempladas de forma parcial nas pesquisas analisadas.

Identificamos que a construção da identidade do professor das licenciaturas é um tema ainda não contemplado nas pesquisas. Nesse sentido, destacamos o ineditismo do nosso estudo, que tem como objeto de investigação a construção da identidade profissional dos professores formadores iniciantes das licenciaturas.

O resultado do estado do conhecimento contribuiu para a definição dos procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa, que serão apresentados nas próximas seções.

1.2 A ABORDAGEM DA PESQUISA

Quando pensamos em um fenômeno social específico que nos interessa investigar, inevitavelmente precisamos definir qual método de pesquisa será mais adequado para tal investigação. Em todo processo de investigação científica é preciso, primeiramente, definir, logo após elegermos a temática a ser investigada, os objetivos da pesquisa. O objeto a ser investigado e os objetivos da pesquisa que irão nortear os procedimentos teórico-metodológicos a serem adotados na investigação. Portanto, o método de pesquisa orienta-se pelo objeto de estudo, e os objetivos deste estudo que irão nortear o percurso teórico-metodológico da investigação.

Coerente com o objetivo de nossa investigação, de analisar a constituição da identidade profissional dos professores formadores iniciantes, elegemos a abordagem qualitativa de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS, 2007), que considera como fonte direta dos dados o ambiente natural e o investigador como instrumento-chave.

A pesquisa qualitativa é analítica e os investigadores qualitativos consideram essencial a análise do processo de investigação, bem como a análise da confiabilidade dos resultados ou produtos. Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados analiticamente e o significado é de importância essencial na pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS, 2007). Esta modalidade

de pesquisa constitui-se como uma abordagem de investigação que visa a compreensão dos aspectos mais específicos e fundantes do ser humano em suas relações (ANDRÉ, 2010).

A pesquisa qualitativa tornou-se muito utilizada na investigação dos fenômenos sociais por proporcionar a análise da perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa em suas múltiplas relações. Este tipo de pesquisa pode compor a utilização de diferentes técnicas interpretativas, que buscam desvelar o significado que os sujeitos atribuem aos fenômenos sociais. A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados, que por serem descritivos são obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, de forma que o pesquisador colhe, analisa e trabalha com dados especialmente descritivos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Na pesquisa qualitativa é importante o pesquisador ter em mente que os dados não se encontram prontos na realidade, estes são construídos no decorrer da pesquisa a partir da relação entre o objeto a ser investigado, o pesquisador e a realidade empírica, tendo sempre como norte a perspectiva epistemológica. Bogdan e Biklen (1994, p. 49), afirmam que a investigação qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo”. Nesse sentido, consideramos a pesquisa qualitativa como a mais indicada para a análise da identidade dos professores formadores iniciantes.

1.3 A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

Toda pesquisa científica traz em seu bojo, explícita ou implicitamente, determinada visão de mundo, de sujeito e de conhecimento (GAMBOA, 2012). Bem como “toda teoria do conhecimento envolve necessariamente uma concepção do real, um fundamento ontológico” (SEVERINO, 2012, p. 11). Gamboa (2012) conceitua esse aspecto da pesquisa como perspectiva ontológica e epistemológica.

A epistemologia se distingue de uma metodologia abstrata, pois busca a lógica da descoberta por meio da “retificação metódica e permanente” dos métodos da ciência (BOURDIEU, 2010, p. 12). Assim, o saber sociológico não se reduz a

“uma soma de técnicas ou como um capital de conceitos, separados ou separáveis de sua utilização na pesquisa” (BOURDIEU, 2010, p. 13).

Em qualquer pesquisa científica devemos evitar a “tentação sempre remanescente de transformar os preceitos do método em receitas de cozinha científica” (BOURDIEU, 2010, p. 14). Precisamos estar atentos ao treino da vigilância epistemológica (BOURDIEU, 2010), conceito que apregoa o repensar de toda operação científica, “tanto em si mesma quanto em função do caso particular”, dos métodos e preceitos científicos (BOURDIEU, 2010, p. 14).

Diante dos postulados, os pesquisadores da área das ciências humanas e sociais enfrentam desafios teórico-metodológicos ao examinar fenômenos complexos da realidade social, como as temáticas envolvendo a atuação docente, no caso desta investigação, a identidade dos professores. Os esforços analíticos para desvelar estes fenômenos, se não observada a necessária vigilância epistemológica, podem cair em um apego espontâneo e instrumental às aparências imediatas (BOURDIEU, 2010).

Procurando manter o rigor científico e o treino da vigilância epistemológica, em nossa investigação utilizamos como perspectiva teórico-metodológica a praxiologia de Pierre Bourdieu (2004; 2009; 2017) e a categoria experiência de Edward Palmer Thompson (1981; 2005). A complexidade do objeto de investigação: a identidade do professor iniciante requer uma perspectiva teórica que dê conta da complexa relação entre os agentes e a realidade social.

Consideramos que a perspectiva teórica de Bourdieu (2004; 2009; 2013) e a categoria experiência em Thompson (1981; 2005), ao conceituarem a realidade social como relacional, perspectiva que considera a relação entre indivíduo e sociedade de forma inter-relacionada, pode auxiliar na análise e discussão do objeto de estudo. Ademais, o conceito de realidade social se torna de suma importância na análise dos fenômenos sociais complexos, como a identidade profissional docente.

A construção das visões de mundo e das práticas dos agentes está no centro do que venha a ser a construção da realidade, ou melhor, a construção social da realidade (BERGER; LUCKMANN, 1976). O debate sobre a construção social da realidade engloba o debate mais amplo sobre o conceito de sujeito e de mundo social, discussões que são essenciais na análise da identidade dos professores.

Para Bourdieu (2004), a realidade social é relacional, ou seja, o real é o produto de relações dialéticas entre indivíduo e sociedade. O autor aponta alguns princípios na construção da realidade social:

[...] primeiro que esta construção não é operada num vazio social, mas está submetida a coações sociais; segundo, que as estruturas estruturantes, as estruturas cognitivas, também são socialmente estruturadas, porque têm uma gênese social; terceiro, que a construção da realidade social não é somente um empreendimento individual, podendo também tornar-se um empreendimento coletivo (BOURDIEU, 2004, p. 158).

De acordo com a perspectiva, conceituamos a realidade como uma construção coletiva que articula as representações subjetivas do real e suas determinações objetivas. Assim, “o real não está lá fora e o pensamento dentro do silencioso auditório de conferências de nossas cabeças, aqui dentro” (THOMPSON, 1981, p. 27), o pensamento e o ser encontram-se imbricados, não constituem instâncias separadas.

Pensamento e ser habitam um único espaço, que somos nós mesmos. Mesmo quando pensamos, também temos fome e ódio, adoecemos ou amamos, e a consciência está misturada ao ser; mesmo ao contemplarmos o real, sentimos a nossa própria realidade palpável (THOMPSON, 1981, p. 27).

As propriedades do real “determinam tanto os procedimentos adequados de pensamento (isto é, sua adequação ou inadequação) quanto seu produto. Nisso consiste o diálogo entre a consciência e o ser”, entre agência e estrutura e ocorrem “não em quaisquer termos que o pensamento prescreva, mas de forma que são determinadas pelas propriedades do objeto real” (THOMPSON, 1981, p. 26). A perspectiva remete à indissociabilidade do individual e do social. Esse entendimento da realidade leva em conta a relação dialética entre indivíduo/sociedade, agência/estrutura na explicação dos fenômenos sociais.

O debate em torno da relação entre indivíduo e sociedade sempre permeou o campo da sociologia. Desde a antiguidade, a explicação dos fenômenos sociais se formou na tríade: estrutura social (*ethos*), mente (*eidos*) e corpo (*hélixis*) (SILVA, 2014, p. 62). O conhecimento sociológico traçou paralelos de análise sobre a realidade social, tendo como referência a relação entres as três dimensões (SILVA, 2014).

Várias teorias tentam explicar o funcionamento da realidade social e as práticas dos agentes. De forma resumida, podemos agrupar as teorias em duas perspectivas que enfatizam aspectos diferentes da realidade social: as teorias objetivistas e as subjetivistas.

As teorias estruturalistas ou objetivistas buscam elementos para justificar o condicionamento dos agentes às estruturas sociais. As referidas correntes teóricas consideram que as relações objetivas (econômicas, linguísticas etc.) estruturam as representações e as práticas dos agentes. Por outro lado, temos as teorias fenomenológicas ou subjetivistas que consideram a apreensão do mundo como natural, portanto quem dá sentido ao mundo são os agentes. Assim, estes agentes conhecem os fenômenos por meio de suas representações, como estas se apresentam na consciência humana. Nesse sentido, as representações dos agentes que são geradoras de práticas. Estas duas leituras da realidade social eram vistas como “antagônicas e contraditórias” (SETTON, 2002, p. 63).

Bourdieu (2003; 2004; 2009) procura superar o embate sociológico, propondo um modo de entendimento do mundo social como praxiológico. O conhecimento praxiológico da realidade social “tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las” (BOURDIEU, 2003, p. 40). Bourdieu (2004, p. 43) considera que a ciência do mundo social “não pode se reduzir nem a uma fenomenologia nem a uma física social”.

Para compreender a teoria da prática ou praxiologia de Bourdieu, torna-se importante situá-la em relação aos modos de conhecimentos da realidade social. A realidade social pode ser estudada, em linhas gerais, por meio de três perspectivas ou modos de conhecimento: Subjetivista ou fenomenológico; objetivista; praxiológico. O quadro 04 apresenta um resumo, de forma sucinta, do conhecimento subjetivista ou fenomenológico, objetivista e praxiológico, a fim de situar a praxiologia de Bourdieu nas perspectivas epistemológicas subjetivistas e objetivistas do mundo social.

Quadro 04: Modos de conhecimento teórico da realidade social

Conhecimento objetivista	Conhecimento subjetivista ou fenomenológico	Conhecimento praxiológico
<p>Considera as relações objetivas como estruturantes das práticas e representações, assim desconsidera o conhecimento primário (tácito). Para o conhecimento objetivista a vida social deve ser explicada pelas “causas profundas que escapam à consciência” e não pela concepção dos sujeitos que dela participam (BOURDIEU, 2004, p. 151). Nesses termos, a realidade existe independente da consciência dos sujeitos. Para perspectiva objetivista o conhecimento científico só é possível com a ruptura com as pré-noções ou representações primeiras.</p>	<p>Reduz o mundo social às representações que os agentes fazem dele. A ciência teria a incumbência de produzir “explicação das explicações” produzidas pelos agentes (BOURDIEU, 2004, p. 150). Este modo de conhecimento, também conhecido como fenomenológico, considera as ‘experiências primeiras’ dos sujeitos como propulsora do conhecimento sobre o mundo social e das práticas desses sujeitos, desconsiderando os determinantes estruturais do mundo social. O conhecimento subjetivista estaria ligado ao senso comum, pois os sujeitos pré-interpretam o mundo social de acordo com a realidade de sua vida cotidiana. A tarefa do cientista seria fornecer uma “construção das construções” (BOURDIEU, 2004, p. 151), ou seja, explicar verdades primárias do mundo social.</p>	<p>O conhecimento praxiológico da realidade social busca a superação da perspectiva objetivista e subjetivista. De um lado “as estruturas objetivas que o sociólogo constrói no momento objetivista”, não devem descartar, por outro lado, as representações subjetivas que são importantes “se quisermos explicar as lutas cotidianas, individuais ou coletivas, que visam transformar ou preservar” as estruturas objetivas. “Isso significa que os dois momentos, o objetivista e o subjetivista, estão numa relação dialética” (BOURDIEU, 2004, p. 152). O objetivo da análise praxiológica do mundo vivido não é o de ampliar a subjetividade dos agentes, mas sim explorar as limitações da investigação objetivista, com vistas a considerar as subjetividades na ação prática desses agentes.</p>

Fonte: a autora, com base em Bourdieu (2003; 2004; 2009)

Bourdieu (2004; 2009), por meio do modo de conhecimento praxiológico, procura superar a dualidade entre objetivismo e subjetivismo. O subjetivismo, que tem sua maior representação na fenomenologia, e o objetivismo, representado pelo estruturalismo, é entendido na perspectiva bourdieusiana em “termos de um processo dialético em curso” (BERGER; LUCKMANN, 1976, p. 76). Assim, o processo dialético da sociedade, ou nos termos de Bourdieu, dos espaços sociais, comporta na perspectiva individual e coletiva, processos de interiorização e exteriorização, ou seja, o duplo “processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 2003, p. 40).

Nesse sentido, os agentes, simultaneamente, interiorizam a realidade social de forma ativa e exteriorizam seu eu no mundo social. Um processo que abarca o individual (eu), o coletivo (outro) e o social (estruturas) (BOURDIEU, 2004; DUBAR, 2005). A internalização das estruturas sociais promove um princípio gerador de práticas por meio da incorporação de disposições herdadas socialmente.

Os agentes, assim, adquirem um conjunto de disposições, condutas, gostos e preferências que são internalizados gradativamente do espaço social, de forma subjetiva e objetiva. Embora sua aquisição se dê no interior de cada agente de forma subjetiva, as disposições herdadas são adquiridas no interior do grupo social do qual este faz parte, sendo o produto coletivo de determinado agrupamento e classe social. Como todos os espaços sociais são hierarquizados, envolvem diferentes tipos de capitais¹⁰, que foram constituídos pelo grupo historicamente em decorrência das possibilidades, necessidades e experiências vivenciadas, de acordo com as condições de vida de cada grupo. Os valores sociais incorporados pelo grupo são transmitidos às novas gerações em forma de conjunto de disposições coletivas, sendo considerados como naturais e, assim, livres de questionamentos. Portanto, os agentes compartilham das disposições do grupo social ao qual pertencem. O *ethos* social pode ser considerado a incorporação articulada dos diferentes capitais, sendo assim ao mesmo tempo individual e coletivo.

Definida a perspectiva teórico-metodológica, na próxima seção explanamos sobre o campo de pesquisa e os sujeitos participantes.

1.4 O CAMPO DE PESQUISA

Em nosso estudo conceituamos como campo os espaços sociais estruturados, relativamente autônomos, ou seja, nichos sociais, “um microcosmo incluído em um macrocosmo constituído pelo espaço social global” (LAHIRE, 2004, p. 64). O campo pode ser considerado um sistema ou espaço estruturado de posições ocupadas pelos diferentes agentes (LAHIRE, 2004). Essa compreensão de campo, ancorada em Bourdieu (2009; 2017), considera os espaços sociais não só como espaço geográfico, mas como espaços estruturados por meio de relações sociais. Especificamos por meio do conceito de campo o microcosmo em que ocorreu o estudo, considerando como fator estruturante as relações sociais, políticas, econômicas e as relações de poder inerentes a esses espaços sociais.

⁹ Para Bourdieu (2004; 2009), os capitais sociais se dividem em quatro: capital econômico (posse de recursos materiais, como renda e posses), capital simbólico (privilégios sociais que conferem *status* e prestígio), capital cultural (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos) e capital social (relações sociais que podem ser capitalizadas). O autor considera que em todos os espaços sociais existem relações de poder e força entre os diferentes capitais.

1.4.1 As universidades participantes da pesquisa

No presente estudo, constituem como campo de pesquisa duas universidades públicas do Paraná, situadas em regiões diferentes do estado. O campo universitário constitui, portanto, o espaço social em que ocorreu a pesquisa. Para a escolha das universidades participantes do estudo utilizamos os seguintes critérios: ser universidades públicas estaduais e estarem situadas em regiões diferentes. A seleção das universidades, com base na organização administrativa e no espaço geográfico, decorre dos objetivos específicos do estudo e na tese de que existem elementos constitutivos comuns na construção da identidade profissional dos professores iniciantes das licenciaturas nas universidades públicas do Paraná, independentemente da área de conhecimento em que atuam. A escolha também levou em consideração a possibilidade de acesso e a perspectiva de aceite das universidades, assim selecionamos as universidades em que a pesquisadora possui algum tipo de vínculo, como egressa ou como estudante. Para não identificar as universidades, chamaremos de U1 e U2.

As U1 e U2 são consideradas universidades importantes nas regiões em que estão situadas, respondendo pela formação da maioria dos profissionais da educação que atuam na região. Desempenham, portanto, papel decisivo na formação de professores, tanto pelo número de cursos de licenciatura que ofertam, como pelo contingente de profissionais de ensino que formam todos os anos. Consideramos importante caracterizar as universidades, a fim de evidenciar as condições objetivas de trabalho que podem interferir na constituição da identidade profissional dos docentes da pesquisa.

A U1 pode ser considerada uma das mais importantes IES públicas do Paraná, conforme dados do Inep (2016), e está entre as melhores universidades da América Latina, conforme dados do *Times Higher Education* (THE)¹¹. Encontra-se na região Centro-Sul do Estado e conta com um total de 48 cursos de graduação, sendo 40 presenciais e 08 a distância, conforme o quadro 05.

¹¹ Na edição 2021 do *ranking* latino-americano do *Times Higher Education* (THE), um dos principais indicadores de educação superior do mundo. Essa edição classificou 177 universidades de 13 países latino-americanos, sendo o Brasil o país mais representado na lista, com 67 universidades. Disponível no portal do MEC. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/universidades-brasileiras-sao-classificadas-no-ranking-de-melhores-universidades-do-mundo-1>.

Quadro 05: Relação de cursos de graduação da U1

Área	Curso presencial	Curso a distância
Ciências Exatas e Naturais	08	02
Ciências Agrárias e de Tecnologia	07	01
Ciências Biológicas e da Saúde	08	01
Ciências Sociais Aplicadas	08	01
Ciências Humanas, Letras e Artes	08	03
Ciências Jurídicas	01	00
Total	40	08

Fonte: Catálogo de cursos da U1, disponível em: <https://www2.█.br/prograd/catalogo-de-cursos/>

Dentre os cursos de graduação na modalidade presencial oferecidos pela IES, 13 (32,5%) são de Licenciatura, vinculados aos setores de conhecimento, respectivamente, Ciência Humanas, Letras e Artes (07 cursos), Ciências Exatas e Naturais (04 cursos) Ciências Biológicas e da Saúde (02 cursos). Dos cursos oferecidos na modalidade a distância, 04 são de licenciatura.

A U1 também oferta 20 cursos de especialização *lato sensu*, sendo 11 EaD e 09 presenciais, contando também com 10 cursos de residência. Em programas de pós-graduação *stricto sensu* a U1 oferta cursos, conforme o quadro 06.

Quadro 06: Cursos de pós-graduação *stricto sensu* da U1

Área	Mestrado acadêmico	Mestrado profissional	Doutorado
Engenharia, Ciências Agrárias e Tecnologia	07	00	03
Biológicas e da Saúde	05	00	02
Exatas e Naturais	04	02	03
Humanas, Letras e Artes	03	02	01
Sociais Aplicadas	03	01	01
Total	22	05	10

Fonte: Catálogo de cursos disponível em: <https://www2.█.br/proesp/pos-graduacao/cursos/>

A universidade ainda oferta 05 cursos de mestrado profissional em diferentes áreas e 40 cursos e projetos de extensão para a comunidade. No total, a U1 oferta 37 cursos *stricto sensu*.

Quanto à atividade docente, o artigo 3º da Resolução nº 21 de setembro de 2013, que regulamenta a política docente da U1, dispõe como atividades próprias do docente do ensino superior: I – as pertinentes ao ensino, pesquisa e extensão que, indissociáveis, visem a produção do conhecimento, a ampliação e a transmissão do saber e da cultura, e as ações desenvolvidas com a comunidade; II – as inerentes

ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e representação, na própria universidade e outras entidades de interesse institucional, além das previstas em lei; III – assistência em serviço ou grupo de tarefa de interesse institucional.

Ainda conforme o referido regulamento, o artigo 4º conceitua como atividades de ensino aquelas voltadas ao planejamento, à orientação, transmissão e construção do conhecimento, bem como aquelas voltadas à avaliação do processo de aprendizagem, seu aperfeiçoamento e inovação. O artigo 5º reitera que são consideradas atividades de pesquisa aquelas inerentes à produção ou sistematização do conhecimento e suas aplicações e no artigo 6º dispõe como ações extensionistas os componentes dos processos educativos, culturais e científicos, articulados às atividades de ensino e aos resultados da pesquisa.

A distribuição das atividades de ensino, pesquisa e extensão e encargos de ensino na graduação e pós-graduação *stricto sensu* na U1, é realizada de acordo com a categoria docente, baseada no regime de trabalho e/ou função desempenhada pelo professor com pesquisa e extensão ou integradas de ensino, pesquisa e/ou extensão, conforme o quadro 07.

Quadro 07: Categorias e distribuição de aulas, conforme o regime de trabalho

Categoria	Descrição	Média de aulas semanais Graduação e Pós-graduação
01	Docente em regime de TIDE ou de 40 (quarenta) horas semanais, credenciado no núcleo permanente de programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado e/ou doutorado).	08
02	Docente em regime de TIDE ou de 40 (quarenta) horas semanais com Pesquisa Continuada cadastrada na PROPESP ou Coordenador de Programas de Extensão ou Coordenador de Programa Integrado de Ensino, Pesquisa e/ou Extensão.	10
03	Docente em regime de TIDE ou de 40 (quarenta) horas semanais, que atua como Coordenador de projeto de pesquisa ou extensão ou integrado de ensino, pesquisa e/ou extensão.	12
04	Docente em regime de TIDE ou de 40 (quarenta) horas semanais, participante de projeto de pesquisa ou extensão ou integrado de ensino, pesquisa e/ou extensão.	14
05	Docente em regime de 40 (quarenta) horas semanais.	16
06	Docente remanescente do regime de 24 (vinte e quatro) horas semanais.	12
07	Docente em regime de 20 (vinte) horas semanais.	10
08	Docente remanescente do regime de 12 (doze) horas semanais.	06

Fonte: Resolução Nº 21 (2013). Disponível em: <https://br.secrei/LegisInicial%20Arquivos/Resuniv%20021%202013%20-%20Politica%20Docente.pdf>

Nos regimes de trabalho para o professor com contrato temporário, o artigo 26 da referida resolução reitera que os profissionais com jornada de 20 horas semanais cumprem 10 aulas semanais e 40 horas com, no mínimo, 16 aulas semanais. Os temporários não podem exercer funções administrativas, mas podem votar, no entanto não podem ser votados, conforme a referida resolução.

A U2 está situada no sul do Paraná, sendo a única universidade pública da região. Foi criada em outubro de 2001 com a junção de sete faculdades isoladas. O campus investigado fica no interior do Paraná e faz parte de um dos sete *campi* que compõem essa junção. A U2 pode ser considerada uma universidade jovem, mas sua origem remonta a instituições centenárias. Cada *campus* conta com uma longa trajetória, marcando notadamente a história e a cultura dos municípios onde foram criados.

Com relação ao ensino, a U2 oferta 09 cursos de graduação, todos de licenciatura.

Quadro 08: Relação de cursos de graduação da U2

Área	Curso presencial	Curso a distância
Ciências Exatas e Naturais	03	00
Ciências Agrárias e de Tecnologia	00	00
Ciências Biológicas e da Saúde	01	00
Ciências Sociais Aplicadas	00	00
Ciências Humanas, Letras e Artes	05	00
Ciências Jurídicas	00	00
Total	09	00

Fonte: Catálogo de curso da U2. Disponível em: <https://prograd.█.edu.br/assuntos/graduacao/cursos>

A universidade oferta também 02 cursos de especialização *lato sensu* na área de biodiversidade e ensino e 03 cursos de mestrado, sendo 02 profissionais e 01 acadêmico, todos na área de ensino.

Quadro 09: Cursos de Pós-graduação *stricto sensu* da U2

Área	Mestrado acadêmico	Mestrado profissional	Doutorado
Engenharia, Ciências Agrárias e Tecnologia	00	00	00
Biológicas e da Saúde	00	00	00
Exatas e Naturais	01	00	00
Humanas, Letras e Artes	00	02	00
Sociais Aplicadas	00	00	00
Total	01	02	00

Fonte: Catálogo de curso da U2. Disponível em: <https://█.edu.br/ensino/pos-graduacao>

A universidade oferta também 08 cursos e projetos de extensão para a comunidade. A U2 pode ser considerada de menor porte que a U1, ofertando menor número de cursos e de programas de ensino, contando assim com menor número de profissionais e de estudantes.

Quanto às atividades docentes na universidade, a Instrução normativa, que regula o regime de trabalho e de distribuição de carga horária dos docentes (2017), dispõe no artigo 5º que estas se dividem em três grupos: Atividades de Ensino; Atividades de Pesquisa, Extensão e Cultura e Atividades de Gestão Institucional, distribuídas conforme a carga horária e o vínculo institucional dos docentes. Ainda de acordo com o regimento da U2, as Atividades de Ensino dividem-se em Atividade Didática e Complementar. Por atividades didáticas entendem-se as de: a) Sala de Aula: constituída pelo conjunto da carga horária das disciplinas teórico-práticas (componentes curriculares) da matriz curricular dos cursos de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*; b) Projetos Suplementares: constituídos por projetos para complementação de carga horária de Atividades de Ensino; c) Planejamento didático-pedagógico para sala de aula: se refere ao tempo de preparo das aulas, materiais, avaliações e correção das avaliações; atendimento ao discente, que compreende a permanência do docente na IES para atendimento individualizado dos discentes da graduação.

A distribuição de carga horária em número de aulas também é feita de acordo com o regime de trabalho e vínculo institucional, sendo os regimes de trabalho correspondentes ao montante de horas de contrato. Estão vigentes na U2 os regimes de trabalho: TIDE, RT-40 (quarenta horas), com os vínculos institucionais de docentes efetivos; RT-34 (trinta e quatro horas), RT-24 (vinte e quatro horas), RT-20 (vinte horas), RT-12 (doze horas), RT-10 (dez horas) e RT-09 (nove horas) com os vínculos institucionais de docentes temporários. A distribuição da carga horária das atividades de ensino deve obedecer aos seguintes critérios mínimos e máximos, conforme seu regime de trabalho, exposto no quadro 10:

Quadro 10: Categorias e distribuição de aulas, conforme o regime de trabalho

(Continua)

Categoria	Descrição	Aulas semanais Graduação	
RT-40	Docente efetivo em regime de TIDE com 40 (quarenta) horas semanais	Mín. 8	Máx. 12
RT-40	Docente em regime de 40 (quarenta) horas semanais efetivos e temporários	Efetivo Mín.12 – Máx.16	Temporário Mín.14 –Máx. 18

Quadro 10: Categorias e distribuição de aulas, conforme o regime de trabalho

(Conclusão)

Categoria	Descrição	Aulas semanais Graduação	
		Mínimo	Máximo
RT-34	Docente em regime 34 (trinta e quatro) horas semanais temporários	Mínimo	Máximo
		10	14
RT-24	Docente em regime 24 (vinte e quatro) horas semanais temporários	Mínimo	Máximo
		8	10
RT-20	Docente em regime 20 (vinte) horas semanais temporários	Mínimo	Máximo
		06	10
RT-12	Docente em regime 12 (doze) horas semanais temporários	Mínimo	Máximo
		04	06
RT-10	Docente em regime 10 (dez) horas semanais temporários	Mínimo	Máximo
		04	06
RT-09	Docente em regime 09 (nove) horas semanais temporários	Mínimo	Máximo
		04	06

Fonte: a autora, com base na Instrução normativa que regula o regime de trabalho e de distribuição de carga horária dos docentes (2017). Disponível em: <https://www.██████████.edu.br/arquivos/minuta-versao-final-do-regulamento-do-trabalho-docente-e-distribuicao-de-aulas-para-consulta-publica.pdf>

De acordo com o regimento interno, os docentes em regime de trabalho TIDE devem cumprir no mínimo 08 horas semanais em atividades de ensino em sala de aula na graduação, exceto nos casos de docência nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Neste caso terão que cumprir no mínimo 04 horas semanais de atividade de ensino em sala da aula na graduação.

De acordo com os dados do regimento das universidades investigadas, os professores colaboradores cumprem uma carga horária maior em atividades de ensino e não podem assumir funções administrativas.

Importante destacar também que o Decreto nº 9.028 de 19 de março de 2018, publicado no Diário Oficial do Paraná (PARANÁ, 2018), autoriza as Instituições Estaduais de Ensino Superior – IEES a contratarem docentes em regime especial (CRES) de 20 horas semanais, admitindo que um professor tenha mais de um contrato, desde que haja compatibilidade de horários. Com a nova resolução as IEES ficaram impossibilitadas de contratar professores colaboradores no regime de trabalho de 40 horas semanais com dedicação exclusiva, o que precarizou ainda mais os contratos temporários.

1.4.2 Os cursos de licenciatura participantes da pesquisa

O campo de pesquisa também é composto por dois cursos de licenciatura: Letras e Pedagogia das duas universidades investigadas. Os cursos de licenciatura

foram escolhidos levando em consideração a estrutura curricular desses cursos, a fim de selecionar uma amostra dos tipos de cursos de licenciatura. A escolha por dois cursos de licenciatura em áreas de conhecimentos diferentes está relacionada aos objetivos da pesquisa, que busca analisar como os professores iniciantes constroem a sua identidade profissional e se existem elementos comuns nessa constituição identitária.

O curso de Letras foi selecionado por compor, assim como os demais cursos de licenciatura, uma área disciplinar específica e o desafio de articular esta área com a formação pedagógica dos licenciandos, diferenciando-se dos cursos de bacharelado e de Pedagogia. O curso de Pedagogia foi selecionado para compor o *corpus* da pesquisa, por ter uma configuração curricular diferente dos outros cursos de Licenciatura, tendo carga horária maior na área pedagógica. A escolha também foi motivada pela formação acadêmica da pesquisadora, que cursou a graduação em Pedagogia e em Letras/Inglês, o que possibilitava o conhecimento tácito da estrutura dos cursos.

O curso de Pedagogia da U1 foi implantado em 1962, ainda na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras criada em 1949. Reconhecido pelo Decreto de maio de 1968, o curso completou em 2022 60 anos de existência. O curso tem duração de 4 anos e possui o total de 3.498h, sendo ofertado no período matutino e noturno e está vinculado ao setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. O Curso tem como finalidade formar profissionais para o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e para as funções de gestão na educação básica. Reformulado em 2011, o PPC (Projeto Pedagógico de Curso) do curso segue os princípios norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006).

Quadro 11: Perfil dos professores da U1 – Pedagogia

(Continua)

GRADUAÇÃO	Nº	%
Pedagogia	49	77,7
Letras	04	6,1
Bacharelado em História	01	1,6
Educação Física	01	1,6
Odontologia	01	1,6
Licenciatura em Matemática	01	1,6
Bacharelado em Filosofia	03	4,6
Psicologia	03	4,6
Direito	02	3,2

Quadro 11: Perfil dos professores da U1 – Pedagogia

(Conclusão)

GRADUAÇÃO	Nº	%
Fonoaudiologia	01	1,6
Ciências Biológicas	01	1,6
Ciências Sociais	02	3,2
Comunicação Social	01	1,6
MESTRADO	Nº	%
Educação	56	88,8
Ensino de Ciências e Tecnologia	02	3,2
Teologia	01	1,6
Estudos da Linguagem	02	3,2
Psicologia Social	01	1,6
Sociologia	01	1,6
DOCTORADO	Nº	%
Educação	34	54
Ensino de Ciências e Tecnologia	04	6,3
História da Educação	01	1,6
Educação Científica e Tecnológica	01	1,6
Educação Currículo	02	3,2
Ciencias de La educación	01	1,6
Linguística	04	6,3
Sociologia	01	1,6
Ciências Sociais	01	1,6
Filosofia	01	1,6
Doutoranda em Educação	09	14,2
Não possui doutorado	04	6,3
PÓS-DOCTORADO	Nº	%
Educação	10	15,8
Sociologia	01	1,6
VÍNCULO INSTITUCIONAL	Nº	%
Efetivo	39	61,9
Contrato temporário – Colaboradores	24	38,1
EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	Nº	%
Sim	51	80,9
Não	12	19
NÚMERO TOTAL DE DOCENTES	63	100

Fonte: a autora com base no currículo *Lattes* dos professores (2023).

O perfil dos professores do curso de Pedagogia da U1 é composto pela maioria do professorado formado em Pedagogia, com mestrado em Educação e Doutorado em Educação. Alguns professores possuem mais de uma graduação. A maioria tem experiência como docente na educação básica. Dos professores do curso, 61,9% são efetivos e 38,1% são colaboradores, quase a metade dos professores são contratos temporários.

O Curso de Letras da U1, inicialmente denominado de Bacharelado em Letras Neolatinas, foi criado concomitantemente com os cursos de Bacharelado em Geografia e História e Bacharelado em Matemática, ainda na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras por meio do Decreto de novembro de 1949, sendo

Reconhecido pelo Decreto de fevereiro 1953. A primeira turma foi graduada em dezembro de 1952. O Departamento de Letras foi criado em 1963, embora o curso de Letras tenha sido fundado em 1949. Em 1993, houve o desmembramento do departamento de Letras em departamento de Letras Vernáculas (DEEL) e departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DELIN). O curso de Letras tem duração de 4 anos e possui o total de 3.362 h. O curso de Letras/Espanhol e Letras/Inglês são ofertados no período vespertino e noturno e o curso de Letras/Francês no período noturno e estão vinculados ao setor de Ciências Humanas, Letras e Artes.

O curso de Letras da U1 tem como objetivo “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro, que prepare melhor o aluno em áreas que ele julgue mais próximas de seu desejo de atuação profissional. O PPC do curso foi reformulado em 2015 e segue as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002).

Quadro 12: Perfil dos professores da U1 – Letras (Inglês/Espanhol/Francês)

(Continua)

GRADUAÇÃO	Nº	%
Letras – Licenciatura	42	72,4
Letras – Bacharelado	12	20,6
História	01	1,7
Comunicação Social	02	3,4
Libras	03	5,1
Filosofia	01	1,7
Direito	01	1,7
MESTRADO	Nº	%
Letras	25	43,1
Estudos da Linguagem	09	15,5
Linguística	04	6,9
Estudos Literários	03	5,2
Educação	03	5,2
Literatura	02	3,4
História	01	1,7
Língua Inglesa	01	1,7
Ciências da Educação	01	1,7
Estudos Linguísticos	03	5,2
Ensino de Ciências e Tecnologias	01	1,7
Mestrando em Ensino de Ciências e Tecnologias	02	3,4
Diplôme D'étudesAppofondies	01	1,7
Não possui mestrado	01	1,7
DOUTORADO	Nº	%
Letras	20	34,4

Quadro 12: Perfil dos professores da U1 – Letras (Inglês/Espanhol/Francês)

(Conclusão)

GRADUAÇÃO	Nº	%
Educação	04	6,9
Teoria e História Literária	03	5,2
Estudos Literários	04	6,9
Estudos da Linguagem	07	12
Linguística	05	8,6
Estudos Linguísticos	03	5,2
Doutorando em Educação	02	3,4
Doutorando em Letras	04	6,9
Doutorando em Literatura	02	3,4
Doutorando em Linguística	01	1,7
Não possui doutorado	03	5,2
PÓS-DOCTORADO	Nº	%
Letras	16	27,6
Educação	01	1,7
VÍNCULO INSTITUCIONAL	Nº	%
Efetivo	41	70,7
Contrato temporário – Colaboradores	17	29,3
EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	Nº	%
Sim	31	53,4
Não	27	46,6
NÚMERO TOTAL DE DOCENTES DO CURSO	58	100

Fonte: a autora, com base no currículo *Lattes* dos professores (2023)

A maioria dos professores do curso de Letras da U1 possui licenciatura em Letras (72,4%). Alguns professores possuem mais de um curso de graduação. Um número considerável de professores (20,6%) possui bacharelado em Letras. Considerando que quase a metade dos professores (46,6) não possui experiência na educação básica, os professores com bacharelado provavelmente são os que não possuem experiência como docente na educação básica. A maioria dos professores possui mestrado em Letras ou Estudos da linguagem (58,6%). Os professores de Letras da U1 possuem doutorado em diversas áreas relacionadas com a área de literatura e estudos da linguagem. Dos 58 professores, 29% possuem pós-doutorado, um não possui mestrado e dois não possuem doutorado, enquanto 15,4% são doutorandos. O curso de Letras da U1 possui 41 efetivos e 17 temporários.

O curso de Pedagogia da U2 foi implantado em abril de 1939 e foi autorizado, juntamente com o curso de História, em janeiro de 1960 e reconhecido em dezembro de 1967. O curso de Pedagogia da U2 constitui-se como o curso de Ensino Superior mais antigo da região. O curso tem duração de 4 anos, possui o total de 3.270h, sendo ofertado no período vespertino e noturno.

O curso tem como objetivo formar o profissional Pedagogo com entendimento sobre a educação em sua amplitude, preparado para atuar nas organizações escolares na docência da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão de sistemas educacionais (formais e não formais) e em demais áreas que exijam conhecimentos pedagógicos, privilegiando o exercício profissional consciente, crítico, competente e ético, conforme o PPC do curso. O referido PPC foi reformulado em 2018 e segue Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução do CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução do CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015).

Quadro 13: Perfil dos professores da U2 – Pedagogia

GRADUAÇÃO	Nº	%
Pedagogia	13	72,2
Letras	01	5,5
História	03	16,6
Direito	01	5,5
Filosofia	01	5,5
Psicologia	01	5,5
Ciências Biológicas	01	5,5
MESTRADO	Nº	%
Educação	12	66,7
História	01	5,5
Sociologia	01	5,5
Letras	01	5,5
Ensino de Ciências e Tecnologias	01	5,5
Engenharia de Produção	01	5,5
Mestrando em Educação	01	5,5
DOCTORADO	Nº	%
Educação	11	61,2
História	01	5,5
Sociologia	01	5,5
Letras	01	5,5
Doutorando em Educação	01	5,5
Não possui	03	16,6
PÓS-DOCTORADO	Nº	%
Educação	04	22,2
VÍNCULO INSTITUCIONAL	Nº	%
Efetivos	07	38,9
Contrato temporário – Colaboradores	11	61,1
EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	Nº	%
Sim	17	94,5
Não	01	5,5
NÚMERO TOTAL DE DOCENTES DO CURSO	Nº	%
	18	100

Fonte: a autora, com base no currículo *Lattes* dos professores (2023)

O perfil dos professores de Pedagogia da U2 é composto por docentes formados em sua maioria (72,2%) em Pedagogia, contando que alguns professores possuem mais de um curso de graduação. A maioria (66,7%) possui mestrado em educação e doutorado em educação e tem experiência como docente na educação básica. O número de professores colaboradores chama atenção. Dos 18 professores do curso, 11 são colaboradores (61,1%), mais da metade dos professores.

O Curso de Letras Português/Espanhol da U2 foi criado em dezembro de 1999 e reconhecido em agosto de 2003. O curso tem duração de 04 anos e possui o total de 3.505h, sendo ofertado no período noturno e está vinculado ao Centro de Área de Ciências Humanas e da Educação. O curso de Letras da U2 tem como finalidade principal formar profissionais para atuar em instituições de Ensino Fundamental e Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Língua Espanhola, como licenciados. O Curso busca também formar pesquisadores na área das teorias linguísticas e literárias, bem como no ensino-aprendizagem de língua materna e estrangeira, na graduação e pós-graduação, colaborando assim com o desenvolvimento científico das Ciências Humanas. O PPC do curso foi reformulado em 2018, tem e segue as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução do CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015).

O Curso de Graduação de Licenciatura em Letras – Português/Inglês da U2 foi criado em maio de 1966 e autorizado em outubro de 1974. O curso tem duração de 4 anos, possui o total de 3.510h e está vinculado ao Centro de Área de Ciências Humanas e da Educação. O curso de Letras da U2 tem como finalidade formar profissionais para trabalhar em escolas de Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos) e Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa, como licenciados. O curso busca formar pesquisadores na área das teorias linguísticas e literárias, bem como no ensino-aprendizagem de língua materna e estrangeira na graduação, colaborando assim com o desenvolvimento das Ciências Humanas.

O PPC do curso foi reformulado em 2020 e segue as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução do CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (versão final). BRASIL. Ministério da Educação (2018).

Quadro 14: Perfil dos professores da U2 – Letras (Inglês/Espanhol)

GRADUAÇÃO	Nº	%
Letras	17	89,4
Administração	01	5,2
Pedagogia	01	5,2
Filosofia	01	5,2
Química	01	5,2
MESTRADO	Nº	%
Letras	09	47,4
Estudos da Linguagem	04	21,1
Ciências da Linguagem	02	10,5
Ciências da Informação	01	5,2
Linguística	01	5,2
Não possui	02	10,5
DOCTORADO	Nº	%
Letras	06	31,6
Linguística	04	21,1
Teoria Literária	01	5,2
Estudos linguísticos	03	15,8
Ciências da Linguagem	01	5,2
Ciências da Informação	01	5,2
Não possui	03	15,8
PÓS-DOCTORADO	Nº	%
Letras	01	5,2
VÍNCULO INSTITUCIONAL	Nº	%
Efetivos	07	36,8
Contrato temporário – Colaboradores	12	63,2
EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	Nº	%
Sim	10	52,6
Não	09	47,4
NÚMERO TOTAL DE DOCENTES DO CURSO DE LETRAS	19	100

Fonte: a autora com base no currículo *Lattes* dos professores (2023)

A maioria dos professores de Letras da U2 possui graduação em Letras, contando que alguns possuem mais de um curso de graduação. Quase a metade (47,4%) possui mestrado em Letras e mais de 10% não possui mestrado. Doutorado em Letras aparece com 31,6%, e 15,8% dos professores não possuem curso de doutorado. Apenas um professor possui pós-doutorado. Em consonância com o curso de Letras da U1, quase a metade dos professores (47,4%) não possui experiência como docente na educação básica. Assim como no curso de Pedagogia da U2, no curso de Letras a maioria dos docentes (63,2) são colaboradores.

Identificamos que os cursos das duas universidades se aproximam em alguns aspectos, como o perfil dos professores dos cursos quanto à formação dos docentes, a exemplo dos cursos de Letras, em que um número considerável de professores não possui experiência na educação básica, enquanto nos cursos de

Pedagogia a maioria tem experiência nesta modalidade de ensino. Em outros aspectos, os cursos das universidades se diferenciam por questões ligadas ao próprio contexto da universidade, a exemplo do número de colaboradores na U2.

1.5 OS AGENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Conceituamos como agentes da pesquisa os sujeitos que estão inseridos em determinado campo social. O conceito de agente empregado por Bourdieu está relacionado ao empenho do autor na construção de uma teoria da ação prática, ou seja, “o modo como agentes concretos, inseridos de uma posição determinada do espaço social e portadores de um conjunto específico de disposições incorporadas, agem nas situações sociais” (NOGUEIRA, 2017, p. 26).

Os agentes participantes da pesquisa foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: Ser professor da licenciatura em Letras ou Pedagogia das universidades selecionadas; Estar atuando como docente nos referidos cursos; Ter no máximo cinco anos de atuação como docente no Ensino Superior. Participaram da pesquisa professores formadores iniciantes que atuam nos cursos de licenciatura em Letras Português/Inglês; Português/Espanhol; Português/Francês e os professores dos cursos de Pedagogia das referidas universidades, que concordaram em participar da pesquisa assinando o TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido).

Foram excluídos do estudo os agentes que, por livre e espontânea vontade, não aceitaram participar do estudo e os que não assinaram o TCLE. Também foram excluídos da pesquisa os sujeitos que, em qualquer etapa da investigação, desistiram da participação na pesquisa. Durante o processo de coleta de dados também precisamos excluir dois participantes, após constatarmos que os mesmos tinham mais de cinco anos de atuação no Ensino Superior. Assim, participaram deste estudo 23 professores formadores que atuam nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras das duas universidades participantes, conforme exposto no quadro 15.

Quadro 15: Agentes participantes da pesquisa

(Continua)

Universidade	Curso	Participantes
U1	Letras	05
	Pedagogia	11

Quadro 15: Agentes participantes da pesquisa

(Conclusão)

Universidade	Curso	Participantes
U2	Letras	03
	Pedagogia	04
U1	Total	16
U2	Total	07
TOTAL GERAL		23

Fonte: a autora, com base nos questionários (2021)

Com relação aos participantes da pesquisa, é importante destacar que a U1 se configura como uma IES de porte maior que a U2, conforme explicitado anteriormente. Nesse sentido possui maior quantitativo de professores e de turmas e,consequentemente, número maior de participantes, proporcional ao porte da universidade. No quadro 16 retratamos o perfil dos professores iniciantes que participaram do estudo.

Quadro 16: Perfil dos professores participantes da pesquisa

Variável	Categoria	Nº de sujeitos	%
Gênero	Feminino	19	82,6
	Masculino	04	17,4
Idade	27-37 anos	12	52,2
	38-48 anos	07	30,4
	48-52 anos	04	17,3
Carga horária semanal	40h	10	43,5
	Mais de 40h	05	21,7
	20h	08	34,8
Nº de IES que atua	Apenas 01	20	86,9
	02 IES	02	8,7
	Mais de 02 IES	01	4,4
Formação	Especialização	01	4,4
	Mestrado em andamento	01	4,4
	Mestrado	05	21,7
	Doutorado em andamento	04	17,3
	Doutorado	09	39,1
	Pós-Doutorado	03	13,0
Tempo de serviço na Educação Básica	Nunca atuou	02	8,7
	1-5 anos	08	34,8
	5-10	04	17,3
	Mais de 10	06	26,1
	Mais de 20	03	13,0
Tempo de serviço no Ensino Superior	Menos de 1 ano	05	21,7
	1-3 anos	09	39,1
	4-5 anos	09	39,1
Situação funcional	Colaborador	21	91,3
	Efetivo	02	8,7
Possui outro emprego ou fonte de renda	Não	19	82,6
	Sim	04	17,3
Qual?	Docência na Educação Básica	01	25
	Empreendedorismo	01	25
	Clínica particular	02	50

Fonte: a autora, com base no questionário (2021)

De acordo com os dados, as mulheres compõem a maioria dos sujeitos, com mais de 82,6% do total. A idade dos participantes varia entre 27 e 52 anos, a maioria dos participantes se encontra na faixa etária entre 27 e 37 anos.

Com os dados do perfil dos professores constatamos que alguns residem distante do local de trabalho, em cidades vizinhas. Também verificamos que alguns professores são naturais de estados como São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul.

Quanto à carga horária total de trabalho, a maioria dos professores atua em jornada de 40h semanais ou mais. Dos professores participantes, 21,7% afirmam trabalhar mais de 40 horas na semana, sendo que a jornada máxima de trabalho nas universidades investigadas, de acordo com o regimento interno, é de 40 horas semanais. Isso demonstra a grande demanda de trabalho dos professores, com jornadas exaustivas, principalmente durante o período de pandemia, como veremos mais adiante.

Ainda sobre a carga horária dos professores, a maioria dos colaboradores (70%) afirma atuar mais de 20h em sala de aula, restando pouco ou nenhum tempo para outras atividades, como a pesquisa e extensão. De acordo com o regimento interno das universidades investigadas, os colaboradores com regime de 40h semanais teriam uma carga horária média de 16h em atividades em sala de aula na U1 e máxima de 18h na U2. Mais adiante discutimos como a distribuição das atividades de ensino, pesquisa e extensão afeta a atuação dos professores iniciantes e a construção da identidade profissional.

Seguindo na análise do perfil dos professores participantes da pesquisa, verificamos que a maioria dos professores iniciantes (86,9%) atua em apenas uma IES, no entanto, ainda temos professores que precisam atuar em mais de uma instituição, às vezes até em mais de duas IES em decorrência da precariedade dos contratos de trabalho dos professores temporários, principalmente os contratos de 20h semanais. Como exposto no perfil das universidades investigadas, o decreto 9.028/2018 do estado do Paraná (PARANÁ, 2018) não prevê mais a contratação de temporários com dedicação exclusiva.

Quanto à formação profissional, 39,1% dos professores iniciantes possuem doutorado, sendo que 13,0% realizaram pós-doutorado, evidenciando um perfil de professores iniciantes qualificados profissionalmente. A maioria dos professores

(80,9%) é formada em cursos de licenciatura, no entanto uma porcentagem dos professores investigados (9,5%) tem graduação somente em cursos de bacharelado (Psicologia, Letras). Dos professores investigados, 23,7% tem formação em cursos de bacharelado, como odontologia, psicologia, matemática, educação física e segunda graduação em cursos de licenciatura ou complementação pedagógica. Sobre a questão da formação, relacionada às atividades de ensino, verificamos que a maior parte dos professores investigados (57,1%) atua em diferentes cursos de licenciatura e de bacharelado, com diferentes disciplinas correlatas à sua área de formação e algumas até diferentes, como no caso do latim.

Quanto à atuação profissional, apenas 02 professores participantes do nosso estudo nunca atuaram na Educação Básica, a maioria dos professores iniciantes começou a carreira de professor atuando no ensino básico, em escolas públicas e particulares. Dos professores participantes da pesquisa, 13% atuaram por mais de 20 anos na educação básica, sendo que 78,2% possuem experiência entre 01 e 05 anos nesta modalidade de ensino.

Com relação à atuação no Ensino Superior, a maioria dos agentes da nossa pesquisa possui entre 04 e 05 anos de atuação em IES, sendo que 38,1% contam com 01 a 03 anos de atuação. Quanto à situação funcional, mais de 90% dos agentes atuam como colaborador, apenas 02 professores iniciantes são efetivos. Isso pode estar relacionado ao longo período sem concurso público para docentes no estado do Paraná e às políticas na área da Educação implantadas nos últimos anos.

Verificamos também a precarização dos contratos de trabalho dos professores temporários, pois muitos precisam, ou atuar em mais de uma IES ou buscar outra fonte de renda. Dos sujeitos participantes do nosso estudo, 04 professores contam com outra fonte de renda, um percentual de 17,3%. Desses professores, 02 possuem clínicas particulares, 01 atua em empreendedorismo e 01 atua na educação básica. Apesar de apenas 01 professor considerar a atuação na educação básica como segundo emprego nas respostas ao questionário, constatamos, por meio do memorial formativo e das entrevistas narrativas, que 04 dos 11 professores que participaram da segunda e terceira etapas do estudo atuavam na educação básica concomitante à docência na licenciatura.

1.6 OS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Antes da coleta de dados, fase necessária ao desenvolvimento da pesquisa, é preciso que o pesquisador mantenha uma postura ética, procedendo assim sem causar prejuízo de qualquer natureza aos participantes da pesquisa, que neste estudo foi composto pelos professores iniciantes dos cursos de licenciatura. A postura ética do pesquisador se efetiva com a aprovação no Comitê de Ética (ANEXO A) e utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), que garante aos sujeitos da pesquisa a confidencialidade e privacidade e assim a integridade da pesquisa.

Com o TCLE os professores iniciantes foram informados sobre o tema da pesquisa, a garantia do anonimato e que poderiam, a qualquer momento, desistir da participação, sem nenhum prejuízo ou dano.

Antes de iniciarmos a produção dos dados, os participantes assinaram o TCLE, sendo que no momento do envio do termo todas as informações foram esclarecidas. A materialização desse momento se deu com a explicação, por parte da pesquisadora, dos objetivos e dos métodos concernentes à pesquisa, esclarecendo que a investigação tem como objetivo desvelar como os professores formadores iniciantes constroem sua identidade profissional docente.

A produção dos dados da pesquisa foi realizada em três etapas. A primeira etapa foi o envio do questionário, a segunda consistiu na realização do memorial de formação por parte dos professores iniciantes, e a terceira etapa foi a entrevista narrativa.

Justificamos a realização da produção de dados em três etapas, por considerar que são meios diferentes que se complementam para desvelar, de modo abrangente, o problema de investigação proposto. Cada instrumento possui as suas vantagens e limitações. O questionário com perguntas fechadas pode ser muito útil quando o pesquisador tem como objetivo caracterizar o grupo nos seus aspectos mais gerais (TRIVINÕS, 2007). A entrevista narrativa é um excelente método para captar as perspectivas dos sujeitos investigados de maneira mais individual e aprofundada. O memorial de formação foi escolhido para aprofundar as temáticas abordadas no questionário e também como uma forma de preparar os tópicos da entrevista narrativa. A entrevista narrativa foi escolhida, por proporcionar ao

entrevistado maior liberdade de falar sobre os assuntos que porventura possam surgir como desdobramento do tema principal.

1.6.1 Questionário: Primeira etapa de produção de dados

A produção dos dados da pesquisa pode ser considerada uma fase decisiva da investigação científica, devendo ser realizada com o máximo empenho, ética e rigor científico por parte do pesquisador (PÁDUA, 2006).

Para a aplicação dos instrumentos de pesquisa seguimos todos os preceitos éticos. Antes do envio do questionário foi solicitada a autorização junto à coordenação e ao colegiado dos cursos de licenciatura. Enviamos um ofício para a coordenação dos colegiados dos cursos de Pedagogia e Letras das universidades selecionadas, requerendo a realização da pesquisa. No referido ofício já foi requisitada a informação do nome e o *e-mail* dos professores iniciantes, ou seja, os docentes com até 05 anos de atuação no Ensino Superior. Alguns colegiados dos cursos não dispunham destas informações, assim estas foram enviadas pelos Departamentos dos referidos cursos de licenciatura. Com os dados dos professores em mãos, foi enviado um *e-mail* individual explicando sobre a pesquisa e solicitando a participação com o *link* do formulário para ser respondido.

Este primeiro momento foi efetivado com o envio do questionário, no formato do *Google forms*, com perguntas abertas e fechadas. As perguntas fechadas procuram levantar o perfil dos professores e as perguntas abertas estavam relacionadas com a temática da pesquisa. O questionário foi dividido em cinco seções. Na primeira seção as perguntas eram predominantemente fechadas, com o objetivo de levantar o perfil profissional dos professores iniciantes. A seção II, com perguntas abertas e fechadas, se referia à trajetória pessoal dos sujeitos, enquanto a seção III se referiam à trajetória profissional. As seções IV e V versaram sobre as dimensões institucionais e formativas, respectivamente, conforme exposto no quadro 17.

Quadro 17: Organização do questionário

(Continua)

Seção	Denominação	Objetivo	Tipo de pergunta
I	Dados de identificação	Levantar o perfil dos sujeitos da pesquisa	Objetiva

Quadro 17: Organização do questionário

			(Conclusão)
Seção	Denominação	Objetivo	Tipo de pergunta
II	Trajatória pessoal	Conhecer a trajetória pessoal dos participantes: escolha pela profissão, como se veem como professores e como formadores	Objetiva e descritiva
III	Trajatória profissional	Identificar como se deu a inserção na carreira, dificuldades, desafios da docência e formação	Objetiva e descritiva
IV	Dimensão institucional	Levantamento sobre as condições de trabalho na universidade: programas de apoio aos professores iniciantes. Experiências na universidade: diálogos e trocas entre os pares.	Objetiva e descritiva
V	Dimensão formativa	Conhecer as condições da atuação docente na licenciatura: representações sobre a docência e a carreira docente	Objetiva e descritiva

Fonte: a autora (2021)

Ao final do questionário havia um campo, não obrigatório, para preenchimento dos dados para contato, caso o participante concordasse em fornecer mais informações para as próximas etapas da pesquisa. Cabe ressaltar que o questionário, como a fase exploratória da pesquisa, se configura como um momento do estudo em que são levantados os dados preliminares. Esta primeira etapa da pesquisa se constituiu como elemento central para a delimitação e construção das etapas seguintes da investigação (memorial formativo e entrevistas narrativas).

O formulário com as perguntas do questionário foi organizado de forma que preservasse o anonimato dos participantes, somente os sujeitos que aceitaram participar das próximas etapas preencheram seus dados na última pergunta do formulário, de modo que pudéssemos entrar em contato e enviar os tópicos do memorial de formação e agendar a entrevista narrativa.

Importante destacar que antes do envio, o questionário foi analisado na disciplina de seminário de Tese e foi aplicado como questionário piloto com dois professores iniciantes, sendo que um deles não fez parte como sujeito da pesquisa. Estes professores avaliaram o questionário e sugeriram algumas alterações. O questionário reformulado e validado foi enviado para os participantes da pesquisa.

Foram enviados no segundo semestre de 2021 aproximadamente 55 *e-mails* com o *link* dos questionários, destes 25 retornaram respondidos, após vários reenvios. Das 25 respostas aos questionários, duas foram excluídas em razão dos participantes terem mais de cinco anos de atuação no Ensino Superior. Das 23

respostas válidas, obtivemos o aceite de 11 professores que concordaram em participar das próximas etapas da pesquisa, deixando seus dados de contato no questionário.

1.6.2 Memorial de formação: Segunda etapa de produção de dados

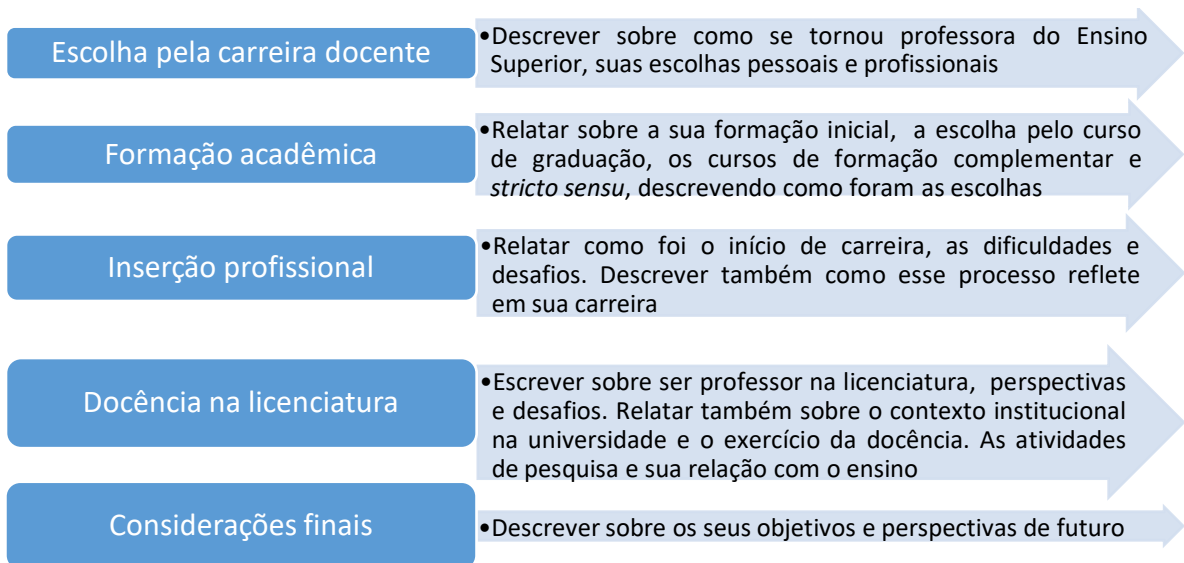
O memorial de formação pode ser considerado um tipo de texto narrativo biográfico, no qual o narrador busca descrever a sua trajetória pessoal e profissional. Como toda narrativa autobiográfica, “o memorial é um texto em que o autor faz um relato de sua própria vida, procurando apresentar acontecimentos a que confere o *status* de mais importantes, ou interessantes, no âmbito de sua existência” (PRADO; SOLIGO 2001, p. 6). Existem vários tipos de memoriais utilizados com as mais diversas finalidades. Nesse estudo foi utilizado o memorial de formação, que é um gênero textual “narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos” (PRADO; SOLIGO, 2001. p. 7).

O Memorial de formação pode ser considerado uma autobiografia em que os professores iniciantes, agentes da pesquisa, descrevem, de forma analítica, os acontecimentos sobre a sua trajetória pessoal e profissional, avaliando e refletindo sobre cada etapa de sua experiência. O texto pode ser redigido na primeira pessoa do singular, o que possibilita aos agentes enfatizar os acontecimentos mais importantes de sua trajetória. Como um texto subjetivo, o memorial de formação permite que os professores insiram comentários sobre como decorreu a sua formação, relatando também os reflexos desta em sua carreira docente. O foco do memorial se concentra na relação entre formação humana e profissional dos professores iniciantes (PRADO; SOLIGO, 2001). A principal razão pela escolha do memorial de formação reside na sua configuração, que possibilita a descrição de fatos narrados em forma de texto.

O memorial de formação foi dividido em seções, começando pela trajetória de escolha profissional, seguindo para a formação acadêmica, a inserção profissional e a docência na licenciatura. No final do memorial foi solicitado que os professores descrevessem suas realizações, seus objetivos, seus planos para o desenvolvimento de sua carreira e como isso se situa no seu planejamento de vida.

A figura 2 retrata os aspectos que serão abordados no memorial de formação (APÊNDICE C).

Figura 2: Roteiro do memorial de formação



Fonte: a autora (2022)

O roteiro para a escrita do memorial foi enviado em formato de Word no *e-mail* dos professores e no WhatsApp, para os que forneceram o número do celular. Os professores foram orientados que poderiam escrever livremente sobre os tópicos elencados no memorial e enviar o mesmo no *e-mail* ou no WhatsApp da pesquisadora. Participaram desta segunda etapa da pesquisa 10 professores, conforme o quadro 18:

Quadro 18: Participantes da segunda etapa: Memorial formativo

Universidade	Curso	Participantes
U1	Letras	02
	Pedagogia	04
U2	Letras	02
	Pedagogia	02
U1	Total	06
U2	Total	04
TOTAL GERAL		10

Fonte: a autora (2021)

Enviaram o memorial de formação 06 professores da U1 e 04 professores da U2. Ao enviar os tópicos do memorial de formação no *e-mail* dos professores, já era agendada a data e o horário da entrevista narrativa. Foi combinado com os

professores que eles precisavam enviar o memorial antes da data agendada para a entrevista, no entanto uma das professoras não enviou o memorial de formação antes da entrevista. Mesmo depois da entrevista narrativa a professora ficou de enviar o memorial e acabou não enviando, apesar dos apelos. Nesse sentido, entregaram o memorial de formação 10 professores, dos 11 que se dispuseram a participar do memorial.

1.6.3 Entrevistas Narrativas: Terceira etapa de produção de dados

A entrevista pode ser caracterizada como um dos principais meios que o investigador possui para realizar a coleta de dados de uma pesquisa, “porque, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 2007, p. 146).

As pesquisas qualitativas buscam captar as singularidades dos agentes pesquisados e do campo ao qual estão inseridos, sendo que as entrevistas narrativas podem contribuir neste processo por serem um método que permite “a combinação de histórias de vida com contextos sócio-históricos, tornando possível a compreensão dos sentidos que produzem mudanças nas crenças e valores que motivam e justificam as ações dos informantes” (JUNQUEIRA, *et al.*, 2014, p.193).

A narratividade consiste em uma forma artesanal de comunicação, que tem como objetivo captar conteúdos a partir dos quais as experiências subjetivas possam vir à tona. Assim, as entrevistas narrativas consistem em uma ferramenta não estruturada que privilegia o aprofundamento dos relatos narrados pelo sujeito, com a mínima interferência do entrevistador (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Essa modalidade de entrevista visa obter aspectos específicos das histórias de vida, “tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (JUNQUEIRA, *et al.*, 2014, p. 194).

Na entrevista narrativa existe a reconstrução de acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos entrevistados, por isso, a intervenção do entrevistador

nos relatos deve ser reduzida, limitando-se a propor tópicos para a narrativa dos entrevistados. Neste tipo de entrevista, o objetivo é captar informações que emergem a partir dos relatos das experiências dos sujeitos, dos seus pontos de vista de determinado objeto ou contexto. Assim, possui como conceito central a experiência (THOMPSON, 1981) e como expressão dela a narrativa (BENJAMIN, 1975).

Outro aspecto importante que deve ser considerado na utilização das entrevistas narrativa é a relação entre entrevistador e entrevistado. O pesquisador precisa instaurar uma escuta ativa e ao mesmo tempo romper com questões hierárquicas relacionadas às posturas e ao vocabulário a ser adotado (BOURDIEU, 2012). Uma importante característica das entrevistas narrativas é a colaboratividade, uma vez que a história emerge na conjuntura da interação e do diálogo entre entrevistador e entrevistado (JUNQUEIRA, *et al.*, 2014). É preciso oferecer um ambiente de comunicação “livre de questionamentos, principalmente temporais, que pesam sobre a maior parte das trocas cotidianas, abrindo-lhe alternativas que o incitam ou o autorizam a exprimir mal-estares, faltas ou necessidades que ele descobre exprimindo-os” (BOURDIEU, 2012, p. 704).

De tal modo, entrevista narrativa pode suscitar, nos entrevistados, diferentes estados emocionais, haja vista que uma das características das narrativas é sensibilizar o participante a assimilar as experiências. No entanto, nesse processo, o pesquisador deve evitar extrair explicações do entrevistado,

[...] abrindo-se para diferentes possibilidades de interpretação. Interpretação não no sentido lógico de analisar de fora, como observador neutro, mas interpretação que envolve a experiência do pesquisador e do pesquisado no momento da entrevista e as experiências anteriores de ambos, transcendendo-se assim o papel tradicional destinado a cada um deles (JUNQUEIRA, *et al.*, 2014, p. 194).

Além dos aspectos citados da entrevista narrativa, o pesquisador deve ter em mente que as estruturas sociais se refletem nas práticas individuais, assim, certos aspectos que podem parecer subjetivos, na verdade estão relacionados com o coletivo, uma vez que a subjetividade pode ser considerada uma subjetividade socializada (BOURDIEU; WACQUANT, 1992).

A entrevista narrativa pode contribuir, portanto, para se pensar a construção histórica da realidade a partir do relato de fatos do passado, narrados pelos participantes.

As antecipações, a amabilidade do pesquisador e a expectativa do entrevistado são processos constitutivos de toda entrevista e “não têm nada de miraculoso” (BOURDIEU, 2012, p. 705). A entrevista é um ato de construção baseado no “domínio prático da lógica social, segundo o qual esse dado é construído” (BOURDIEU, 2012, p. 705).

Nesse contexto, torna-se importante a experiência subjetivada no âmbito do grupo e da coletividade à qual os professores pertencem. Esses aspectos são fundamentais para contextualizar a realidade na qual os agentes estão inseridos e assim conduzir as interpretações dos fatos. A partir das representações dos entrevistados, pode-se captar o contexto em que esse informante vivenciou suas experiências e apreender os significados em que foram construídos.

Os fatos narrados pelos professores podem ser considerados um processo de objetivação, em que os agentes expressam em suas subjetividades aspectos da objetividade. Conseqüentemente, mais que uma biografia, a narrativa se torna um relato da trajetória social do professor, permitindo a compreensão do individual por meio do social. Para a realização das entrevistas narrativas, seguimos as seguintes fases:

Quadro 19: Fases da entrevista narrativa

Fases da entrevista narrativa	Regras para a entrevista
Preparação	Exploração do campo. Formação de questões <i>exmanentes</i> .
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional).
Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a narração. Esperar para sinais de finalização.
Fase de perguntas	Somente “o que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “Por quê?” Ir de perguntas <i>exmanentes</i> a imanentes.
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “Por quê?” Fazer anotações imediatamente após a entrevista.

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 97)

Na fase de preparação, analisamos preliminarmente o campo em que se deu a pesquisa, neste caso o campo universitário. A primeira fase da construção do

objeto consistiu no levantamento das características das universidades e dos cursos a serem investigados. A segunda fase da construção do objeto se efetivou com o levantamento do perfil dos agentes que compõem as universidades, como a formação, as experiências profissionais, o número de professores efetivos e colaboradores. A terceira fase do processo foi efetivada com a análise das narrativas. Esse processo em três níveis (GRENFELL, 2018) foi importante para mapear as posições no campo, para formularmos as questões dos questionários, e por meio desses elaborarmos os tópicos das entrevistas narrativas, procurando aprofundar os temas que surgiram.

Antes da realização das entrevistas foi enviado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com todas as informações sobre a pesquisa e sobre a participação dos entrevistados.

As entrevistas foram previamente marcadas, via *e-mails* ou WhatsApp, de acordo com a disponibilidade de horário dos professores participantes. Como ainda estávamos no período pandêmico, os professores poderiam optar pela entrevista presencial ou *on-line*. A maioria dos entrevistados (08) optou pela entrevista por meio da plataforma *Google meet*, e 03 optaram pela entrevista presencial, que aconteceram nas dependências da universidade, na sala em que os professores fazem as orientações. Adotamos todas as medidas restritivas, como o uso de máscara e o distanciamento de pelo menos 1 metro. As entrevistas foram realizadas entre os meses de junho e outubro de 2022, com duração entre 60 e 1h35m e foram transcritas integralmente entre os meses de agosto e dezembro de 2022. Todas as entrevistas foram gravadas com a anuência dos professores, não tivemos caso em que o participante não concordasse com a gravação da entrevista. As entrevistas presenciais foram gravadas pelo gravador de voz do celular e as entrevistas *on-line* por meio da plataforma do *Google meet*.

Participaram das entrevistas narrativas 11 professores formadores iniciantes, conforme o quadro 20.

Quadro 20: Participantes da terceira etapa: Entrevistas narrativas

(Continua)

Universidade	Curso	Participantes
U1	Letras	02
	Pedagogia	05
U2	Letras	02
	Pedagogia	02

Quadro 20: Participantes da terceira etapa: Entrevistas narrativas

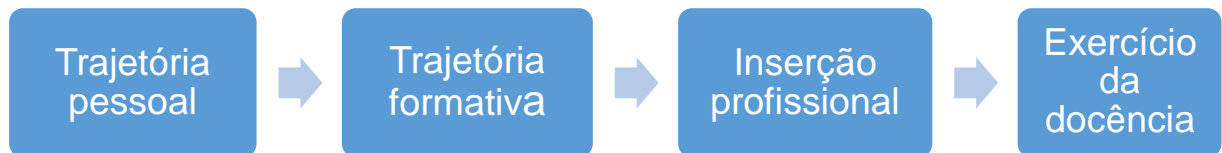
(Conclusão)

Universidade	Curso	Participantes
U1	Total	07
U2	Total	04
TOTAL GERAL		11

Fonte: a autora (2021)

Na fase de iniciação da entrevista narrativa, os professores foram informados novamente sobre os objetivos da pesquisa, sanando quaisquer dúvidas que porventura ainda permaneceram depois da assinatura do TCLE. Na sequência, apresentamos aos entrevistados a questão geradora para estimular uma narração espontânea que privilegie o uso da memória, evitando respostas pontuais (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002). Os Tópicos da entrevista narrativa (APÊNDICE D) abrangeram os seguintes temas:

Figura 3: Tópicos da entrevista narrativa



Fonte: a autora (2021)

Durante a fase da narração central procuramos não interromper a narrativa dos professores, tomamos todos os cuidados de escuta atenta e interessada para não desestimular a narração dos acontecimentos. Na fase de perguntas, buscamos esclarecer alguns pontos que ficaram confusos ou complementamos com perguntas imanentes da pergunta geradora. Neste momento da entrevista narrativa, anotamos em um caderno de campo as informações que achamos relevantes para posterior transcrição das entrevistas, como o estado emocional dos entrevistados ou a *hexis* corporal (BOURDIEU, 2012). As anotações se tornam importantes, pois somente podemos compreender verdadeiramente o que é dito em uma entrevista, se soubermos ler, nas palavras dos agentes, “a estrutura das relações objetivas, presente e passada, entre sua trajetória e as estruturas” (BOURDIEU, 2012, p. 705).

Por meio das conversas, dos modos de agir e demais informações que os agentes deixam escapar, torna-se possível a revelação das estruturas imanentes (BOURDIEU, 2012)

1.7 O TRATAMENTO DOS DADOS

Em toda pesquisa científica a fase de tratamento dos dados coletados assume importância crucial, ao passo que o modo como os dados são tratados pode interferir no resultado final da pesquisa. A fase de análise dos dados constitui-se como momento rico da pesquisa, principalmente nas pesquisas qualitativas, e exige do pesquisador a difícil tarefa de eleger um instrumento de análise coerente com o objeto investigado.

Na presente pesquisa fizemos uso da praxiologia de Bourdieu (2004), e para a organização e auxílio na categorização e triangulação dos dados a Análise Textual Discursiva (ATD) como ferramenta analítica. Optamos pela análise praxiológica e ATD por entender que o objeto de estudo: a construção da identidade profissional docente requer um instrumento analítico que dê conta da complexidade que se apresenta na investigação sobre as relações sociais e a subjetividades dos agentes.

Olhar praxiologicamente o objeto social significa ter em mente que a realidade é infinitamente complexa e o pesquisador precisa ter uma visão de totalidade, que aceita a complexidade e busca as estruturas organizadoras, e dentro delas seus princípios subjacentes (GRENFELL, 2018). Nesse sentido, precisamos levar em consideração quais são as estruturas que operam em determinado campo, considerando que as percepções dos agentes a respeito do mundo social são determinadas pela posição que estes ocupam. Na perspectiva praxiológica, o pesquisador precisa observar as práticas dos agentes com base nos princípios que os definem no espaço social, tendo em mente que o real é relacional, ou seja, a realidade é permeada por relações, que se configuram como um conjunto de relacionamentos estruturados e estruturantes obscurecidos pela experiência imediata dos agentes (GRENFELL, 2018).

Para o tratamento e organização do material utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), que “mais do que um procedimento, constitui-se como uma metodologia aberta”, que permite ao pesquisador colocar-se no movimento investigativo, “participando de sua reconstrução” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 119). A abordagem da ATD, segundo os autores, permite um entendimento da realidade social como sistema complexo, “abrindo-se com isso possibilidades de

conhecimentos, ao mesmo tempo, mais ricos e seguros” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 122).

A ATD é composta por três fases (unitarização, estabelecimento de relações ou categorização e captação do novo emergente), incluindo ainda o processo de auto-organização. As fases se complementam e se inter-relacionam, compondo o que os autores denominam de tempestade de luz. Os componentes ou fases da ATD seguiram a seguinte sequência na organização dos dados da pesquisa.

Figura 4: Fases da ATD



Fonte: a autora com base em Moraes e Galiazzi (2006; 2007)

Na fase da desmontagem dos textos ou processo de **unitarização**, foram examinados os materiais em seus detalhes. As respostas aos questionários, as transcrições das entrevistas, os registros da pesquisadora no momento das entrevistas e as memórias de formação compõem o *corpus* da pesquisa.

Para a realização da primeira etapa de análise, os dados da pesquisa (questionário, memorial de formação e entrevistas narrativas) foram devidamente transcritos em forma de texto e organizados com apoio do Excel e do Word. Os dados dos questionários com perguntas fechadas foram organizados em uma tabela separada dos dados oriundos das perguntas abertas. As respostas às perguntas fechadas visavam levantar o perfil dos professores participantes da pesquisa.

O primeiro processo de análise partiu das planilhas e gráficos retirados do *Google forms*, que auxiliaram na análise das características dos agentes, como formação, anos de atuação, idade, cidade de origem, local de trabalho, carga horária de trabalho, disciplinas que leciona. Os dados preliminares foram importantes para a análise das respostas das questões abertas, que foram organizadas em tabelas no Word (APÊNDICE E) com o tema das perguntas, os significantes emanados das respostas e o número de professores que evocaram os significantes, conforme o exemplo.

Quadro 21: Exemplo de categorização das respostas ao questionário

Tema da pergunta	Significantes	Professores	Número
Escolha pela carreira	Incentivo de professores	P1; P6; P15	03
	Experiência na educação básica	P2; P5	02
	Sempre foi um sonho	P3; P4; P19; P20; P21; P22	06
	Por conta da pós-graduação	P7; P10; P12; P17; P18; P23	06
	Oportunidade de emprego e salário	P7; P9; P16	03
	Identificação com a modalidade e área	P11; P13; P14	03
TOTAL			23

Fonte: a autora, com base nos questionários (2021)

O processo consistiu em desmontar os textos, ou seja, analisar detalhadamente as frases, os enunciados e identificar os significantes, que são unidades menores do texto que evidenciam o sentido da frase. A análise preliminar dos dados dos questionários serviu de base para a organização dos tópicos das entrevistas e do memorial de formação. Importante destacar que essa primeira etapa da ATD foi realizada com os questionários, depois com o memorial, e após com as entrevistas transcritas.

Para a análise dos dados produzidos por meio das entrevistas e do memorial de formação, após a transcrição das entrevistas, realizamos a leitura preliminar, se bem que, na hora da transcrição, foram anotados alguns tópicos importantes. Para a segunda leitura, as entrevistas e os memoriais foram impressas. A segunda análise do texto objetivou separar trechos considerados importantes, de acordo com os objetivos da pesquisa. Para o excerto dos textos, primeiramente estes foram destacados com cores diferentes. Nesse processo de marcação dos excertos do texto focamos nos objetivos da pesquisa, buscando nas narrativas os seguintes aspectos: **Preparo para a docência; Inserção profissional e Atuação docente.** Tendo em vista que “as unidades de análise são elaboradas com base nos conhecimentos tácitos do pesquisador, sempre em consonância com os objetivos” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 41).

Com a separação dos excertos das falas dos professores organizamos os fragmentos no Word e separamos por temas. Nesse processo buscamos as unidades constituintes, objetivando relacionar os enunciados. Assim, conseguimos agrupar os excertos do texto em temáticas. Tomamos o cuidado de analisar as narrativas atreladas ao conjunto de informações coletadas durante a pesquisa, como as informações sobre as universidades, os cursos e os agentes. A análise do

campo, como primeira e segunda fase da construção do objeto, subsidiaram essa terceira fase, que se concretizou com a análise do agente real, de suas experiências, trajetória pessoal e social e posicionamentos (GRENFELL, 2018).

Com a conclusão da primeira fase da ATD, partimos para a fase de **estabelecimento de relações ou categorização**, fase que envolve a construção de “relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.12). Os elementos unitários, ou seja, os significantes (excertos dos textos) foram reunidos em conjuntos “que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 12). Os primeiros agrupamentos por temas deram origem às categorias iniciais, que após segunda categorização foram sendo reunidas, conforme a similaridade dos significantes, dando origem a categorias intermediárias e após as categorias emergentes (finais) conforme o quadro 22:

Quadro 22: Categorias primárias, secundárias e emergentes

Questão norteadora	Triangulação dos dados	Categorias primárias	Categorias secundárias	Categorias emergentes
Como os professores formadores iniciantes das licenciaturas constroem a sua identidade profissional docente?	Questionários Memorial de formação Entrevistas narrativas	Preparo para a docência	Escolha pela docência e formação profissional	A construção da identidade profissional começa com a identificação com a docência
		Atuação docente	Ser professor formador e as dificuldades no início da carreira.	Ser professor formador iniciante: a construção da identidade profissional envolve sentimentos e escolha
				A docência e o processo formativo na licenciatura: a influência do outro na construção da identidade profissional
		Inserção profissional	Desafios da inserção profissional na universidade	A Inserção no campo universitário: os desafios nesse espaço social

Fonte: a autora (2023)

Na fase de categorização é importante uma ruptura com o pré-construído. Se não conseguirmos nos distanciar dos conceitos já estabelecidos não conseguiremos enxergar o objeto em toda a sua essência (GRENFELL, 2018). De acordo com Grenfell (2018), esse processo de distanciamento é conceituado por Bourdieu como objetivação participante. O processo, segundo Grenfell (2018), é

importante para desvelar a complexidade, constitutiva de todo objeto social, e assim adquirir novas percepções. Nessa fase a reflexibilidade se torna “uma necessidade epistemológica” (GRENFELL, 2018, p. 290).

Importante destacar, também, que na fase de categorização tivemos o desafio de agrupar as falas dos agentes, buscando separar o que é a expressão do pensamento do professor do que é paráfrase de autores. A produção de dados com agentes que possuem um grau acadêmico elevado impõe o desafio de captar o que realmente é a visão de mundo do agente, já que este evoca a todo tempo seus referenciais teóricos para explicar determinado assunto. Nesse sentido, procuramos analisar as falas correlacionadas ao todo da entrevista e em conjunto com os dados do memorial e das perguntas abertas do questionário, em um processo de triangulação dos dados, uma vez que, “[...] a palavra mais inocente pode carregar consigo todo um conjunto de pressuposições, interesses e significados não objetivados que confundem a realidade da representação com a representação da realidade” (GRENFELL, 2018, p. 285).

Segundo Bourdieu (2020, p. 49), para obter a verdade o sociólogo “precisa esconder o que procura”, e quando estamos a entrevistar agentes que possuem um grau de conhecimento sobre o objeto, é preciso procurar um indicador objetivo¹², tentando ir além do que os professores entregam sobre si (BOURDIEU, 2020). O sociólogo precisa “se dar os meios de romper com essa teia de ideias concebidas” (BOURDIEU, 2020, p. 52). Importante destacar que nas narrativas (memorial e entrevistas) a trajetória social dos professores foi relatada em um processo não linear, pulverizada entre os vários episódios da vida dos agentes que precisaram ser agrupados de maneira que constituíssem um todo organizado. Na sequência da segunda fase da ATD, delineamos as categorias intermediárias com a separação e recorte dos excertos em temas organizados no Word, que deram origem às subcategorias, e após nova análise, em categorias finais.

A terceira fase da ATD é denominada ‘**captando o novo emergente**’ e consiste em analisar os materiais das fases anteriores, que possibilitam a “emergência de uma compreensão renovada do todo” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.12). Por meio da crítica e da validação é possível construir este último elemento do ciclo de análise e construir o metatexto que resulta destes três processos, fazendo

¹² Segundo Bourdieu, um indicador objetivo é “um índice que revela alguma coisa que as pessoas não sabem e através do qual elas se revelam” (BOURDIEU, 2020, p. 49).

emergir “uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.12). Nessa fase revisamos os passos e analisamos as categorias emergentes e as subcategorias. Reagrupando, se necessário, as subcategorias dentro das categorias emergentes, o processo resultou em quatro categorias e quinze subcategorias¹³.

Com a finalização das categorias e subcategorias emergentes, partimos para a análise e interpretação dos dados. Lembrando que em uma pesquisa científica os dados da pesquisa não podem ser apenas descritos, precisam ser interpretados e analisados pelo pesquisador, que a partir de sua perspectiva teórico-epistemológica e ontológica constrói significados e interpretações dos fenômenos investigados.

A última fase consistiu na **auto-organização**, em que emergem novas compreensões como resultado final, por meio do processo de reflexão e autoavaliação. O metatexto passou então pelo processo de auto-organização, examinado sempre à luz da teoria de Bourdieu (2004; 2017), do conceito de experiência (THOMPSON, 1981) e de identidade (DUBAR, 2005), processo que possibilitou novas compreensões como resultado final. Esse processo de auto-organização e autoavaliação, como das teorias e dos materiais selecionados, torna-se imprescindível para que a emergência do novo se concretize com o rigor teórico-metodológico requerido para uma pesquisa científica verdadeiramente válida.

As três fases da ATD formam um ciclo e deste emerge aquilo que Moraes e Galiazzi (2007) denominam de novo emergente, que passa pela análise criteriosa da auto-organização e autoavaliação, sempre considerando o nosso referencial teórico-metodológico.

As fases da entrevista narrativa não são estanques, mas seguem uma ordem que sempre é retomada, conforme a necessidade de se revisar as etapas. No processo de análise e interpretação dos dados tivemos que retomar algumas vezes o processo de reorganização do metatexto, inclusive com a reorganização das subcategorias dentro das categorias já constituídas. O processo somente foi finalizado com a compreensão de que havia coerência entre os achados, que serão discutidos no quarto capítulo desta pesquisa.

Detalhados os caminhos da pesquisa, na sequência discutimos as bases teóricas que sustentam a investigação.

¹³ As categorias e subcategorias serão apresentadas e analisadas no capítulo 4.

CAPÍTULO 2

OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Neste capítulo apresentamos o conceito de identidade na perspectiva sociológica de Dubar (2005), ancorados na perspectiva teórica de Bourdieu (2004; 2009; 2009; 2017) e Thompson (1981, 2005), discutindo como esta se configura na inter-relação entre indivíduo e sociedade. Considerando que a construção da identidade se estrutura por meio de fatores subjetivos e objetivos, buscamos pontuar como ocorre essa relação. Problematicamos o conceito de identidade, refletindo sobre os processos identitários implicados nas relações sociais por meio dos conceitos de Pierre Bourdieu (2004; 2009) e da categoria experiência de Edward Palmer Thompson (1981).

Nossa proposta de discussão retoma o debate a respeito do lugar e importância do sujeito na história (THOMPSON, 1981). Entendemos a discussão sobre identidade como um dos desdobramentos do debate mais amplo sobre o conceito de sujeito. As discussões sobre o conceito de identidade partem da premissa que as relações sociais estão permeadas por disputas e conflitos na cotidianidade dos acontecimentos. Assim, as relações, que por sua vez estão articuladas à cultura e à classe social, não podem ser analisadas como estáticas, desvinculadas das relações de poder.

Discutimos também neste capítulo a construção da identidade profissional docente e a crise de identidade na sociedade contemporânea, problematizando o estatuto profissional da docência.

2.1 O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E INTERNALIZAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL

Todos os universos socialmente construídos são produtos históricos da atividade humana (BERGER; LUCKMANN, 1976). Podemos considerar que a realidade é socialmente construída, ou seja, grupos e indivíduos concretos atuam como definidores da realidade social. Bourdieu (2004) classifica os 'universos' socialmente construídos como espaços sociais. Assim, para entender os espaços

sociais e sua variação no tempo, é preciso compreender como se efetivam as relações sociais.

Durante toda a nossa vida estabelecemos relações sociais, inicialmente na infância com nossos familiares e pessoas próximas, após na escola, e na fase produtiva no trabalho. As interações na primeira infância ou socialização primária constituem-se como o início da internalização e conhecimento da realidade social e ocorrem, principalmente, no círculo familiar. Neste momento ocorre o início do processo de internalização, em que os sujeitos começam a adquirir o seu 'eu' no contexto social que os rodeia.

Para Dubar (2005), a socialização primária visa proporcionar saberes de base, como a linguagem e condutas sociais, que dependem das relações estabelecidas no âmbito familiar e escolar. Os saberes de base são internalizados, sobretudo, no convívio com indivíduos adultos ou mais experientes. A socialização secundária por sua vez, se materializa nas instituições e surge com a interiorização dos 'submundos' institucionais (DUBAR, 2005). A extensão e o caráter da socialização secundária institucionalizada são, portanto, determinados "pela complexidade da divisão social do trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento" (BERGER; LUCKMANN, 1976, p. 184-185).

Na socialização secundária, portanto, existe a aquisição de conhecimentos específicos, de funções e de saberes, que resultam na interiorização de campos semânticos que se referem às condutas de determinados campos institucionais (DUBAR, 2005). O autor acrescenta, ainda, que a socialização secundária não se configura como uma simples reprodução da socialização primária, visto que na socialização secundária os sujeitos interiorizam saberes especializados, ou seja, saberes institucionais e profissionais.

Os processos de socialização, primária e secundária, configuram-se como modos de apreensão e internalização da realidade social. Para Berger e Luckmann (1976, p. 174), a internalização da realidade social pode ser entendida como "a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo dotado de sentido". A apreensão do mundo exterior se dá pela incorporação, de forma gradual, dos elementos do mundo objetivo, ou seja, a interiorização de valores e princípios de um determinado grupo social e classe social. Assim, é por meio da internalização que o agente se torna membro de um grupo social e, assim, da sociedade.

Nesse sentido é que a socialização¹⁴ possibilita que o agente seja pertencente a certo universo simbólico e cultural (DUBAR, 2005; BOURDIEU, 2004). Cabe salientar que esta internalização do mundo social não ocorre de forma passiva, os agentes interiorizam as normas, os valores e a cultura social de maneira ativa, ou seja, internalizam e reconstróem, subjetivamente, o mundo objetivo.

Ao mesmo tempo em que interiorizam a realidade social, esta interiorização é geradora de práticas sociais. Assim, “estar na sociedade significa participar da dialética da sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 1976, p. 173). No entanto, os agentes não nascem membros da sociedade, tornam-se membros ao participarem desta dialética social. O processo de internalização da realidade social torna-se o ponto inicial de um processo ontológico composto pela relação entre o agente e as estruturas sociais, mediado pelo aparato histórico, uma vez que os agentes agem sobre a sua situação imediata (BOURDIEU, 2004; THOMPSON, 1981). Assim, os agentes são o produto de sua socialização passada que permanece em constante atualização (LAHIRE, 2004).

Considerar a historicidade da internalização da realidade social significa admitir que os agentes estão inseridos em uma determinada materialidade histórica, sendo por esta influenciada (THOMPSON, 1981). Entender os processos de socialização a partir da materialidade histórico-social nos faz pensar em agentes que são interpelados pelo processo histórico, pelas estruturas sociais deste contexto e pelas subjetividades engendradas dialeticamente nestes processos. Nesse sentido, a relação entre os agentes e as estruturas sociais promove a internalização ativa da realidade social e histórica. No entanto, é preciso considerar os agentes como seres concretos, situados em condições sociais específicas, não como seres abstratos, desprovidos da materialidade social que os condiciona (MARTINS, 2014).

Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência. Por relações determinadas indicamos relações estruturadas em termos de classes, dentro de formações sociais particulares – um conjunto muito diversificado de níveis, [...] e que a experiência de classe encontrará expressão simultânea em todas essas instâncias, níveis, instituições e atividades (THOMPSON, 1981, p. 111).

¹⁴ O termo caiu em desuso nas últimas décadas por ser associado a uma perspectiva de interação social passiva por parte dos sujeitos (GRIGOROWITSCHS, 2008). Segundo a autora, nos últimos anos o termo ganhou nova conceitualização, ligada principalmente a uma perspectiva mais dinâmica e dialética das relações sociais. Dubar (2005) utiliza o conceito de socialização para explicitar os processos de construção da identidade.

Nesta perspectiva, os agentes pensam e agem a partir de determinada realidade, individualmente ou em grupo, assim a experiência não está desvinculada do agir humano no contexto histórico e social, o que promove a internalização ativa da realidade social implicada nos conflitos cotidianos e nas relações de classe.

No entanto, cabe ressaltar que os agentes, não ‘agem’ livremente, de forma totalmente autônoma, mas experimentam suas situações produtivas que, de certa forma, são determinadas.

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, indivíduos livres, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismo, e em seguida tratam essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] e agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 1981, p. 182).

Consideramos, assim, que os professores concebem as suas experiências no seio de determinados grupos sociais, de determinada classe, ou seja, a experiência surge de forma determinada. No entanto, mesmo a experiência, de certa forma, seja determinada pelas estruturas sociais, esta se configura no nível subjetivo por meio da trajetória social e cultural e cultural dos agentes, o que engendra experiências singulares. Ao internalizarem a realidade social, os agentes reconfiguram a interiorização no nível da consciência. Isso compõe o diálogo entre o ser social e a consciência social, ou seja, relação matéria e pensamento, logo a experiência não surge sem pensamento, sem reflexão¹⁵. “A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (THOMPSON, 1981, p. 16). Os agentes refletem sobre suas condições de vida, sobre suas experiências e sua situação imediata. As reflexões compõem suas concepções sobre a realidade social e fazem parte de sua constituição como ser situado no mundo.

Nesses termos, podemos considerar que os agentes lidam com suas experiências no nível dos sentimentos e da cultura. Baseados no conceito de experiência de Thompson (1981, 2005), conceituamos a cultura como componente não passivo na análise histórico-social, entendendo que a experiência cultural é vivida, pensada e sentida pelos sujeitos (MARTINS, 2014). Dessa forma, existe uma

¹⁵ Por mais que esta reflexão não seja totalmente racional, mas influenciada pela materialidade objetiva, existe uma forma de reflexão por parte dos agentes sobre suas experiências imediatas.

articulação entre experiência e cultura no processo de socialização e internalização ativa da realidade social. Ambas, experiência e cultura, estão intrinsecamente vinculadas à materialidade social, “ponto de junção entre estrutura e processo, entre as determinações objetivas e do ser social e a possibilidade do agir e da intervenção humana” (MORAIS; MÜLLER, 2003, p. 12).

Bourdieu (2004) também considera a internalização ativa das estruturas sociais como determinada, de certa forma, pelas estruturas sociais. “Os agentes certamente têm uma apreensão ativa do mundo. Certamente constroem a sua visão de mundo: mas essa construção é operada sob coações estruturais” (BOURDIEU, 2004, p. 157). Para o autor, a visão que os agentes possuem do mundo social estão vinculadas à sua posição no mundo. As disposições dos agentes são o produto de sua internalização do mundo social e tais disposições tendem a se ajustar à posição que o agente ocupa no espaço social.

A internalização não ocorre desvinculada do aparato cultural, sendo sempre permeada por conflitos e relações de poder e seria o produto da trajetória social dos agentes dentro de determinado espaço social. Assim, engendraria um “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU, 1983, p. 65). Nesses termos, Bourdieu (2004) não concebe a interiorização da realidade social como descolada das lutas de classes e posições sociais em determinado momento histórico. Para o autor, a socialização dos agentes está diretamente relacionada à posição social do agente, “cada sujeito, em função de sua posição nas estruturas sociais, vivenciaria uma série de características de experiências que estruturariam internamente sua subjetividade” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 25).

Nesse sentido, as concepções que os agentes possuem do mundo social estão diretamente associadas à sua posição no campo social. Os agentes internalizam a cultura do seu campo de pertencimento, que se torna uma referência nas práticas sociais. A apreensão da realidade social para Bourdieu (2004; 2009) está relacionada ao conceito de real como relacional. A perspectiva relacional considera que o conhecimento da realidade, ou seja, a percepção da realidade e sua internalização estão diretamente relacionadas com a reprodução social, já que o poder simbólico que se estrutura na dimensão cultural é responsável por inculcar

verdades como sendo naturais. Assim, os agentes apreendem a realidade social sem questionamentos, de forma não racional. Bourdieu (2009) conceitua tal apreensão inconsciente¹⁶ da realidade como experiência *doxa* do mundo social, ou seja, o mundo está sempre lá, passivo e incondicionalmente dado (SILVA, 2014). Nesse sentido, “a *doxa* impõe à consciência dos indivíduos o mundo do senso comum, como se fosse a própria realidade” (SILVA, 2014, p. 72). Por mais que a realidade social seja construída pelos agentes, tendo como base as estruturas estruturantes da realidade social, “essa não é percebida em sua essência” (SILVA, 2014, p. 72).

Relacionando estes conceitos sobre a socialização e a internalização da realidade social ao conceito de identidade, consideramos, assim como Dubar (2005), que a identidade é o produto de sucessivas socializações. Os processos de socialização e de incorporação da realidade social, materializados em um conjunto de experiências às quais os agentes são submetidos, constituem um importante aparato da construção da identidade dos agentes.

Dessa forma, os processos de socialização e construção da identidade estão relacionados. Não se pode discutir a questão da apreensão da realidade objetiva por parte dos agentes, sem se referir à construção da individualidade e da subjetividade dos agentes, ou seja, de sua identidade, que por sua vez está estreitamente relacionada com o contexto social e grupal em que o agente está inserido. Assim, a apreensão do mundo social está no cerne da análise sociológica da construção da identidade. Na próxima seção discutimos sobre a construção da identidade na perspectiva sociológica de Dubar (2005, 2009), relacionando aos processos de internalização da realidade social (BOURDIEU; 2004; 2009; THOMPSON, 1981).

2.2 PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DA IDENTIDADE

Discutir o conceito de identidade não é uma tarefa fácil. A identidade como fenômeno relacional torna-se um conceito polissêmico e fluido (MEDEIRO, 2002). O termo identidade está muito presente no senso comum, visto que é utilizado pela mídia, na escola e até mesmo em conversas informais, soando como algo próximo,

¹⁶ Isso não quer dizer que sejam totalmente inconscientes, portanto, sem reflexão. São práticas caracterizadas como inconscientes, uma vez que “são vistas como evidentes e naturais” (SETTON, 2002, p.64).

como um conceito que não requer muita explicação. No entanto, o conceito de identidade, apesar de parecer simples, é muito complexo.

O conceito se originou na psicologia, sendo que seu emprego ainda é recente na sociologia (MEDEIRO, 2002). Sociologicamente, o conceito de identidade surgiu imbricado por “problemas de diferenciação”, da situação de “pertencimento dos indivíduos a um grupo social, da diferenciação social, da afirmação e da singularização num momento de grandes mudanças sociais” (MEDEIRO, 2002, p. 80).

O conceito de identidade na sociologia se refere ao esforço em captar a construção do processo de diferenciação dentro da confrontação entre culturas e grupos, em compreender as semelhanças e diferenças entre os grupos e sujeitos (MEDEIRO, 2002). O conceito de identidade surge então na sociologia como uma alternativa a mais para explicar a realidade social em movimento, “a cartografia dos grupos e os modos de vida” que as categorias clássicas da sociologia¹⁷ buscam explicação (MEDEIRO, 2002, p.80).

O conceito sociológico de identidade pode ser compreendido no complexo movimento dialético entre o individual e o coletivo (DUBAR, 2005). A identidade para si e a identidade para o outro “são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática” (DUBAR, 2005, p. 135). As duas perspectivas (individual e social) podem ser consideradas como inseparáveis, ao passo que a identidade para si é “correlata ao outro”, ou seja, o reconhecimento de si passa pelo olhar do outro (DUBAR, 2005, p. 135). A identidade também pode ser considerada problemática, pois nem sempre a identidade para mim (identidade individual) “coincide com a minha identidade para o outro” (identidade coletiva) (DUBAR, 2005, p. 135). Nesses termos, a identidade é sempre construída, não pode ser dada e está constantemente se reconstruindo (DUBAR, 2005). Ao considerar que a identidade é construída e sofre mutações durante a trajetória de vida dos agentes, Dubar (2005) utiliza o termo configurações identitárias para se referir ao processo dinâmico da constituição da identidade.

Na perspectiva sociológica da identidade não podemos ficar limitados a uma abordagem interindividual ou reducionista, que joga para o entorno as estruturas sociais e o conjunto das instituições (DUBAR, 2005). Assim, não podemos

¹⁷ As categorias clássicas que o autor se refere são: as análises das práticas, dos sistemas, das estruturas, das ideologias e das classes sociais.

conceituar a identidade apenas como um movimento interno ao agente, ainda que dialético, mas interno, que não leva em conta as determinações das estruturas sociais e da complexa dialética social, incluindo as relações de poder imbricadas nelas. Nessa perspectiva, a identidade pode ser compreendida como “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização” (DUBAR, 2005, p. 136). Nesses termos, o conceito de identidade se configura como amplo e complexo, haja vista que traz à tona a dimensão “subjetiva, vivida e psíquica no cerne da análise sociológica” (DUBAR, 2005, p. 136).

A perspectiva sociológica da identidade não considera o eu (individual) como oposição ao outro (social), ela o instala no próprio social, ou seja, aborda o individual pelo viés do social, em um movimento dialético e histórico. Assim, a identidade articula dois processos heterogêneos que se complementam: o individual e o social.

A expressão subjetivada da identidade atua em dualidade social e se corporifica nos mecanismos de identificação (DUBAR, 2005). O primeiro processo da dualidade são os atos de atribuição, como somos identificados pelo outro, o que o outro me atribui, o que eu sou para o outro, ou seja, a identidade para o outro. O segundo processo são os atos de pertencimento, o que eu quero ser, o que eu considero que sou, ou seja, a identidade para si. Assim, nesse processo dual da identidade, os agentes podem aceitar a identidade que os outros lhe atribuem ou rejeitar. Nesse sentido, é por meio da relação com os outros que os agentes são identificados e levados a assumir ou refutar “as identidades que recebem dos outros e das instituições” (DUBAR, 2005, p. 138).

Os dois processos heterogêneos, que englobam o individual e o social, são externados pelos processos de atribuição, o que os outros ou as instituições me atribuem, e de incorporação, o que eu internalizo ou incorporo desta atribuição. O processo de atribuição da identidade “só pode ser analisado no interior dos sistemas de ação”, em que os agentes estão inseridos, e resulta de relações de força entre os agentes e as legitimidades destes processos (DUBAR, 2005, p. 139). O processo de atribuição é caracterizado por Dubar (2005) como identidade virtual, uma identidade social para o outro. O processo de incorporação da identidade pelos próprios agentes é caracterizado pelo autor como identidades reais ou identidades para si. O processo de incorporação só pode ser analisado “no interior das trajetórias sociais

pelas e nas quais” os agentes “constroem as identidades para si” e podem ser descritas como o que os próprios agentes contam ou atribuem sobre sua vida e sobre o que são (DUBAR, 2005, p. 139). A figura 5 mostra como os processos se articulam dialeticamente.

Figura 5: Relação dialética dos processos de construção da identidade



Fonte: a autora, com base em Dubar (2005)

Os processos de identificação não são necessariamente coincidentes, eles podem se diferenciar, ou seja, a identidade que os sujeitos atribuem a si: a identidade real pode não ser a mesma que os outros lhe atribuem: a identidade virtual (DUBAR, 2005). Quando isso acontece há desacordos entre a identidade social virtual, conferida a uma pessoa, e a identidade social real que ela mesma atribui a si (DUBAR, 2005, p. 140), e isso resulta em estratégias identitárias. As estratégias engendradas pelos próprios sujeitos buscam “reduzir a distância entre as identidades” e podem ser processadas em duas formas: transações externas ao agente (objetivas) e transações internas (subjetivas) (DUBAR, 2005, p. 140).

Nas transações externas, os agentes tentam acomodar a identidade para si à identidade para o outro, ou seja, tentam se adequar ao que os outros atribuem a ele. E nas transações internas, os agentes tentam assimilar a identidade para o outro à identidade para si, ou seja, tentam salvaguardar uma parte de sua identidade e adquirir novas identidades, as identidades visadas (DUBAR, 2005).

A abordagem sociológica proposta por Dubar (2005, p. 140) faz da “articulação entre as duas transações a chave do processo de construção das identidades sociais”. A transação subjetiva depende das transações objetivas, uma vez que as relações que os agentes estabelecem com as instituições e com os demais agentes possibilitam a reconstrução interna das condições objetivas de existência. No entanto, as relações entre as identidades visadas (o que eu quero ser) e as identidades herdadas (o que me atribuem), dependem, em última instância, “dos modos de reconhecimento pelas instituições legítimas e por seus agentes que estão em relação direta com os sujeitos envolvidos” (DUBAR, 2005, p. 140). O processo não ocorre desvinculado das relações de força e poder imbricados neles. As negociações identitárias passam pelo poder simbólico do campo em que se materializam. As negociações ocorrem no nível interno, ou seja, nos processos subjetivos que emanam das condições objetivas de existência (DUBAR, 2005; BOURDIEU, 2009).

Assim, a construção da identidade se efetiva na articulação entre os sistemas de ação, que derivam das identidades virtuais e das trajetórias vividas e que possibilitam a formação das identidades reais (DUBAR, 2005).

Para melhor entendimento e visualização das categorias de análise propostas por Dubar (2005), estas foram organizadas no quadro 23:

Quadro 23: Categorias de análise da identidade

Identidade social marcada pela dualidade	
Processos relacionais	Processos biográficos
Identidade para o outro	Identidade para si
Atos de atribuição	Atos de pertencimento
Identidade social “virtual”	Identidade social “real”
Transação objetiva	Transação subjetiva
Identificação com instituições consideradas estruturantes ou legítimas	Identificação com categorias atraentes ou protetoras

Fonte: a autora com base em Dubar (2005, p. 142)

A problemática da construção da identidade é definida por Dubar (2005) como uma dualidade constitutiva do social, em que estão inseridos nos processos identitários, o individual e o social, o objetivo e o subjetivo, em uma constante construção conjunta. O que está no cerne da análise sociológica da identidade é exatamente a articulação dos dois processos (individual e coletivo) complexos, que ao mesmo tempo podem ser autônomos, mas complementares, articulados, mas

diferenciados. Nesses termos, o processo de construção da identidade pode ser definido como uma “construção conjunta, o processo de produção de identidades novas incluindo suas afirmações objetivas e subjetivas” (DUBAR, 2005, p.142).

Nesse sentido, o que está em evidência na construção das identidades são os dois processos entrelaçados de maneira dialética: a interiorização das estruturas objetivas e a subjetivação dessas estruturas orientadas para a prática (BOURDIEU, 2004). O complexo sistema da relação entre os processos biográficos (individuais) e relacionais (coletivos) se apresenta como heterogêneos, mas não se excluem, servem para identificar o outro por meio de suas condutas, gostos e preferências e para se autoidentificar (DUBAR, 2005; BOURDIEU, 2004). O processo biográfico ou identidade biográfica/identidade para si é a representação que cada sujeito tem de si, a consciência de si. E o processo relacional ou identidade para o outro, é a forma como o sujeito se define a partir do olhar do outro, assim é construído nas relações que o sujeito estabelece com os outros, as relações sociais. Os processos biográficos e relacionais se articulam na construção da identidade dos agentes.

A relação sistêmica entre as identidades biográficas e relacionais obedece a esquemas de tipificação, que são variáveis, tanto de acordo com os espaços ou campos onde se efetivam as relações sociais, como as temporalidades biográficas e históricas em que se desenvolvem as trajetórias de vida dos agentes (DUBAR, 2005; THOMPSON, 1981). Nesse sentido, a construção da identidade está estreitamente relacionada com as condições históricas e sociais onde se efetivam. Os espaços sociais são divididos em campos e cada campo contém as suas especificidades, o que pode ser valorizado em um campo social, pode não ser em outro. As particularidades de cada campo engendram categorias de tipificação de identidades diferentes. Assim, as categorias do campo religioso não são as mesmas do campo científico, por exemplo (DUBAR, 2005; BOURDIEU, 2004).

As identidades não são fixas ou estáticas, elas se modificam, conforme as exigências de cada conjuntura social. No entanto, as formações identitárias não rolam ao vento, fazem parte da trajetória de vida dos agentes e, assim, por mais que se modifiquem e se transformem, mantêm um princípio regulador. Dubar (2005) utiliza o termo forma identitária justamente por considerar que cada agente possui certa definição da situação em que está inserido. A definição inclui uma maneira de se identificar a si próprio e de definir os outros (DUBAR, 2005).

As definições e autodefinições que os agentes possuem não são determinadas unicamente pelo contexto, cada agente “tem uma história, um passado que também pesa em suas identidades” (DUBAR, 2005, p. XIX). A maneira de identificar o outro e de se autoidentificar está ancorada em estratégias e práticas individuais e coletivas que, na realidade, “tendendo sempre a reproduzir as estruturas objetivas das quais são o produto, elas são determinadas pelas condições passadas da produção de seu princípio de produção” (BOURDIEU, 2009, p. 101). Isso quer dizer que o passado que pesa nas identidades é o “porvir já advindo de práticas passadas, idênticas ou substituíveis, que coincidem com seu porvir, na medida e *somente na medida* em que as estruturas nas quais funcionam são idênticas ou homologadas às estruturas objetivas das quais são o produto” (BOURDIEU, 2009, p. 101, grifos do autor).

Desse modo, as tendências de identificação procedem de acordo com as situações vivenciadas no passado, tanto individual quanto coletivo, na medida em que as estratégias identitárias revelam a história individual e coletiva dos agentes. Outro fator preponderante na identidade social dos agentes advém da identificação profissional, tema que será discutido a seguir.

2.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: SER PROFESSOR FORMADOR

No modo de construção das categorias sociais, a ocupação profissional constitui uma área importante das identidades sociais (DUBAR, 2005). A ocupação profissional se torna cada vez mais definidora dos processos identitários, mas isso não significa que as identidades sociais se resumem ao *status* de emprego e formação. Antes de sermos identificados profissionalmente herdamos uma identidade social, que pode ser étnica, relacionada à classe social ou outra forma de identificação social ligada à nossa origem social.

A primeira identidade social nos é atribuída na infância. E com a escolarização, os agentes vivenciam a sua primeira identidade social (DUBAR, 2005). A identificação social é herdada pela categorização dos outros, como os professores e colegas de classe. Assim, a primeira identidade não é escolhida e sim conferida pelas instituições e pelos outros, “aprendemos a ser o que os outros nos dizem que somos” (DUBAR, 2005, p. 147).

A construção de uma identidade autônoma¹⁸ se inicia quando os agentes se defrontam com rupturas e conflitos atribuídos pela identidade que lhes é conferida. Ou aceitam esta identificação e assumem tal identidade ou constroem uma identidade para si, uma identidade autônoma (DUBAR, 2005).

A saída do sistema escolar e a inserção no mercado de trabalho configuram-se como um acontecimento importante para a construção da identidade social autônoma. A especialização em determinada área de atuação constitui um ato importante da identidade virtual. A ocupação que determinado agente exerce é constitutiva da sua identidade social, ou seja, da identidade virtual atribuída por outrem. A identificação varia conforme a cultura, o tempo histórico e o modo como cada profissão é vista socialmente. A identidade profissional de determinada classe de trabalhadores não está alheia às determinações sociais e históricas (THOMPSON, 1981). Com a classe dos professores não é diferente. Vários foram os discursos produzidos socialmente sobre os profissionais da educação que afetaram e afetam a construção da identidade profissional dos docentes.

Os anos 1960 foi um período em que os professores foram ignorados, ou seja, os discursos veiculavam a não existência de uma atitude própria do professor, este era apenas o aplicador de técnicas de ensino (NÓVOA, 2013). Os anos 1970 foram marcados pelos discursos que culpabilizavam os professores pela reprodução das desigualdades sociais. Nos anos 1980 iniciou-se a fase de controle da ação docente com a instituição de avaliações externas, que se intensificaram nos anos 1990. Até a década de 1990, segundo Nóvoa (2013), houve uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional dos professores. Os discursos de competência técnica buscavam isolar o ensino do professor, concentrando o sucesso da aprendizagem às técnicas de ensino e assim descaracterizando a profissão docente ao enfatizar a dimensão técnica da ação pedagógica. Ao reduzirem a ação docente à aplicação de técnicas, esses discursos desconsideram os saberes específicos da docência, favorecendo um processo de desprofissionalização (NÓVOA, 2013; BRZEZINSKI, 1996).

A partir de 1990, a literatura internacional recolocou o professor no centro do debate pedagógico (NÓVOA, 2013). Os estudos sobre a vida dos professores, a carreira e o percurso profissional ganham destaque. As pesquisas se voltam para

¹⁸ Autônoma no sentido que podemos rejeitar a identificação que nos é atribuída, o que não acontece na primeira infância.

conhecer como os professores se constituem como pessoas e como profissionais, ou seja, conhecer o processo identitário da profissão docente. Este processo de constituição da identidade se refere à maneira de ser professor, como cada professor se tornou o profissional que é e como isso influencia a ação pedagógica desses docentes, ou seja, a relação indissociável entre o eu profissional e o eu pessoal (NÓVOA, 2013).

Muitos são os elementos que constituem a construção de uma identidade profissional docente. Nóvoa (2013) destaca que o processo de se tornar professor, ou seja, o processo identitário docente se ancora em três vertentes, ou os três AAA: adesão, ação e autoconsciência. O quadro 23 explicita essas vertentes.

Quadro 24: As três vertentes do processo identitário docente

Adesão	Ação	Autoconsciência
O modo como o professor adere a valores e princípios que guiam sua prática educativa.	O professor faz escolhas que implicam em sua maneira de agir, ou seja, tomam decisões no âmbito pessoal e profissional que interferem na prática pedagógica. Assim, as experiências marcam a postura pedagógica do professor.	O professor, de certa forma, reflete sobre sua própria ação. A reflexibilidade é uma dimensão decisiva da profissão docente na medida em que a postura pedagógica depende deste pensamento reflexivo.

Fonte: a autora, com base em Nóvoa (2013, p. 16)

As vertentes ocorrem simultaneamente e dependem do modo como cada professor lida, no âmbito pessoal e profissional, com os elementos que compõem a docência. A adesão do professor a determinados princípios e valores, tanto educacionais quanto pessoais, se tornam parâmetros para a sua prática pedagógica. O mesmo acontece com as escolhas e decisões, tanto pessoais como profissionais, que orientam as ações docentes. As experiências profissionais são propulsoras de práticas e integram a construção de uma identidade profissional. Experiência entendida como “a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15).

A experiência torna-se assim um termo intermediário entre o ser social e a consciência, “é a experiência (muitas vezes a experiência de classe) que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento: é na experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades” (THOMPSON, 1981, p.112). Sendo assim, na experiência é que os professores refletem sobre os

acontecimentos e sobre suas ações, este processo é constitutivo da identidade profissional.

No entanto, os aspectos da experiência e atuação docente não acontecem de forma neutra, sempre estão permeados por conflitos e lutas simbólicas no campo da cultura (BOURDIEU, 2009). O conceito de cultura aqui entendido vai além da ideia de costumes e tradições, é um mecanismo de incorporação ativa de valores, normas e rituais que, de certa forma, regem as condutas em determinado campo social.

Assim, a constituição da identidade profissional é um “lugar de lutas e conflitos, é um espaço de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 2013, p. 16). Na construção da identidade é que os professores percebem a si mesmos, os outros e o espaço social e cultural em que se inserem (DUBAR, 2005). É a forma como os professores se definem, como definem a sua atuação profissional e como querem ser definidos. A maneira de perceber a si e os outros está envolta em um construto institucional, grupal e social.

Os professores constroem a sua identidade profissional por meio de processos biográficos e relacionais na conjuntura social e histórica em que estão inseridos (DUBAR, 2005). A identidade “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto”, é a “mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (NÓVOA, 2013, p.16).

A identidade docente não é algo cedido, como se o professor adquirisse com a formação inicial ou com o diploma, não é um atributo fixo, se desenvolve durante a trajetória social e profissional, e, por fim, não é algo que se possui, o professor precisa desenvolvê-la, constituí-la em um longo processo de identificação. Nesse sentido, podemos conceituar a identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva (MARCELO, 2009).

A identidade profissional docente constitui-se como:

[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que integram entre si, resultando em uma série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalhos e do imaginário recorrente acerca dessa profissão” (GARCIA, *et al.*, 2005, p. 54).

O modo como cada professor constrói a sua identidade profissional envolve uma rede de elementos pessoais e profissionais em um processo complexo e

contínuo. A construção da identidade profissional abarca uma gama de elementos, tais como a escolha pela profissão, os saberes e conhecimentos adquiridos na formação inicial, a inserção na carreira, a instituição em que o professor atua, os valores inerentes à profissão, as representações sobre o ensino, as experiências passadas e as propensões para o futuro, o estatuto profissional da profissão, entre outros fatores profissionais, pessoais e sociais (MARCELO, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). A figura 6 representa, de forma resumida, os elementos constitutivos da identidade profissional docente.

Figura 6: Elementos constitutivos da identidade profissional docente



Fonte: a autora, com base em Nóvoa (1995) e Veiga (2009)

Nesses termos, consideramos a identidade uma construção “que permeia a vida profissional, desde o momento da escolha do ofício, passando pela formação inicial”, pela inserção na carreira e pelos “diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão” (VEIGA, 2009, p. 29). A identidade também é construída a partir dos conhecimentos e saberes profissionais, bem como “sobre as atribuições de ordem ética e deontológica” (VEIGA, 2009, p. 29). Os elementos subjetivos e estruturais da realidade social e profissional engendram princípios tácitos, esquemas geradores de práticas (BOURDIEU, 2004) que estão no cerne da construção da

identidade e da atuação docente (DUBAR, 2005). De acordo com esta perspectiva, os elementos constitutivos da identidade docente trazem a marca das escolhas e das experiências profissionais e pessoais (VEIGA, 2009).

A experiência profissional vivenciada se estrutura e integra a subjetividade dos professores, que se organizam a partir da situação concreta de seu campo profissional (BOURDIEU, 2017; THOMPSON, 1981). Compreendemos a identidade docente como um fenômeno relacional que se desenvolve ao longo da carreira docente e se desenrola no plano de uma subjetividade que é forjada no social, o que pressupõe a relação entre o agente e o seu campo social e profissional (BOURDIEU, 2004; DUBAR, 2005). Contextos sociais e históricos diversos engendram diferentes processos subjetivos. Nesse sentido, as disposições subjetivas dos professores podem ser reestruturadas pelos diferentes campos sociais. Ademais, diferentes experiências sociais promovem formas diferentes de identificação e de cultura (THOMPSON, 1981).

Dessa forma, a construção biográfica e relacional da identidade docente passa pela maneira como se efetivam as relações sociais no ambiente profissional, que de certa maneira intervém, de uma maneira ou de outra, nas representações docentes. As relações de trabalho implicam em experiências relacionais de poder que engendram disputas e conflitos simbólicos (BOURDIEU, 2009; DUBAR, 2005). A socialização profissional dos docentes não está alheia aos embates simbólicos do campo educacional. E no caso dos professores universitários do campo universitário¹⁹.

A socialização profissional se efetiva em determinado campo social e envolve a vinculação com determinado espaço institucional. Portanto, cada campo social engendra uma determinada identidade profissional.

Quando pensamos na categoria docente, logo imaginamos uma categoria homogênea, afinal todos possuem a mesma ocupação: o ensino. No entanto, as condições de trabalho e os interesses dos profissionais são muito diferentes, variam conforme a posição profissional e institucional. “A formação e qualificação em termos profissionais, conforme o lugar em que a docente atua e o que ensina, são profundamente distintas” (GARCIA, *et al.*, 2005, p. 47).

Segundo Ferreira (1994, p. 63), estudos apontam que “os professores não possuem uma identidade profissional, mas várias identidades profissionais e

¹⁹ No capítulo 3 discutimos de forma mais específica sobre o campo universitário.

estratégias identitárias pessoais e grupais diversas”. O autor ressalta que não existe uma identidade docente no sentido lato, mas sim uma identificação do professor com o seu grupo de pertença e com o seu nível de ensino.

Os níveis e modalidades de ensino²⁰ constituem realidades distintas, não somente pela organização curricular, mas por diversos fatores estruturais que contribuem para a sua diferenciação. O nível de ensino em que o professor atua, a área disciplinar que leciona, as habilitações acadêmicas e profissionais, a situação profissional, entre outros fatores, promove uma heterogeneidade da categoria docente que também é uma heterogeneidade identitária (FERREIRA, 1994; FORMOSINHO, 2009). Em cada nível e modalidade de ensino existem diferentes universos relacionais de identificação em que os professores realizam a sua socialização profissional. Ademais, as diferentes instituições educacionais às quais os professores estão vinculados, apresentam diferentes culturas profissionais (HARGREADES, 1998).

O conceito de cultura profissional é empregado pelo autor para caracterizar as experiências dos professores enquanto grupo social e se referem aos modos de ação, aos comportamentos e práticas interiorizadas e institucionalizadas. Consoante com o conceito de cultura profissional, Marcelo (2009) define 14 dimensões da cultura profissional docente como constantes de identidade. As constantes caracterizam, de forma mais geral, as dimensões identitárias dos docentes, mas não as definem. Como o próprio autor argumenta, “talvez possam ser mais, talvez possam ser agrupadas, mas são suficientemente sugestivas para desenvolver o debate” (MARCELO, 2009, p. 115).

- Milhares de horas como alunos não são gratuitas: a socialização prévia – A docência é a única profissão em que os futuros profissionais vivenciam a profissão por um longo período. Os futuros professores têm contato com a profissão desde a mais tenra idade, observando informalmente condutas e práticas que alimentam crenças sobre a profissão. A identidade docente vai

²⁰ A LDB 9394/96 em seu artigo 21 divide a Educação brasileira em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica apresenta três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil compreende a creche e a pré-escola e o Ensino Fundamental, os anos iniciais e os anos finais. A Educação Básica é dividida também em modalidades: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Básica do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância (BRASIL, 1996).

se configurando assim, paulatinamente, por meio do processo de observação e identificação.

- As crenças sobre o ensino dirigem a prática profissional– Os futuros professores, ao adentrarem em um curso de formação inicial, já trazem consigo crenças e concepções sobre o ensino. Essas crenças e conhecimentos informais influenciam as mudanças na forma de conceber a profissão.
- O conteúdo que se ensina constrói identidade– Um dos elementos constitutivos mais essenciais da identidade docente é proporcionado pelo conteúdo que o professor ensina. O conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influi no *como* ensinar.
- Fragmentação dos conhecimentos docente: alguns conhecimentos valem mais que outros – Os programas de formação apresentam uma clara fragmentação dos conhecimentos, de um lado apresentam os conhecimentos disciplinares e de outro, os pedagógicos. A identidade profissional se inclina com relação aos conteúdos que são apresentados como essenciais e se fortalece quando os conteúdos são apresentados de forma igualitária e com clareza.
- Aprende-se a ensinar ensinando – A crença de que ensinar se aprende na prática atribui mítica valorização à experiência como fonte de conhecimento. Essa crença leva os professores a se identificarem com um saber fazer prático, buscando soluções imediatistas e receitas prontas.
- O isolamento: cada qual é senhor em sua aula – O santuário da sala de aula é um elemento central da cultura do ensino. Assim, os professores se refugiam na solidão de sua sala de aula. O individualismo é uma característica identitária docente.
- Os alunos e a motivação profissional – Uma das motivações profissionais dos professores advém do aluno. A principal motivação docente está fortemente relacionada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam e à identificação dos professores com a modalidade de ensino e faixa etária dos alunos. Essa identificação intensa dos professores com os alunos promove mudanças na identidade profissional dos docentes.

- Carreira docente: aquele que sai da sala de aula não volta – A carreira docente pode ser entendida como um empreendimento individual, em que a ascensão a cargos mais elevados afasta os professores de sala de aula, como os cargos de supervisor, coordenador ou diretor. No caso do Ensino Superior esse fato é menos acentuado, já que os professores universitários continuam em sala de aula, só que com carga horária diferenciada.
- Tudo depende do professor: os docentes como artesãos – Coerente com o isolamento docente existe também a crença de que o professor é o único responsável por tudo que acontece em sala de aula, como se não existissem diretrizes, normas e relações de poder na escola.
- O docente como consumidor: *fast food* nas salas de aula – Outra visão equivocada da docência se refere ao professor como consumidor de pacotes prontos, propostas e diretrizes desenhadas pelas elites nacionais ou importadas de outros países. Assim, se perpetua a visão de professor como aplicador de normas e propostas, que muitas vezes desconhece, e das quais não participou.
- A competência não reconhecida e a incompetência ignorada – O isolamento docente e a visão do docente como artesão, conduz a uma cultura em que os professores são profissionais que buscam não observar o trabalho de outro docente. Assim, na maioria das vezes, as boas práticas ficam entre as quatro paredes da sala de aula, o mesmo acontece com as práticas que prejudicam os alunos. Desse modo, raramente os resultados do ensino ultrapassam as paredes da escola.
- O que fazemos com essas geringonças: desconfiança ante as tecnologias – A visão do professor como artesão reforça a crença de que existe uma desconfiança dos professores quanto às tecnologias.
- A influência incompleta dos docentes – A aprendizagem informal e a influência das tecnologias ameaçam diminuir a influência educativa dos docentes sobre as futuras gerações. Esse fenômeno impacta claramente a identidade dos docentes, forçando alguns professores a se preocuparem com a diminuição do impacto da educação escolar na vida dos estudantes e a buscar alternativas.

- Começar a ensinar: quanto mais difícil melhor – Uma característica importante da docência se refere à sua falta de preocupação com os docentes que iniciam no ensino. Os novos docentes que integram a carreira docente ficam, muitas vezes, à própria sorte e, além disso, assumem tarefas que os docentes mais experientes deixam de assumir, como, a responsabilidade em assumir as turmas mais complicadas, os alunos com maior dificuldade e atividades extracurriculares.

As dimensões da cultura docente, que alicerçam as constantes da identidade profissional dos professores, são incorporadas de forma natural e progressiva por meio da internalização de atributos da realidade social e escolar. As formas de se apreender a profissão encontram-se mergulhadas em um *ethos* profissional que evidencia as experiências de classe e se cristalizam em formas de vivenciar a profissão, guiando as práticas docentes. O modo como a docência é vista e vivenciada traduz a forma como os professores se identificam com a profissão.

Na sequência discutimos como a imagem social da docência afeta a construção da identidade profissional dos docentes.

2.3.1 Estatuto profissional da docência e a crise de identidade

Nesta seção buscamos discutir algumas questões que envolvem a profissão docente na atualidade, como a dificuldade em estabelecer um *status* profissional para os docentes, as concepções da docência e do professor nas diferentes modalidades de ensino, bem como os elementos que estão relacionados com o estatuto da docência como profissão, como o saber especializado, o poder de decisão, a natureza da atividade docente e a pertença a um grupo profissional, relacionando e problematizando como essas questões se conectam com a identidade profissional docente.

Os estudos sobre as profissões evidenciam que a divisão social do trabalho contribuiu, em última instância, para a organização da sociedade em torno de funções (DUBAR, 2005; ROLDÃO, 2017). Como fruto de processos históricos e necessidades sociais, as profissões foram se especializando e se transformando ao longo do tempo, constituindo-se como promotoras de relações e identidades sociais. Por meio da profissão, que os sujeitos interagem, constroem vínculos entre si e

relacionam-se, participando das relações de produção (ROLDÃO, 2017) e da vida social.

Com a divisão social do trabalho, as ocupações profissionais interligaram pessoas e saberes, demarcando parâmetros e exigências para determinadas atividades. Na sociologia das profissões, podemos identificar os enfoques funcionalistas, os interacionistas e críticos. Os enfoques funcionalistas consideram a existência de dois tipos de atividade de trabalho, as profissões e as ocupações (DUBAR, 2012). Segundo o autor, as profissões são consideradas áreas autônomas que permitem a construção de uma carreira; os ofícios, por sua vez, acabam sendo desvalorizados frente às profissões. Uma profissão pode ser considerada um ofício que adquiriu um lugar na divisão de trabalho, conseguindo que “quem a pratique disponha de um monopólio sobre as atividades” (DUBAR, 2005, p. 139). Já os sociólogos interacionistas e críticos, segundo Dubar (2012, p.1), consideram que todas as atividades de trabalho podem ser profissões, “desde que resultassem de uma socialização que permitisse a aquisição de competências e o reconhecimento (inclusive monetário) de todos os que exercem e compartilham uma mesma atividade”.

Nesse contexto, Tardif (2009) ressalta que a sociologia das profissões buscou definir a ação dos sujeitos em relação ao *status* no sistema produtivo de bens, de acordo com critérios que levavam em conta as relações sociais de produção. Assim, as relações de produção que definiam o trabalhador, já que o trabalho produtivo era considerado como essencial na garantia do desenvolvimento econômico e social. As referidas definições, segundo autor, não estão mais no centro das análises sociológicas do trabalho, mas mantêm seus reflexos na sociedade industrial.

No que se refere ao trabalho docente, Tardif (2009) ressalta que a docência pode ser considerada uma atividade não produtiva, na medida em que não produz bens materiais. Quanto à definição da docência, o autor conceitua a atividade docente como um trabalho interativo. “A presença de outrem diante do trabalhador conduz, inevitavelmente, a um novo modelo de relação de trabalho com seu objeto: a interação” (TARDIF, 2009, p. 28). O autor alerta que a docência não pode ser vista apenas como uma atividade, a docência envolve simbolismos e abarca um *status*. O *status*, para Tardif (2009, p. 50), “remete à questão da identidade do trabalhador, tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social”. O

reconhecimento social se configura como uma importante dimensão da identidade docente. No entanto, a docência ainda busca o reconhecimento de seu estatuto profissional.

Quando pensamos no trabalho docente, algumas questões sobre o estatuto profissional da docência emergem como uma incerteza quanto ao modo de classificação da docência como profissão. Como se reconhece socialmente a atividade do professor? Qual a especificidade da ação docente? Essas são questões complexas que estão diretamente relacionadas à identidade profissional do professor e de sua profissionalidade (ROLDÃO, 2005), entendida como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1999, p. 65).

Autores como Nóvoa (1999) e Roldão (2005; 2017) apontam alguns elementos que caracterizam o estatuto profissional da docência: A especificidade da função docente; O saber específico indispensável à atividade docente; O poder de decisão sobre a ação docente e a pertença a um corpo coletivo que regula a profissão. No quadro 24 especificamos melhor como esses elementos caracterizam a atividade docente quanto ao estatuto profissional.

Quadro 25: Caracterizadores da atividade docente como profissão

Especificidade da função docente	Saber específico	Poder de decisão sobre a ação docente	Pertença a um corpo coletivo
A docência como profissão requer o reconhecimento social da especificidade da função docente	A docência requer um saber especializado para o exercício da profissão. Saber que precisa ser reconhecido e legitimado socialmente	O professor precisa ter autonomia e controle sobre a ação desenvolvida, ou seja, o controle de sua atividade profissional e a autonomia de seu exercício	Os professores precisam se reconhecer como classe e desenvolver o sentimento de pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende os interesses do coletivo como grupo profissional.

Fonte: a autora, com base em Nóvoa (1999) e Roldão (2005; 2017)

A concretização dos elementos que caracterizam profissionalmente uma atividade, e que serão analisados a seguir, é basilar para o reconhecimento da docência como profissão. Os elementos caracterizadores, no entanto, sofrem influências das condições sociais e históricas em cada sociedade. É nesse sentido que algumas profissões desaparecem, sendo proletarizadas, enquanto outras são valorizadas. Isso se deve às modificações nas necessidades sociais em cada época

e tempo histórico, o que acarreta modificações no estatuto profissional das diversas atividades laborais. No caso da docência não é diferente, o estatuto social da docência²¹ e a valoração docente sempre estiveram fortemente relacionados ao contexto social e histórico em cada sociedade.

A docência modificou o seu estatuto profissional de acordo com o seu grau de importância e desenvolvimento na sociedade (ROLDÃO, 2005). De acordo com a autora, ao longo da história o estatuto profissional da docência oscilou o grau de profissionalidade. A emergência de instrução e educação para a população, decorrente das mudanças e necessidades sociais e econômicas, que se ampliaram na atualidade, proporcionou maior visibilidade ao trabalho do professor, conferindo aos docentes um estatuto social visível, ainda que pouco reconhecido (ROLDÃO, 2005).

Os professores ganharam visibilidade como profissionais a partir do século XXI, seguindo gradativamente para um estatuto profissional. Um dos fatores que contribuíram para o estatuto profissional foi a necessidade de formação específica para o exercício da atividade docente (NÓVOA, 1999; 1995).

Nóvoa (1999) destaca que a institucionalização da formação docente em escolas e institutos superiores de educação foi um grande passo para o reconhecimento da docência como profissão. A universidade como *lócus* da formação docente confere um *status* profissional que reforça a necessidade de um saber específico e válido para a atuação docente. As instituições de formação ocupam um lugar central na elaboração e reprodução do corpo de saberes, desempenhando um papel insubstituível na elaboração dos conhecimentos e saberes necessário ao exercício da docência. Mais do que formar professores, as universidades e instituições de formação são responsáveis por “produzirem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional” (NÓVOA, 1999, p. 18).

A especificidade de um conhecimento elaborado e reconhecido socialmente está na base do reconhecimento da docência como profissão. “A questão de um

²¹ Consideramos neste estudo que o estatuto social da docência, como o imaginário sobre a profissão docente, quanto aos atributos socialmente construídos sobre a atuação docente, que permitem conceituar socialmente o trabalho docente em relação às outras atividades profissionais, não se referem apenas ao sentido atribuído ao termo ‘professor’, mas o que este profissional representa na sociedade. Assim, o significado social da docência, como a carga valorativa socialmente atribuída ao ato educativo e ao próprio professor, caracterizam o estatuto social da docência.

saber necessário à função de ensinar relaciona-se diretamente com o significado socialmente atribuído ao ato de ensinar” (ROLDÃO, 2005, p. 115). Mas que tipo de saber e conhecimento os docentes são portadores? São transmissores de conhecimentos ou portadores e produtores de um conhecimento próprio? Qual a natureza do saber docente? O saber docente se constitui em um saber científico ou técnico? (NÓVOA, 1999). As respostas a essas questões são complexas, mas revelam a especificidade da função docente e o estatuto profissional da docência.

A docência esteve ligada historicamente a um saber geral e não a um saber específico, pedagógico (NÓVOA, 1999). A relação ambígua com o saber dificulta o reconhecimento de um corpo de saberes específicos da ação de ensinar. O reconhecimento da especificidade da função docente e a conseqüente exigência de um saber específico estão diretamente relacionados com o *status* da docência como profissão. A especificidade da ação de ensinar, ou seja, a função docente de “fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2005, p. 117) é o que distingue a docência de outras profissões, sendo considerada a especificidade da docência. Como afirma Tardif (2014), para o desempenho de suas funções o professor precisa de um corpo de saberes e conhecimentos específicos próprios do ofício de professor.

Importante destacar, neste contexto de análise, que a falta de um saber específico e da clarificação social da natureza da função docente conduz a docência para um estatuto cada vez mais funcionário, ou seja, um profissional técnico e não especializado. Outro fator que desencadeia o processo de professor como técnico é o controle do Estado sobre a atividade docente (ROLDÃO, 2005), ocasionando a falta de um estatuto profissional autônomo. O controle estatal limitou, assim, a autonomia docente, desencadeando na falta de autonomia dos professores sobre sua própria atuação profissional, que se efetiva no escasso poder dos professores sobre o currículo, ou seja, sobre o que ensina e atualmente no *como* ensinar, que constitui a essência da ação docente (ROLDÃO, 2005; 2017). A restrição do poder de decisão dos professores sobre a matéria de seu próprio trabalho dificulta a constituição dos professores como grupo profissional autônomo (ROLDÃO, 2005; NÓVOA, 1999).

Para Nóvoa (1999), a presença estatal no âmbito educacional é importante para manter uma equidade social, no entanto, o papel de supervisor desempenhado

pelo estado segue uma lógica prescritiva e burocratizada, que dificulta a concretização da autonomia profissional docente ao legitimar o estatuto de funcionários aos professores.

O modo de controle do Estado sobre a atuação docente recai na verificação burocrática e quantitativa por meio de escalas de desempenho, raramente na verificação ou fundamentação da qualidade da ação do ensino em si ou no conhecimento profissional mobilizado pelos docentes como a base do resultado da ação (ROLDÃO, 2005). O processo de controle e verificação do desempenho docente, desvinculado da base profissional, como os saberes profissionais, na prática “reconduz os professores a uma desqualificação da sua profissionalidade, já em si em construção histórica estável” (ROLDÃO, 2005, p.113). Além do modo de controle da ação docente, a lógica estatal dificulta que os professores se vejam como grupo profissional e desenvolvam o sentimento de pertença a um corpo coletivo.

A intervenção do estado vai provocar uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos esses grupos: é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício (NÓVOA, 1999, p. 17).

Os profissionais da educação possuem dificuldades em se perceberem como classe e de participarem efetivamente de associações profissionais. Talvez pela falta de um coletivo que organize e regule a profissão. Esse fator está, direta ou indiretamente, relacionado ao consagrado individualismo do exercício da docência, que se estende ao da coletividade, consagrando-se como um atributo da identidade docente e, sem que os professores percebam, desencadeia o “esvaziamento de um corpo coletivo enquanto comunidade de pares” (ROLDÃO, 2005, p. 113). Sem o coletivo organizado que assegure, enquanto grupo profissional, a consolidação do saber, o controle sobre a ação profissional, tanto no interior da classe como perante a comunidade, a consolidação da docência enquanto grupo profissional fica prejudicada.

Não podemos esquecer, diante de todo esse cenário, que a docência, devido à sua gênese ligada à religião e à maternidade, bem como a majoritária representação feminina, associada à condição de funcionários assalariados, dificulta o reconhecimento de um estatuto profissional para a docência.

Os processos já citados, como a falta de identificação explícita quanto à função definidora do 'ser professor', articulado à dificuldade de estabelecer um saber consolidado e reconhecido socialmente, ao frágil poder de decisão dos professores sobre a ação profissional e a dificuldade dos professores em se perceber como um corpo coletivo, reforçam o processo de desvalorização da docência, contribuindo para o baixo *status* da profissão. Além dos aspectos já citados, nos últimos anos vem crescendo o processo de precarização do trabalho docente. Esse processo é visível, segundo Oliveira (2004), uma vez que as modificações na organização escolar desencadeiam novas exigências pedagógicas e administrativas, impondo novos padrões de organização do trabalho docente. "O trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente" (OLIVEIRA, 2004, p. 1140). A autora cita ainda outros fatores que precarizam o trabalho do professor, como:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas de processos de reforma do aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precarização do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

A precarização do trabalho docente, associado à falta de um estatuto profissional reconhecido socialmente, afeta de maneira substancial a construção da identidade dos professores ao gerarem o que estudiosos, como Nóvoa (1999), conceituam como mal-estar docente. O mal-estar generalizado, advindo do declínio da imagem docente, das mudanças ocorridas nas instituições educativas e das políticas educacionais ancoradas no neoliberalismo, afeta a condução da atividade pedagógica, repercutindo na dimensão pessoal e profissional docente, gerando crise da identidade profissional.

Dubar (2009, p. 20), ao discutir a crise das identidades profissionais, ressalta que "a acepção da palavra crise remete à ideia de uma ruptura de equilíbrio entre diversos componentes". O autor ressalta que, "A exemplo das crises econômicas, as crises identitárias podem ser pensadas como perturbações de relações relativamente estabilizadas entre elementos estruturantes da atividade (produção e

consumação, investimentos e resultados etc.) (DUBAR, 2009, p. 20). As mudanças estruturais, tanto na sociedade em geral como nas relações de trabalho, geram crises de identificação e dificultam o processo de categorizar os outros e a si (DUBAR, 2009). Isso rebate na construção da identidade dos professores.

Pensar a construção da identidade profissional do professor formador iniciante exige compreendê-la no contexto ao qual se constitui. A universidade, como campo social, faz parte deste contexto. Conforme Zabalza (2004), Pimenta e Anastasiou (2010) e Masetto (1998), o contexto institucional pode ser considerado um dos elementos constitutivos da identidade do professor formador. Assim, ao direcionarmos o olhar para a construção da identidade do professor formador iniciante, não podemos deixar de considerar o contexto institucional em que este atua, já que o contexto da universidade e a relação que o professor iniciante estabelece com seus pares e com a instituição tornam-se constitutivos de sua identidade profissional docente. Nesses termos, discutir sobre a universidade e o contexto em que esta se encontra torna-se necessário.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O PROFESSOR FORMADOR DE DOCENTES

Neste capítulo discutimos sobre as especificidades da Educação Superior no Brasil e sobre o professor formador de docentes. Iniciamos a discussão apresentando os marcos históricos sobre a universidade e seus princípios organizacionais mais relevantes para a nossa investigação. Prosseguimos no debate apontando questões sobre o contexto atual da Universidade e as relações de poder no campo universitário com base nos conceitos bourdieusianos. Também debatemos acerca do professor formador iniciante, a docência na universidade e os processos formativos na licenciatura, buscando problematizar as questões sobre a formação inicial de professores relacionadas com a construção da identidade profissional docente.

3.1 A UNIVERSIDADE NO BRASIL: GÊNESE E PRINCÍPIOS ORGANIZACIONAIS

Discutir acerca da universidade, como *lócus* de atuação do professor formador iniciante torna-se essencial, na medida em que traz elementos importantes sobre o processo de organização da universidade e os desafios que se impõem na atualidade.

O surgimento da universidade no Brasil remonta à época do colonialismo, da dependência política, econômica e organizacional do País, relacionada à corte portuguesa. As tentativas de implementação do Ensino Superior no Brasil se prolongaram por séculos. Somente foi concretizada com a transferência da corte real portuguesa para o Brasil na década de 1808. Antes desse período os brasileiros tinham que realizar a formação universitária em Portugal ou países da Europa. Com a transferência da corte portuguesa para o Brasil surgiu a necessidade de formação de profissionais para atender a nova situação, o que suscitou a criação de cursos superiores para atender a demanda, tanto no aspecto militar como defesa da colônia, como qualificação de mão de obra.

Em 1880 foram criadas as primeiras Escolas Régias Superiores, a de direito em Olinda (PE), de medicina em Salvador (BA) e engenharia no Rio de Janeiro (RJ). Mais tarde os cursos de agronomia, química, desenho técnico, economia política e

arquitetura (MASETTO, 1998). Outros cursos foram instituídos da mesma forma, como faculdades isoladas. Na época da Proclamação da República existiam seis faculdades isoladas, as faculdades de Direito de São Paulo e do Recife; as faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia; a Escola Politécnica do Rio de Janeiro e a Escola de Minas Gerais de Ouro Preto (ALMEIDA JÚNIOR, 1963). Em 1915, o Decreto 11.530 (BRASIL, 1995), chamado de Reforma Carlos Maximiliano, dispõe sobre a reunião das Escolas Superiores para a formação de uma Universidade, poder atribuído à União.

Mediante a união da Escola Politécnica do Rio de Janeiro e uma das faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda, fundamentada pelo Decreto de 1915, o Governo Federal instituiu, em 1920, por meio do Decreto nº 14.343 (BRASIL, 1920), a Universidade do Rio de Janeiro, que passou a ser denominada Universidade do Brasil e, posteriormente, Universidade do Distrito Federal, culminando na denominação Universidade Federal do Rio de Janeiro, sendo, em termos legais, a primeira universidade do Brasil.

Desde sua criação, a Universidade Federal do Rio de Janeiro serviu de parâmetro para as demais universidades brasileiras. No estado de São Paulo, a criação da USP (Universidade de São Paulo), com a junção da Faculdade de Direito (1827), a Escola Politécnica (1894), a Escola Superior de Agricultura (1899) e a Faculdade de Medicina (1912), além de outras escolas menores em 1934, foi um grande marco na instauração das universidades no País. O contexto de criação da USP foi marcado pela revolução constitucionalista de 1930 e da derrota da oligarquia cafeeira no Brasil para o governo provisório de Getúlio Vargas. A USP foi a primeira universidade de pesquisa do País, alicerçada no sistema humboldtiano.

A ideia de universidade, na época da criação das universidades brasileiras, seguia a tradição do ensino superior profissional utilitário, destinado a habilitar para o exercício de uma profissão, com viés meramente profissionalizante (TEIXEIRA, 1968). O modelo universitário de organização inspirado, em partes, no padrão francês, enfatizava a caracterização de escola autárquica, com maior valorização das ciências exatas e tecnológicas e, em consequência, menor valorização das ciências humanas (MASETTO, 1998). A departamentalização estanque também é um traço forte nesse tipo de organização universitária, com currículos seriados e programas fechados que contam com disciplinas voltadas para a formação de

profissionais em determinada área de especialização (MASETTO, 1998). Esse modelo napoleônico favorecia o divórcio entre o ensino e a pesquisa científica (TEIXEIRA, 1968).

No início da implementação do ensino superior no Brasil, os professores que lecionavam nesses cursos eram formados nas universidades europeias. Com a expansão dos cursos superiores o corpo docente precisou ser ampliado. Assumiram a docência os profissionais de diferentes áreas do conhecimento que tinham experiências exitosas em suas profissões. Assim, os cursos superiores convidavam profissionais renomados para lecionar. As práticas de formação presentes neste modelo universitário seguem a lógica de ensino como transmissão de um professor que sabe para o aluno que não sabe (MASETTO, 1998). Os conhecimentos e experiências eram transmitidos seguindo o modelo tradicional de ensino, com enfoque profissionalizante.

A intelectualidade brasileira da época, descontente com o viés meramente profissionalizante da universidade, proclamava por um modelo de instituição que contemplasse um centro ativo de pesquisa, que foi favorecido pelos novos ares democráticos que se concretizaram com a constituição de 1946 (BRASIL, 1946). A referida lei trouxe em seu bojo a garantia de liberdade de pensamento e de expressão. Nesse contexto democrático foi sancionado o Decreto nº 8.393, de dezembro de 1945 (BRASIL, 1945), que concedia às universidades autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar. A instituição universitária, voltada quase que exclusivamente ao ensino, passou a se dedicar à pesquisa com o auxílio de outros órgãos, como o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq). A criação do CNPq e da Capes em 1951, tinha o objetivo de desenvolver a pesquisa e assegurar a existência de pessoal especializado que atendesse as demandas e necessidades dos empreendimentos voltados para o desenvolvimento econômico e social do País (FÁVERO, 2000). A redemocratização do País propiciou a discussão sobre a organização e contextualização das universidades como propulsoras das modificações sociais.

Outro marco importante na organização da universidade no Brasil, só para citar os mais significativos para o propósito de nosso estudo, veio com o golpe militar de 1964, seguido da constituição de 1967 (BRASIL, 1967) e da reforma universitária de 1968, lei 5.540 de 28 de dezembro de 1968 (BRASIL, 1968). As inovações

proferidas com os acontecimentos marcaram uma nova organização das universidades brasileiras, ainda que mantivesse a garantia da liberdade de expressão, desde que não afrontasse a segurança nacional. Segundo Cunha (1983), a legislação reformadora da época buscou evitar que a universidade se tornasse crítica por meio do controle direto de suas atividades. O novo regime implementou a “triagem político-ideológica dos novos docentes e a contenção do movimento estudantil”, além da expulsão de professores (CUNHA, 1983, p. 260).

A reforma universitária de 1968 (BRASIL, 1968), apesar de ser implantada em um contexto de deterioração dos direitos civis, inspirou-se em muitas das ideias do movimento estudantil, como a instituição do departamento como unidade mínima de ensino e abolição da cátedra nas universidades brasileiras, tornando assim as decisões mais democráticas. A departamentalização tinha o propósito de democratizar a universidade, eliminando o poder das cátedras e transferindo para o corpo docente as decisões. No entanto, a departamentalização significou outra coisa, segundo Chauí (2001, p. 48), visava o “máximo rendimento com a mínima inversão”, reunindo em um mesmo departamento todas as disciplinas afins, de modo que pudesse oferecer cursos em um mesmo espaço e sem aumentar o efetivo de professores. Com isso, além de diminuir os gastos, a departamentalização facilitava o controle administrativo e ideológico de professores e alunos (CHAUÍ, 2001).

Na esteira da reforma de 1968 (BRASIL, 1968) surgiu o ensino superior privado, aproveitando-se de brechas desta lei e da falta de vagas no ensino superior público em razão da expansão das matrículas no ensino médio, fatores que favoreceram a criação do ensino superior privado. A reforma universitária de 1968 (BRASIL, 1968), apesar de trazer inovações, também favoreceu o surgimento de um ensino privado que acabou reproduzindo um antigo padrão brasileiro de ensino superior (FERNANDES, 1975). As Instituições de Ensino Superior (IES), organizadas a partir de estabelecimentos isolados, de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, pouco ou nada contribuíram para a formação do intelectual crítico, tão necessário para a análise da sociedade brasileira e das transformações pela qual passava (FERNANDES, 1975). Com a expansão e consolidação dos cursos superiores houve uma sistematização das universidades, e a partir da década de 1970 a ampliação da oferta de cursos nas IES privadas.

Analisando o percurso histórico da universidade no Brasil, podemos identificar traços de modelos europeus e norte-americanos que predominaram durante algum período histórico e ainda guardam seus resquícios na organização das IES brasileiras. Podemos citar como os mais importantes, o modelo jesuítico, o francês e o alemão. No modelo jesuítico o ensino seguia o método escolástico, existente desde o século XII. Nesse modelo de ensino o conhecimento era dado como posto e acabado, que precisava apenas ser transmitido e memorizado. O papel do professor era de transmissor do conhecimento em aulas expositivas, acompanhadas de exercícios de fixação e avaliação rigorosa. O professor era visto como um sacerdote, elemento fundamental para a eficácia do método.

O modelo jesuítico ainda apresenta seus resquícios no método de ensino nas IES. Este modelo de ensino faz parte da gênese das práticas e modos de aprender e ensinar no ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Segundo as autoras, modelo jesuítico configura-se quase como um *modus operandi* da universidade.

O sistema universitário francês também teve grande influência no modelo de universidade no Brasil. As universidades brasileiras, desde a sua criação, adotaram o modelo franco-napoleônico, caracterizado por uma organização profissionalizante, centrada em cursos e faculdades (MASETTO, 1998). Para Pimenta e Anastasiou (2010) este modelo de universidade não altera as características próprias do modelo jesuítico.

A universidade brasileira recebeu também influência do modelo alemão ou humboldtiano. O modelo criado na Alemanha no século XIX, em um contexto de incorporação da cultura alemã à civilização industrial, é voltado para a resolução de problemas nacionais mediante a ciência e a pesquisa. O modelo de universidade, dividida entre institutos de ensino, voltado para a formação profissional e os centros de pesquisa, voltado para a busca de conhecimento mediante a investigação, a proposta é que “o professor não existe para o aluno, mas sim para a ciência” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 151).

As características do modelo alemão, que prioriza a produção do conhecimento, mas separava o ensino e a pesquisa, são incorporadas pelo sistema de ensino norte-americano e chegam ao Brasil na época da ditadura militar. Nesse contexto, foi instaurado o divórcio entre a pesquisa e o ensino, ficando a graduação com a incumbência do ensino e à pós-graduação a responsabilidade da pesquisa. A

separação entre ensino e pesquisa veio ao encontro dos objetivos de ensino na ditadura militar, que consistia em barrar qualquer incentivo à crítica e a emancipação humana nos cursos de graduação que pudesse ameaçar o atual regime. Nesse cenário que se preparou o caminho para a instauração de uma universidade funcional, etapa fundamental para a transformação da concepção de universidade como instituição social para universidade organizacional (CHAUI, 2003), aspectos que serão abordados na próxima seção.

Neste breve ensaio buscamos ressaltar alguns acontecimentos mais significativos que influenciaram a organização da universidade brasileira. Conhecer a historicidade da universidade no Brasil nos auxilia a entender melhor o porquê de sua organização seguir certos caminhos e as crises às quais passa a universidade atualmente. Na próxima seção discutimos o contexto atual da educação superior, os desafios da universidade na contemporaneidade e a relação entre o tripé em que se assentam as atividades universitárias: ensino, pesquisa e extensão.

3.1.1 A Educação Superior no contexto atual e o Tripé: ensino, pesquisa e extensão

As IES podem ser classificadas, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 93/94/96 (BRASIL, 1996), de acordo com sua dependência administrativa, se pública ou particular, e sua organização acadêmica. O decreto²² 9.235 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017) classifica as IES de acordo com sua organização acadêmica e características de suas atividades.

Quadro 26: Classificação das IES no Brasil quanto à organização acadêmica

(Continua)

Universidades	Faculdades	Centros universitários
<ul style="list-style-type: none"> – um terço do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral; – um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; – possuem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação; – possuem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes 	<ul style="list-style-type: none"> – Pelo menos um terço de docentes em regime integral; – Oferecem cursos de ensino não sendo obrigatória a pesquisa e extensão; – Dependem do CNE (Conselho Nacional de Educação) para graduação sem autorização. 	<ul style="list-style-type: none"> – Um quinto do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral; – Um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; – Possuem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação; – Possuem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que

²² O referido decreto não classifica os Institutos de Educação e os Cefets.

Quadro 26: Classificação das IES no Brasil quanto à organização acadêmica

(Conclusão)

Universidades	Faculdades	Centros universitários
doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência; – oferecerem regularmente quatro cursos de mestrado e dois cursos de doutorado reconhecidos pelo Ministério da Educação.		pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência.

Fonte: a autora, com base em Morosini (2001) e Decreto 9.235/2007 (BRASIL, 2017) http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107

Algumas distinções prevalecem entre os tipos de IES, exigindo diferentes graus de envolvimento dos professores com as atividades de pesquisa, ensino e extensão. De acordo com o tipo de instituição, as atividades desempenhadas pelos docentes podem ser diferenciadas. As faculdades e centros universitários privados poderão solicitar credenciamento como universidade, desde que atendam os requisitos, conforme as características das IES explicitadas no quadro 25.

Quanto ao número de IES no Brasil, o Censo da Educação Superior, realizado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2019, revela algumas informações importantes sobre o atual contexto da Educação Superior brasileira, de acordo com a organização acadêmica da instituição e o número de matrículas.

Figura 7: Número de instituições de Educação Superior

Número de IES e de matrículas, em cursos de graduação, por organização acadêmica – Brasil 2019

Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas	
	Total	%	Total	%
Total	2.608	100	8.603.824	100
Universidades	198	7,6	4.487.849	52,2
Centros Universitários	294	11,3	2.263.304	26,3
Faculdades	2.076	79,6	1.636.828	19,0
IFs e Cefets	40	1,5	215.843	2,5

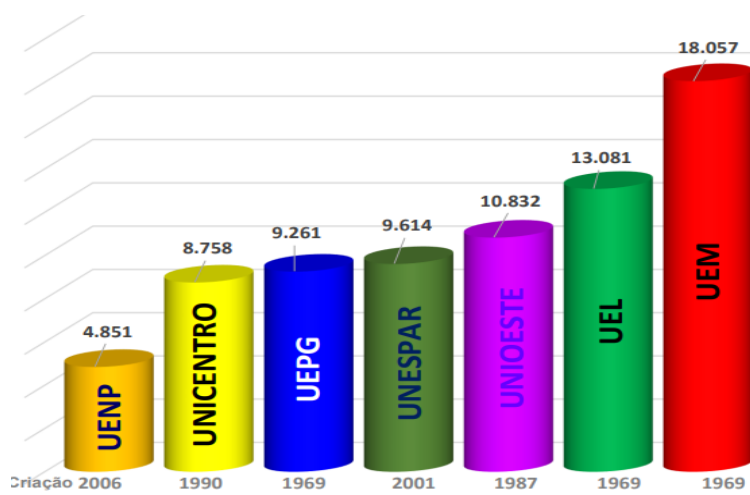
Fonte: INEP (2019). Censo do Ensino Superior. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>

Observando o quadro geral das IES, impressiona o número de faculdades isoladas, a maioria de caráter privado. Apesar de numerosas, as faculdades não concentram o maior número de matrículas, estas estão nas universidades, que concentram mais de 50% das matrículas no Ensino Superior. No entanto, quando se trata das licenciaturas, a maior parte das matrículas está nas faculdades privadas (INEP, 2019).

Com referência ao estado do Paraná, é importante destacar que o estado possui o maior número de universidades mantidas pelo governo estadual, com sete universidades públicas estaduais, a saber: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO); Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Além das sete universidades estaduais, o estado conta com mais três universidades federais e cinco privadas, e ainda mais 25 Centros Universitários e 150 Faculdades, além de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, totalizando 191 instituições de Ensino Superior (MANJINSKI, 2022).

As universidades foram criadas em: 1969 (UEPG, UEL e UEM), em 1987 (UNIOESTE), em 1990 (UNICENTRO), em 2001 (UNESPAR) e em 2006 (UENP), conforme a figura 8, com a explicitação das universidades, o número de alunos e data de criação.

Figura 8: Universidades estaduais do Paraná



Fonte: Manjinski (2022, p.32)

Importante destacar que as universidades públicas estaduais do Paraná são responsáveis por 7% das matriculadas no Ensino Superior, enquanto as instituições privadas são responsáveis por 73%, com destaque para as faculdades privadas, corroborando com os dados nacionais (INEP, 2019).

Uma característica importante das universidades públicas estaduais se refere à localização. Em sua maioria as universidades e suas sedes administrativas se encontram no interior do estado. Apenas a UNESPAR possui campus em Curitiba, em função da integração das faculdades isoladas da cidade (Escola de Música e Belas-Artes do Paraná (EMBAP); Faculdade de Artes do Paraná (FAP) e Escola Superior de Segurança Pública).

Severino (2008), ao criticar o avanço das faculdades isoladas, ressalta que depois de esperar séculos para que se instaure no País um modelo de universidade minimamente sistematizada, o que se observa é a combinação de dois traços fundamentais: “O caráter privado de sua dependência administrativa e a sua natureza de instituição isolada”, retrocedendo ao modelo de faculdade iniciado no tempo do império (SEVERINO, 2008, p. 74).

O autor ressalta que, observando o quadro atual das IES brasileiras e sua evolução, impressiona a expressiva expansão das instituições privadas em detrimento do crescimento das universidades públicas. O cenário demonstra a força do modelo de faculdade isolada frente ao modelo de universidade propriamente dita e a predominância do setor privado no âmbito do Ensino Superior. É importante salientar este aspecto para entender melhor como se situa a universidade pública no contexto atual do Ensino Superior.

A história da educação superior no Brasil evidencia não só o amplo processo de reconfiguração organizacional e administrativa conduzida pelo Estado, para atender aos seus interesses, bem como a ambígua política educacional imbuída no processo de atender às reivindicações da classe dirigente e promover a aclamada prestação de serviços à sociedade (SEVERINO, 2008). O que se observa nessas constantes reestruturações do Ensino Superior, entre outros aspectos, é a reprodução da herança cultural (BOURDIEU, 2009) por meio da adequação do Ensino Superior aos desígnios do modelo societário capitalista (SEVERINO, 2008).

No contexto neoliberal, a universidade pública se vê em um dilema: o confronto entre a educação baseada na teoria do capital humano, voltado para a

formação de mão de obra para o mercado de trabalho e a educação inspirada na teoria da emancipação humana (SEVERINO, 2008; CHAÚÍ, 2001).

Adentrando melhor na compreensão do dilema entre mercado de trabalho e emancipação humana, iniciamos falando sobre as finalidades e funções da universidade no contextual atual na fase em que se encontra o capitalismo. Para iniciarmos a discussão é importante salientar que a universidade, entendida como instituição social, reflete e exprime, de forma determinada, a estrutura, o modo de funcionamento e as contradições da sociedade. Mesmo que a universidade se configure como um campo específico²³ (BOURDIEU, 2017), este é permeado pelas determinações da sociedade em sentido mais amplo.

Primeiramente, a situação da educação superior brasileira não pode ser abordada sem que se leve em conta a consolidação do projeto capitalista neoliberal em nosso País. Projeto este consolidado pelo fenômeno da globalização da economia e da cultura (FRIGOTTO, 2006; SEVERINO, 2008).

Na atual conjuntura mundial, o intenso processo de globalização econômico e cultural, apoiado, política e ideologicamente, no paradigma neoliberal²⁴ impõe tendências em todas as esferas da vida social. No âmbito educacional, vários são os aspectos do neoliberalismo que afetam a educação, até mesmo a concepção de educação passou por transformações: a educação deixou de ser um direito e passa a ser considerada uma mercadoria que pode ser mensurada; deixou de ser um serviço público para se tornar um serviço que pode ser privatizado (CHAÚÍ, 2003). No âmbito do Ensino Superior, o que prevalece é a teoria do capital humano, que consiste na preparação de mão de obra para o mercado de trabalho (SEVERINO, 2008).

No cenário neoliberal é intensa a fragmentação de todas as esferas da vida social, política e econômica. A universidade como instituição social sofre as influências das transformações sociais, econômicas e políticas de seu tempo. Assim, a relação entre a universidade e o estado não se assenta na exterioridade, ou seja, o caráter democrático da universidade se relaciona com o caráter democrático e

²³ A universidade, entendida como um campo social, segue as determinações do campo universitário, um campo relativamente autônomo, permeado por outros campos sociais e pela sociedade como um todo (BOURDIEU, 2017).

²⁴ O paradigma neoliberal se assenta na minimização do estado, na total priorização da lógica do mercado capitalista na condução da vida social, no incentivo à privatização generalizada, na defesa da meritocracia e do individualismo, do consumismo, da competitividade e da iniciativa privada (SEVERINO, 2008; CHAÚÍ, 2001; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

republicano do estado, sendo que só é possível a plena autonomia da universidade em um Estado democrático e republicano (CHAUÍ, 2003). Diante do contexto neoliberal, a universidade, por ser uma instituição definida por sua autonomia intelectual, “pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa” (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Com o avanço do neoliberalismo, as mudanças sofridas pela universidade vão além do mero preceito educacional, a própria universidade passou a ser definida como uma organização social e não mais como uma instituição social (CHAUÍ, 2001; 2003). A autora salienta que uma organização é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e eficácia. “Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes”, isso não é sua atribuição, ao passo que para a instituição universitária social esse debate é crucial (CHAUÍ, 2003, p. 7). Uma organização busca e sabe que a eficácia depende de sua particularidade, de seu desempenho frente ao mercado, enquanto a instituição social tem a sociedade como seu princípio.

[...] a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares, aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus concorrentes (CHAUÍ, 2003, p. 7).

A proposta de uma universidade como organização, produziu o que Chauí (2001; 2003) denominou, com base em Michel Freitag (1995), como universidade operacional. Esse modelo de universidade se estrutura com base em estratégias e programas de eficácia organizacional, efetivados por meio de normas e padrões que não priorizam a formação intelectual. A universidade é regida por contratos de gestão, avaliação e por índices de produtividade, “pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam os estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual” (CHAUÍ, 2003, p. 6). A universidade operacional busca, assim, uma maior eficácia, despendendo o mínimo de tempo para reflexão e análise da conjuntura social e econômica na qual está inserida. Isso desemboca no “aumento insano de horas/aula, na diminuição do tempo para mestrados e doutorados, na avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos” (CHAUÍ, 2003, p. 6).

No que se refere às questões de ensino, a docência é entendida como transmissão de conhecimentos, voltada para preparação dos acadêmicos para o mercado de trabalho. A docência, nesse sentido, deixa de ser formação para se tornar treinamento. A pesquisa também segue o padrão operacional, fragmentada e voltada para “uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para consecução de um objetivo delimitado” (CHAUÍ, 2003, p. 7).

Todo o aparato descrito sobre a universidade operacional corrobora com o que McCowan (2018) chama de processo de desagregação do Ensino Superior. A desagregação pode ser entendida como um processo pelo qual os elementos de determinado objeto, no caso a universidade, são separados em partes constituintes. No Ensino Superior o processo foi impulsionado, segundo o autor, principalmente por motivações de ordem financeira com fins lucrativos. Mas também possuem motivações pedagógicas, como a ênfase na personalização e na empregabilidade (MCCOWAN, 2018), conceitos que serão explicitados mais adiante. O autor alerta que as universidades de pesquisa, com suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, consideradas modelo padrão de universidade, estão mais propensas ao processo de desagregação por conta de seu tamanho e complexidade.

A desagregação não é um processo novo no âmbito do ensino superior, houve tentativas de aproximação desse modelo ao longo da história da universidade. No entanto, as tendências atuais se apresentam mais radicais: abrangem os quatro níveis: sistemas, instituições, cursos e quadro acadêmico. No nível do sistema quase não é percebida como uma desagregação, no entanto, a totalidade do sistema está sendo separada, deixando de existir como sistema coordenado. A desagregação é mais discutida em nível de instituição, com seus subníveis, como curso e professor. A instituição sofre esse processo por meio de suas funções, separadas e conduzidas por organizações distintas.

Outro fator que desagrega a universidade é a ideia de lugar, são vários *campi* ou polos com desagregação de cursos ministrados e do trabalho acadêmico (MCCOWAN, 2018). A ideia de universidade, como sistema integrado, está se perdendo, “em vez disso existem instituições”, que apesar de serem consideradas universidades, “agem como sistemas individuais e desarticulados” (MCCOWAN, 2018, p. 469). Essas mudanças, em IES públicas e privadas, têm sido

acompanhadas pelo crescimento da contratação de professores não permanentes e pela precarização do trabalho docente.

Segundo McCowan (2018), este esfacelamento da universidade se assenta em dois grandes fatores que contribuem para o processo contemporâneo de desagregação: o fator financeiro e o pedagógico. As motivações financeiras são as mais evidentes e se efetivam com a economia dos custos na oferta de ensino, mudanças no *design* dos cursos, concentração de matrículas em disciplinas gerais, entre outros. No campo pedagógico, ocorre por meio do processo de personalização e empregabilidade. No processo de personalização, “os alunos precisam desenvolver “maior grau de controle sobre a sua própria aprendizagem, em termos de conteúdo, processo e cronograma” (MCCOWAN, 2018, p. 473). A empregabilidade configura-se como uma forma de aprendizagem discente alinhada com as necessidades do mercado de trabalho e de seus empregadores, principalmente no contexto de um mercado de trabalho em constante transformação.

Para alcançar o objetivo de efetivar os dois processos, de personalização e de empregabilidade no Ensino Superior, os cursos de graduação são estruturados com base nas competências. Os alunos precisam adquirir as competências por meio da aprendizagem adaptativa, pragmática e direcionada. O processo de desagregação evidenciado por McCowan (2018) pode ser observado nas atuais políticas públicas para a Educação Superior, principalmente na formação de professores em nível nacional e nas políticas públicas do estado do Paraná, como a Lei 20.933/2021²⁵ (PARANÁ, 2021). A justificativa para a desagregação, segundo o autor, se baseia na promoção da justiça social, por meio da expansão do acesso ao Ensino Superior, da eficácia e efetividade do ensino voltado para as demandas da sociedade.

O processo de desagregação também afeta as funções desenvolvidas na universidade quanto às atividades de ensino, pesquisa e extensão. O referido processo estimula a separação das atividades, na medida em que exclui as atividades de pesquisa no âmbito da graduação, ao enfatizar a aprendizagem por competências. A precarização do trabalho docente também contribui para o processo de separação das atividades de ensino, pesquisa e extensão ao impor

²⁵ A lei, chamada de LGU (Lei Geral das Universidades) dispõe sobre os parâmetros de financiamento das Universidades Públicas Estaduais do Paraná e estabelece critérios para a eficiência da gestão universitária.

demandas de trabalho que extrapolam a carga horária dos docentes, deixando pouco espaço para a dedicação às atividades de pesquisa e extensão, principalmente dos professores iniciantes.

As principais atividades desenvolvidas na universidade se referem às de pesquisa, ensino e extensão, voltadas para a prática de produção do conhecimento e preparação para o exercício profissional por meio do acesso aos diferentes campos da cultura e da ciência. A indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, configura-se como um importante preceito constitucional, na medida em que prioriza a construção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. No que se refere às licenciaturas, ressaltamos que o princípio formativo da docência deve pautar-se pela busca do conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

3.1.2 O campo universitário: os espaços sociais e as relações de poder

Ao analisarmos um fato social como a identidade docente, estamos delineando um objeto de pesquisa, e a análise deste objeto não pode ater-se somente na explicação desinteressada do objeto em si, ou seja, precisamos considerar os condicionantes macrossociais envolvidos neste processo. Para analisar a construção da identidade dos professores formadores iniciantes, precisamos considerar o seu entorno, ou seja, precisamos compreender que as relações sociais dentro dos espaços são permeadas por lutas e conflitos simbólicos, os quais interferem e objetivam a construção da identidade dos professores. Todo espaço social é permeado por relações de poder (BOURDIEU, 2004; 2017), assim, torna-se necessário romper com a ilusão de neutralidade e independência dos agentes em relação aos espaços e às instituições sociais.

A identidade profissional dos professores formadores, como já citado, é afetada pelo contexto institucional, assim, quando nos propomos a discutir sobre a universidade não podemos deixar de analisar os espaços sociais e as relações que nela se efetivam. Para empreender esta análise nos ancoramos no conceito de universidade como um campo²⁶ social que faz parte do campo universitário.

²⁶ O conceito de campo é utilizado por Bourdieu (2004) para definir um espaço social determinado, relativamente autônomo, que se relaciona com o espaço social mais amplo da sociedade em geral.

A realidade social é vista como multidimensional, um espaço social marcado por múltiplas dimensões de lutas simbólicas e relações de poder. Esta compreensão abrangente da realidade social considera os espaços sociais em um duplo sentido: enquanto estruturas sociais externas ao agente e como incorporação dessas estruturas sociais, internas ao agente, configurando um movimento de interiorização objetiva do externo e exteriorização subjetiva do interno (BOURDIEU, 1983). Nessa perspectiva de análise, a sociedade não se configura como um todo ordenado como na concepção de Durkheim (2014), mas como espaços sociais dotados de autonomia relativa, com lógicas próprias.

Cada campo possui as suas regras e desafios específicos, que se configuram dentro de disputas simbólicas. No que se refere ao campo universitário, podemos defini-lo como um espaço social institucionalizado, com objetivos e finalidades específicas. Este se configura como um espaço social que abarca as regras, as disputas e conflitos inerentes ao campo. A estrutura do campo universitário “é apenas o estado, num dado momento do tempo, da relação de forças entre os agentes ou, mais exatamente, entre poderes que lhes detêm a título pessoal e, sobretudo, por meio das instituições de que fazem parte” (BOURDIEU, 2017, p. 172).

Nas análises de Bourdieu (2017), o campo universitário abarca lógicas que são próprias deste espaço social, como um sistema de relações objetivas entre as posições dos agentes pelo monopólio da legitimidade ou autoridade científica. A competência científica pode ser considerada como uma forma de poder simbólico que valoriza o capital científico, próprio do campo universitário.

A posição do agente no campo universitário depende da capacidade deste agente de adquirir a autoridade científica, uma espécie de capital “que assegura um poder sobre os mecanismos constitutivos do campo e que pode ser revertido em outras espécies de capital” (BOURDIEU, 1983, p. 127). No campo universitário, assim como nos demais campos, existem capitais que são mais valorizados. Bourdieu (2017) classifica dois tipos de capital: o puro e o institucional, que evidenciam as formas de poder, que pode ser temporal ou específico.

O poder temporal se refere às posições ocupadas pelos agentes na universidade, como cargos de direção, coordenação, chefia de grupos de pesquisa (interuniversidades), comitês de avaliação, bancas de concurso etc., e está

relacionado ao capital institucionalizado. O poder específico se refere ao prestígio pessoal do agente, como as produções científicas reconhecidas pelos pares e se relaciona como capital puro.

O capital institucionalizado é adquirido por meio de estratégias políticas e institucionais, como a indicação e a participação em comitês que garantam visibilidade ao agente. O capital científico puro é acumulado por meio das contribuições do agente à ciência, como publicações relevantes em órgãos seletivos e prestigiados (BOURDIEU, 2017). O reconhecimento pelos pares para o acúmulo de capital é uma marca do campo universitário. Segundo Bourdieu (2017), “há, sem dúvida, poucos universos sociais em que o poder dependa da crença, em que ele seja tão verdadeiro, pois, [...] ter poder é ter seu poder reconhecido” (BOURDIEU, 2017, p. 125). O que é importante para os pares, pode ser reconhecido como importante, o trabalho do pesquisador não pode ser interessante somente para ele, mas também para os demais pesquisadores (BOURDIEU, 1983).

A busca pelo acúmulo de capital, puro e institucionalizado, desencadeia lutas e conflitos simbólicos para adquirir a autoridade científica, com o objetivo de impor uma definição de ciência, de objetos de estudo e de metodologias de pesquisa que estejam alinhadas com os interesses dos agentes dominantes (BOURDIEU, 1983). No entanto, “a acumulação do capital específico da autoridade científica exige um dar de si”, na medida em que não se consegue acumular capital científico, sem um gasto importante e expressivo de tempo (BOURDIEU, 2017, p. 132). A autoridade científica “está fundada na expectativa de carreira: só se mantém quando se relaciona a algo. Mas essas expectativas não são independentes da existência objetiva de futuros prováveis, nem totalmente determinados, nem totalmente indeterminados” (BOURDIEU, 2017, p. 123). O poder universitário consiste, assim, na capacidade de ‘agir sobre as esperanças’, ou seja, na capacidade dos agentes de aderir ao jogo com o objetivo de alcançarem as posições mais elevadas no campo.

Os agentes, dependendo de sua posição no campo, buscam estratégias de subversão ou de conservação. Os agentes com maior volume de capital científico buscam estratégias de conservação (manutenção do campo e de sua posição dentro deste), e os agentes com volume menor de capital buscam estratégias de subversão das estruturas, ou seja, procuram modificar a estrutura do campo, dentro dos limites

possíveis de mudança. Os novatos também aderem às estratégias de sobrevivência no campo, que podem ser de sucessão, que asseguram a previsibilidade, agindo de acordo com as lógicas do campo, ou de subversão (BOURDIEU, 1983). No interior do campo se efetiva “uma dinâmica de concorrência e dominação” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 39). Em todo campo a distribuição de capital é desigual, o que implica que os campos vivam em permanente conflito simbólico (THIRY-CHERQUES, 2006).

Como nos demais campos sociais, o campo universitário segue lógicas preestabelecidas, ou seja, as leis sociais²⁷ que regem determinado campo (THIRY-CHERQUES, 2006). Em razão da tendência dos campos de se reproduzirem, assegurando o funcionamento e a permanência das leis que o regem, estes são impregnados pela *doxa*²⁸, “como uma crença originária” (BOURDIEU, 2009, p.111).

Os professores iniciantes, ao adentrarem o campo universitário, são assim interpelados pela *doxa*, que faz com que “os ritos de passagem aconteçam de maneira a obter o consentimento do agente em aderir aos pressupostos de funcionamento do campo, de maneira indiscutida e pré-reflexiva” (BOURDIEU, 2009, p. 110). O campo universitário “reproduz na sua estrutura o campo do poder, cuja ação própria de seleção e de inculcação contribui para reproduzir a estrutura” (BOURDIEU, 2017, p. 70). Assim, os professores iniciantes aderem a certas crenças institucionalizadas, internalizando a realidade social do campo universitário, além de terem que lidar com as dificuldades da inserção profissional. No interior do campo, os professores, apesar de absorverem as estruturas deste campo, possuem certa capacidade de agência, de orientar suas estratégias; isso gera conflitos e sensação de insegurança.

²⁷ Para Thiry-Cherques (2006), as leis sociais que Bourdieu chama de *nomos* derivam dos costumes, das tradições e dos rituais que são estabelecidos e reproduzidos pelos agentes e pelas instituições.

²⁸ A *doxa*, como uma fé prática que todos os campos impõem, é a cristalização de certos rituais, que podem parecer inconscientes, na medida em que se mantém imune às críticas e argumentações, em situação de não questionamento, por serem considerados como evidentes e naturais. “A *doxa* originária é a relação de adesão imediata que se estabelece na prática entre um *habitus* e o campo ao qual ele é atribuído, essa experiência muda do mundo como algo evidente que o senso prático oferece” (BOURDIEU, 2009, p. 112).

3.2 O PROFESSOR FORMADOR, O PROCESSO FORMATIVO E A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Na seção, nossa discussão está centrada na natureza do trabalho do professor das licenciaturas, aspectos que evidenciam como os docentes se constituem como profissionais. Consideramos, assim como Pimenta e Anastasiou (2010), que a docência se efetiva em uma instituição social com compromissos já assumidos, assim, o professor do Ensino Superior, ao iniciar sua trajetória profissional, encontra-se mergulhado na cultura institucional, com toda a sua carga valorativa.

As IES podem ser muito diversificadas e as atribuições requeridas dos docentes seguem a lógica administrativa. A organização acadêmica das IES possui características diferentes, dependendo do tipo de instituição (centro universitário, institutos superiores, faculdades isoladas ou universidades). Dependendo do tipo de instituição, as atribuições docentes podem ser diferenciadas. Focamos nossas discussões a respeito das atribuições docentes nas universidades, já que este constitui o nosso campo de pesquisa.

A universidade como instituição formativa, pode ser considerada um sistema profissional peculiar, “a qual afeta de maneira direta, o modo como o seu pessoal elabora a identidade profissional, exerce suas funções e desempenha as atividades profissionais a eles atribuídas” (ZABALZA, 2004, p.105). No entanto, de acordo com o autor, são muitas as dimensões que definem a ação docente, algumas podem ser inter-relacionadas. Para fins de delimitação, focaremos nos aspectos profissionais e institucionais de definição da docência universitária.

A docência universitária pode ser considerada, segundo Zabalza (2004), como contraditória em relação aos parâmetros de identidade socioprofissional. Os professores universitários, na maioria das vezes, se identificam mais com suas especificidades científicas do que com sua atuação docente, ou seja, com sua área disciplinar do que com o ensino. Isso quer dizer que o lugar em que se deposita a identidade do professor universitário é no conhecimento sobre a especialidade e não no conhecimento sobre a docência (ZABALZA, 2004). O autor ressalta que, uma das críticas mais contundentes sobre a docência na universidade reside na indefinição quanto à identidade profissional. Esse aspecto pode estar relacionado à formação dos professores universitários.

A LDB, lei 9394/96 (BRASIL, 1996), especifica em seu artigo 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado ou doutorado”. Os programas de pós-graduação *stricto sensu* assumiram a responsabilidade de formar professores universitários, no entanto não assumiram, nem parcialmente, a formação pedagógica desses professores (SOARES; CUNHA, 2010).

No contexto brasileiro, os cursos de mestrado e doutorado são voltados para a formação do pesquisador, com exceção dos denominados ‘estágios de docência’, que ficam relegados apenas aos bolsistas, muitas vezes como facultativos. Alguns programas também oferecem disciplinas optativas na área pedagógica (SOARES; CUNHA, 2010). No entanto, devemos evitar o simplismo, achando que uma disciplina pedagógica resolve a situação. Na organização da universidade no Brasil, historicamente a pós-graduação foi responsável pela pesquisa, influenciada pelo modelo humboldtiano, em que a pesquisa ficou relegada aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Chauí (2001, p. 38) ressalta que os próprios “acadêmicos tendem cada vez mais a aceitar a separação entre docência e pesquisa, aceitando que os títulos acadêmicos funcionem como graus hierárquicos de separação entre graduação e pós-graduação, em lugar de pensá-las integralmente”. Ademais, permitem também que as administrações universitárias reduzam a graduação a uma preparação de mão de obra para o trabalho. “Em contrapartida, aceitam que a pós-graduação seja o funil seletivo de docentes e estudantes, aos quais é reservada a verdadeira formação universitária (CHAUÍ, 2001, p. 38).

Quanto à formação do professor universitário em curso de mestrado e doutorado, esta vem atender as exigências da lei 9394/96 (BRASIL, 1996), que determina o limite mínimo de um terço do corpo docente das universidades com titulação de mestres e doutores. A mesma lei afirma em seu artigo 66 que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. A referida lei exclui os docentes do Ensino Superior da exigência de formação pedagógica.

Outro fator que contribui para que a formação pedagógica dos docentes universitários fique em segundo plano, se refere aos critérios de avaliação e progressão na carreira docente do professor do Ensino Superior. Tais critérios são

essencialmente voltados para a pesquisa, apesar de a universidade preconizar a relação 'indissociável' entre ensino, pesquisa e extensão. A carreira do professor do Ensino Superior valoriza o acúmulo do capital cultural e científico por parte dos docentes. A ascensão profissional do professor universitário é trilhada com base na capacidade científica, concedendo privilégio significativo às atividades de pesquisa em relação às atividades de ensino e extensão (CUNHA, 2007).

As atividades de ensino, pesquisa, extensão e as de coordenação, são consideradas as principais atribuições dos docentes do Ensino Superior nas universidades. No entanto, é preciso esclarecer que as atividades de ensino ganham pouca visibilidade por conta dos critérios de avaliação e progressão (SOARES; CUNHA, 2010). A docência universitária, apesar de ser menos valorizada, constitui a essência da universidade como instituição formadora. As atividades de pesquisa e extensão precisam estar em sintonia com as atividades de ensino (ZABALZA, 2004). Para o autor, a docência, concebida como atividade profissional, exige o domínio científico da própria especialidade, ou seja, o domínio dos conhecimentos e saberes específicos da ação de ensinar. "Como atividade especializada, a docência tem seu âmbito determinado de conhecimentos. Ela requer uma preparação específica para seu exercício" (ZABALZA, 2004, p. 108). Essa premissa opõe-se a uma ideia não profissional da docência.

Importante ressaltar que a cultura institucional tem um peso considerável na manutenção de certas práticas enraizadas. Desde a criação das universidades os professores eram reconhecidos pelo saber específico da atividade profissional exercida fora da universidade, ou seja, os profissionais reconhecidos em suas profissões eram convidados a lecionar nas universidades. A premissa de que, quem sabe, sabe ensinar, se enraizou na cultura universitária (ROLDÃO, 2005). A "ação de ensinar requer um conjunto de saberes científicos no campo da educação, e está longe de ser espontânea ou resultar automaticamente do domínio do conteúdo" (ROLDÃO, 2005, p. 117).

A docência universitária também foi fortemente influenciada pelo paradigma positivista de conhecimento científico. A perspectiva epistemológica da ciência moderna priorizou o ensino como transmissão de conhecimento. Ainda temos as influências do modelo jesuítico e franco-napoleônico que mantém seus resquícios na docência universitária como um *ethos* da cultura institucionalizada.

A docência no Ensino Superior possui as suas especificidades e se diferencia em alguns aspectos da docência na Educação básica. Soares e Cunha (2010, p. 23), ressaltam que a docência universitária “é uma atividade altamente complexa, que não se restringe à sala de aula”. Os conhecimentos e saberes exigidos no ato de ensinar estão em estreita relação com as atividades docentes de pesquisa. O ensino na universidade pode ser considerado um processo constante de busca e construção científica e crítica dos conhecimentos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Para as autoras supracitadas, o exercício da docência no Ensino Superior está voltado para a formação dos estudantes, ou seja, para garantir o aprendizado e a construção de conhecimentos profissionais e isso “exige uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes” por parte dos formadores que “precisam ser apropriadas e compreendidas em suas relações” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 24).

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 13) apontam alguns saberes considerados essências para o exercício da docência no Ensino Superior e que se organizam em quatro eixos principais: “Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino; Conteúdos pedagógicos, ligados à prática educativa em sala de aula; Conteúdos didático-pedagógicos relacionados com a prática profissional; Conteúdos ligados ao desenvolvimento pessoal e social, ligados ao “sentido da existência humana”. Assim, a docência universitária exige uma gama de saberes e, mais do que isso, engloba também a relação que o professor formador mantém com seus saberes profissionais e com a docência.

Corroborando com as autoras, Zabalza (2004) acrescenta que ensinar é uma atividade que exige conhecimento consistente acerca da disciplina, da aprendizagem dos alunos, dos recursos de ensino e o modo como serão conduzidos. Muitas são as exigências que recaem sobre os professores que atuam nas licenciaturas “É preciso não apenas que sejam bons cientistas ou bons administradores, mas também bons formadores”, responsáveis, não só pela formação de futuros professores, mas pela condução dos aspectos fundantes de uma profissão (IMBERNÓN, 2011).

A ação direta sobre a formação contém elementos vinculados à relação interpessoal e influenciadora que os professores formadores mantêm com seus alunos, bem como o tipo de informações e reflexões que proporciona. As reflexões e debates sobre as situações de ensino e sobre a profissão influenciam, direta ou

indiretamente, as concepções sobre a docência que os alunos, futuros professores, formularão sobre a profissão. Nesse sentido, ressaltamos a importância da formação política, ética e pedagógica dos futuros professores, aspectos que precisam fazer parte da formação docente como forma de defesa de um projeto educacional emancipatório para os estudantes das escolas públicas.

A docência como uma prática educativa, é também uma forma de intervir na realidade social. A universidade pública, como instituição formadora, precisa assumir seu papel na defesa da escola pública de qualidade. Chauí (2001, p. 37) tece algumas críticas nesse sentido a respeito do papel da universidade:

A universidade pública tem aceitado passivamente a destruição do ensino público de primeiro e segundo grau, a privatização desse ensino, o aumento das desigualdades educacionais e um sistema que reforça privilégios porque coloca o ensino superior público a serviço das classes e grupos mais abastados [...].

A defesa da escola pública passa pela formação sólida e consistente dos futuros professores como agentes de transformação social. As rápidas e complexas mudanças na sociedade exigem a formação de um perfil profissional docente “com uma visão integrada do mundo, com atuação competente, comprometida com as problemáticas políticas, socioculturais, técnico-científicas, ecológicas, estéticas, de ordem moral e ética” (MELO, 2007, p. 94). Não há dúvidas que estamos diante de um alargamento da docência, o que impõe desafios aos professores formadores.

Formar professores não é tarefa simples, “implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica” que capacite os licenciandos a “enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica” (VEIGA, 2009, p. 25).

A docência na licenciatura pressupõe o conhecimento da realidade da escola e da profissão por parte dos formadores. Essa premissa demanda novos sentidos e significados para a formação dos professores (ZABALZA, 2004) orientados para a construção da profissão na universidade. Processo pelo qual os conceitos de formação profissional devem ser explícitos e reforçados na aprendizagem da docência, orientando os licenciandos que a formação docente é um processo com caráter de inacabamento, um processo inconcluso e autoformativo (VEIGA, 2009).

Importante destacar que a docência universitária é uma via de mão dupla, ao mesmo tempo em que o professor formador constrói a sua identidade profissional por meio das atividades de ensino, auxilia os licenciandos na construção da sua própria identidade como futuros professores, um processo de identificação para si e para o outro (DUBAR, 2005).

A docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento. Para que a identidade de professor se configure, no entanto, há o desafio de pôr-se, enquanto docente, em condições de proceder à análise crítica desses saberes da experiência construídos na prática, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, da pedagogia e do ensino, o que permitiria configurar uma identidade epistemológica, decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 88).

A identidade do professor formador se constrói no significado que cada professor atribui à ação de ensinar, “com base no confronto entre a teoria e a prática, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 77). No processo de construção da identidade, o significado social da profissão desempenha papel crucial, bem como as crenças sobre o ensino e o modo como cada professor ‘se diz e se sente professor’ (NÓVOA, 1999; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

As atividades de ensino, de pesquisa e as atribuições impostas pela demanda institucional desempenham papel primordial na construção da identidade docente. A formação inicial e a inserção profissional também se configuram como importantes etapas da constituição profissional.

A formação docente, como processo primordial na construção da identidade profissional, pode ser considerada como um *continuum* (MIZUKAMI, 2002), um processo que permeia toda a carreira do professor, compondo o seu desenvolvimento profissional docente. A carreira docente é permeada por diferentes fases e etapas de formação, antes mesmo de o professor adentrar em um curso de formação inicial já traz consigo diferentes concepções da docência que influenciam em seu processo formativo. A formação docente, nesse sentido, passa por diferentes etapas que vão desde a pré-formação, passando pela formação inicial, iniciação à docência e formação permanente (MARCELO GARCIA, 1999).

Figura 9: Etapas da formação docente



Fonte: a autora, com base em Marcelo Garcia (1999); Imbernón (2011)

Cada etapa da formação docente representa formas específicas de aprender e ensinar, de exigências pessoais, profissionais e organizacionais diferenciadas (MARCELO GARCIA, 1999). No entanto, a etapa de formação inicial caracteriza-se como um processo de significação da profissão docente e representa o princípio da aprendizagem profissional (IMBERNÓN, 2011). Nessa etapa formativa os futuros professores adquirem as experiências e vivências da constituição profissional. A formação inicial configura-se assim como um momento de ressignificação de saberes e representações sobre a docência. As experiências vivenciadas pelos estudantes envolvem um processo de aprendizado, tanto social como individual, em que o fazer-se, o constituir-se (THOMPSON, 1981) está no cerne da socialização profissional.

No entanto, o processo formativo na licenciatura²⁹ pode ser diferenciado de acordo com a instituição de formação e a forma de ensino (presencial ou EaD). Estudiosos da área de formação de professores como Veiga (2009); Formosinho (2009) e Imbernón (2011), enfatizam que as práticas formativas nos cursos de formação docente revelam diferentes concepções e enfoques epistemológicos. Muitos desses modelos formativos se enquadram no enfoque técnico, coerentes com a racionalidade técnica³⁰. As lógicas formativas nos cursos de licenciatura podem ser muito diferenciadas, dependendo da cultura institucional das instituições e das práticas cristalizadas (BOURDIEU, 2004).

Formosinho (2009) destaca duas lógicas formativas que estão muito presentes nas instituições que formam professores: a lógica academizante e a lógica profissional. Na lógica academizante, a estrutura orgânica da instituição

²⁹ Entendemos, assim como Zabalza (2004), que a universidade é uma instituição formativa em todos os sentidos, nesse sentido, o processo formativo na licenciatura é entendido como o processo de formação dos futuros professores, que ao mesmo tempo em que forma os licenciandos proporciona aprendizado aos docentes.

³⁰ A racionalidade técnica, também conhecida como a epistemologia positivista da prática, se refere ao modelo de formação inicial em que “a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas técnicos, os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 35).

(curriculares, pedagógicas, administrativas) está baseada na compartimentalização disciplinar, desvinculada dos componentes mais profissionalizantes da profissão (didática, prática de ensino, estágios). Para o autor, a maioria dos cursos de formação segue a lógica academizante. Portanto, o autor chama a atenção para o processo de academização da formação docente como uma “progressiva subordinação das instituições de formação profissional” à lógica acadêmica disciplinar nas diferentes dimensões institucionais (FORMOSINHO, 2009, p.76). Diferente do que acontece na lógica academizante, na lógica profissional a formação dos professores está centrada “nos componentes mais profissionalizantes da formação” (FORMOSINHO, 2009, p. 74) e nas problemáticas profissionais que englobam de forma mais ampla a sociedade e o ensino. As lógicas formativas nos cursos de licenciatura, afastadas das especificidades da docência, dificultam a inserção dos profissionais e acarretam lacunas na formação inicial. Defendemos, assim como Brzezinski (1996), que a docência deve ser a base da formação e da identidade profissional dos professores.

Incluindo as diferentes práticas formativas, os cursos de formação inicial também sofrem influências das políticas públicas e das constantes transformações pelas quais passa a sociedade, muitas em decorrência do modelo societário neoliberal. Ademais, o campo de formação de professores sempre esteve permeado por conflitos e interesses antagônicos. Vários foram os momentos de debates políticos e pedagógicos, ensejando, por um lado, políticas fortemente influenciadas pelos princípios do neoliberalismo e, por outro, pelas associações como a Anfope³¹, que defendem uma formação centrada na docência como eixo central. Neste cenário, as forças ambíguas de organização curricular ocasionaram modelos de formação baseados em políticas neoliberais e modelos de formação, que valorizam a docência como base da formação docente (BRZEZINSKI, 1996).

Os modelos de formação, com os quais o futuro professor se depara em sua socialização profissional, são internalizados e se “convertem, até mesmo de maneira involuntária, em pauta de atuação” (IMBERNÓN, 2011), constituindo parte importante da construção identitária dos professores, principalmente dos iniciantes.

³¹ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

3.3 O PROFESSOR FORMADOR INICIANTE

Conceber a formação de professores como um processo contínuo, que não se esgota na formação inicial, significa entender que esse processo se estende por toda a carreira docente, passando por diferentes etapas, que apesar de serem comuns a todos os professores, são vivenciadas de maneira subjetiva.

A docência abarca um processo de construção contínua, de tornar-se professor por meio de experiências e vivências formativas. O processo de formação e vivência da profissão é marcado por fases na carreira docente. Huberman (2013) conceitua as fases da carreira como ciclos de vida dos professores, que são marcados por acontecimentos que os caracterizam. Essas fases pelas quais os professores passam no decorrer da carreira não são lineares, tampouco estanques, configurando-se mais como tendências (HUBERMAN, 2013).

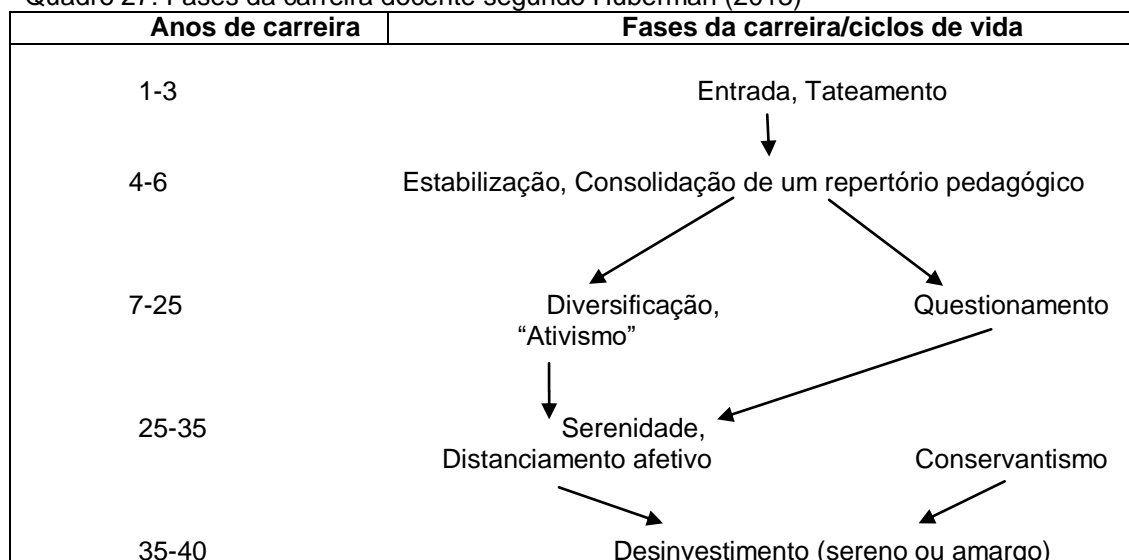
A fase de início de carreira se caracteriza como o princípio da socialização profissional, sendo marcada por relações de aprendizado e conflito entre o professor e a cultura institucional. A iniciação à docência pode ser caracterizada como um período em que o professor se esforça para atender as demandas da instituição, dos estudantes e do sistema educativo, tentando “alcançar um certo nível de segurança no modo como lida com os problemas e questões do dia a dia” (MARCELO, 1999, p. 114). A entrada na carreira docente oscila entre as dificuldades encontradas na profissão e o entusiasmo pelas descobertas proporcionadas pela docência. Este período formativo é marcado pelo choque de realidade e pela luta pela sobrevivência profissional (MARCELO GARCIA, 1999). É nesse período da docência que muitos jovens professores acabam desistindo da profissão (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013).

A passagem da fase de entrada na carreira inicia-se com a estabilização, em que o professor adquire confiança em sua atuação e é marcada pela estabilização e o comprometimento definitivo frente à profissão (HUBERMAN, 2013). As duas primeiras fases da carreira fazem parte da socialização profissional, fase em que os professores consolidam os conhecimentos e saberes, construindo suas práticas pedagógicas. Ambas podem ser consideradas como as mais sensíveis na carreira profissional, sendo um momento de decisão sobre a permanência na carreira.

Na terceira etapa da carreira, denominada por Huberman (2013) de diversificação, os professores, ao consolidarem as suas práticas pedagógicas, começam a diversificá-las, na tentativa de variar “os materiais didáticos, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.” (HUBERMAN, 2013, p. 41). Antes da fase de estabilização, os professores apresentam insegurança em suas práticas pedagógicas, seguindo modelos que julgam ser mais seguros e assim mobilizando saberes adquiridos em etapas anteriores da formação, como na formação inicial e na observação de professores mais experientes.

Nas fases seguintes, denominadas de serenidade e distanciamento afetivo, e conservadorismo e lamentações, os docentes buscam distanciamento das questões problemáticas da educação e dos alunos, muitas vezes tecendo críticas não construtivas em relação ao trabalho docente, aos alunos e aos sistemas de ensino. A última fase, denominada pelo autor de desinvestimento, caracteriza-se por um processo de recuo e desprendimento, fase que antecede a aposentadoria.

Quadro 27: Fases da carreira docente segundo Huberman (2013)



Fonte: Huberman (2013, p.47)

A constituição da carreira docente em fases é tema recorrente entre os estudiosos da área. As fases da carreira formuladas por Huberman (2013) são as mais conhecidas, no entanto outros modelos podem ser úteis na compreensão dos ciclos de vida dos professores. No quadro 28 resumimos, com base em Zabalza (2004), os principais enfoques de análise das fases da carreira docente.

Quadro 28: Fases da carreira docente

Autores	Fases – primeira etapa da carreira	Fases – segunda etapa
Unruh e Turner (1970)	Período inicial (1-5 anos) Período de construção da segurança (6-15)	Período de maturidade (mais de 15 anos)
Kartz (1972)	Sobrevivência (1-2 anos) Consolidação (3 anos)	Renovação (4 anos) Maturidade (a partir de 5 anos)
Gregorc (1973)	Etapa de início Etapa de crescimento	Etapa de maturidade Etapa de plenitude
Feinian e Floden (1981)	Sobrevivência Consolidação	Renovação Maturidade
Burke <i>et al.</i> (1987)	Etapa de formação Etapa de iniciação Etapa de aprendizagem Etapa de expansão	Etapa de frustração Etapa de recuperação e consolidação Etapa de desconexão Fim da carreira
Vonsk (1989)	Etapa de práticas Primeiro ano de serviço Etapa de aprendizagens básicas Consolidação profissional	Questionamento profissional Recuperação profissional Decadência profissional e pré-retirada
Huberman (1995)	Fase de início e adaptação Fase de experimentação e afirmação Fase de questionamento	Fase de serenidade e distanciamento Fase de conservadorismo e lamentações Fase de desengajamento
Formosinho (2000)	Aprendizagens Iniciandos Iniciados	Profissionais complexos Profissionais influentes

Fonte: a autora, com base em Zabalza (2014, p. 139)

Com base nas etapas descritas pelos diferentes autores, percebemos que existe uma semelhança entre as perspectivas de análise, configurando-se de modo geral em fases de início, consolidação, questionamentos e desinvestimento na carreira.

Compreender as fases da carreira docente nos auxilia a perceber o movimento constante do percurso profissional e as perspectivas de atuação dos professores. O entendimento pode ser útil para compreendermos as características da fase de início de carreira e por que esta fase se configura como importante na construção da identidade dos professores.

Os ciclos de vida da carreira docente não podem ser tomados como modelos estáticos e invariáveis. Cada professor possui experiências e vivências próprias que são determinantes. As experiências vivenciadas na realidade escolar envolvem aspectos subjetivos e objetivos da realidade social. Cada professor apreende a profissão docente de maneira peculiar, de acordo com sua trajetória pessoal e profissional. O estudo sobre os ciclos de vida pode ser sugestivo na compreensão

dos períodos da carreira como ciclos, que podem ser comuns para a maioria dos professores.

Para os propósitos de nosso estudo, focamos a discussão na fase de início de carreira. A etapa de iniciação à docência, ou iniciação ao ensino, como se refere Carlos Marcelo (2009), compreende os primeiros cinco anos da atuação docente. Nessa fase os professores fazem a transição de estudantes para docentes, configurando-se como um período de tensões e aprendizagens intensas (MARCELO GARCIA, 1999).

O início da docência é um período de descobertas e sobrevivência, caracterizado pelo entusiasmo do novo e pela insegurança quanto às práticas pedagógicas. Nesse momento da carreira os professores buscam se adequar à cultura institucional, às normas da escola e aos ritos normativos da profissão. A sobrevivência na profissão é experimentada de maneira muito intensa. Os professores iniciantes vivenciam situações conflitantes, como o distanciamento entre os conhecimentos teóricos e práticos aprendidos na formação inicial e a realidade escolar com toda a sua complexidade. A escola idealizada pelos professores iniciantes na formação inicial entra em conflito com a escola real, desencadeando sentimento de insegurança e desconhecimento quanto à docência.

No período de iniciação à docência é que os conhecimentos e saberes adquiridos na formação inicial são colocados à prova. Para Romanowski e Martins (2013), no início da carreira a formação assume maior relevância como intensificação do aprendizado pessoal e profissional. Os desafios da inserção profissional geram medo e insegurança, fazendo com que os professores reflitam sobre suas práticas e percebam as lacunas no processo de formação inicial. Com dificuldades na tomada de decisões pedagógicas, o professor iniciante acaba buscando referência e se ancorando em experiências passadas, como nas vivências como aluno para amparar suas decisões, já que a formação inicial propicia pouco ou nenhum espaço para momentos de reflexão sobre o ensino e a realidade escolar (IMBERNÓN, 2011; FORMOSINHO, 2009).

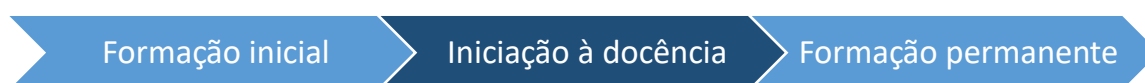
A solidão pedagógica é, marcadamente, uma característica da profissão docente, que afeta de maneira perversa os professores iniciantes (PAPI, 2020). Na maioria dos casos os professores iniciantes não contam com programas de apoio e precisam buscar ajuda com os colegas mais experientes ou com a equipe

pedagógica (ANDRÉ, 2012). Na docência universitária a inserção profissional se torna ainda mais complicada, uma vez que o Ensino Superior não conta com equipe pedagógica. Ademais, a cultura institucional da universidade parece desencorajar a troca de experiências e o compartilhamento do conhecimento profissional, dificultando as reflexões partilhadas sobre as situações de ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Na realidade brasileira ainda temos uma preocupação insipiente com os professores iniciantes e mais ainda com os professores iniciantes no Ensino Superior (PAPI; MARTINS, 2010). Apesar de ser uma fase crucial da carreira docente, a iniciação à docência, muitas vezes, não recebe a atenção necessária por parte dos programas de formação, pelas IES e pelas escolas.

É preciso entender a fase de início de carreira como uma parte importante do desenvolvimento profissional do professor. Marcelo Garcia (1999, p. 112) salienta que “ainda que se trate de atividades de desenvolvimento profissional, a fase de iniciação ao ensino possui características próprias que permitem analisá-la de modo diferenciado”. A iniciação à docência pode ser considerada a etapa entre a formação inicial e a formação permanente, constituindo-se como um elo que pode determinar o modo como o professor vai desenvolver o seu percurso profissional.

Figura 10: Etapa de iniciação à docência



Fonte: a autora, com base em Marcelo Garcia (1999) e Imbernón (2011)

É na fase de início de carreira que os professores adquirem e consolidam conhecimentos, saberes e práticas. As situações vivenciadas na inserção profissional são decisivas na construção de um repertório pedagógico. No entanto, as situações enfrentadas pelos docentes em início de carreira podem ser problemáticas. No âmbito escolar, as situações mais problemáticas são transferidas para os professores iniciantes, com a justificativa que esses profissionais estão mais ‘atualizados’, já que acabaram de sair da academia. Além de lidar com a situação de insegurança, própria de início de carreira, ainda lhe são impostas situações desafiadoras.

Na docência universitária não é diferente, aos professores iniciantes das licenciaturas são atribuídas as disciplinas mais complicadas do ponto de vista pedagógico e maior carga horária no ensino, com pouco espaço para a pesquisa e extensão. A ênfase na titulação, na pesquisa e produção científica fica restrita aos professores de carreira (SOARES; GUIMARÃES, 2020).

A aprendizagem da docência ocorre durante toda a trajetória pessoal e profissional dos docentes, sendo que as experiências na fase de início de carreira são fundamentais na constituição do profissional e na construção da identidade docente. Situações problemáticas advindas da fase inicial da carreira podem desencadear sentimentos negativos, permanecendo durante o percurso profissional, sendo vivenciadas sempre que o professor transita de uma modalidade de ensino para outra. Marcelo Garcia (1999, p. 114), baseado em Burke, Fessler e Christensen (1984), ao se referir ao momento de inserção profissional dos docentes, ressalta que “é possível que os professores também experimentem este começo quando mudam para outro nível de ensino, outra escola, ou quando mudam de região”.O momento de inserção profissional implica, assim, em transformações pessoais e profissionais que perduram por toda a vida dos professores, evidenciando os processos interiorizados da cultura profissional.

O processo de socialização profissional dos professores iniciantes implica a apropriação de normas, valores e condutas que caracterizam a cultura escolar. A socialização profissional pode ser considerada como “processo pelo qual os professores se tornam membros de uma comunidade escolar, interiorizando a cultura que lhe é própria (MARCELO GARCIA, 1999). O sentimento de pertença é importante para a constituição identitária, este se constrói quando o professor se sente parte da cultura institucional da universidade, participando das decisões e dos encaminhamentos do dia a dia, para isso é necessário um clima de acolhimento, segurança e reconhecimento.

Compreender que os professores iniciantes se encontram em fase de transição e que precisam de apoio, torna-se importante para a constituição da carreira docente e do coletivo de professores. O apoio da comunidade escolar e o reconhecimento que a fase de início de carreira é problemática contribuem para que o desenvolvimento profissional docente se desenvolva de forma mais tranquila.

Romanowski e Martins (2013) elencam alguns desafios para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores iniciantes que são sugestivos para o debate: Desenvolvimento de políticas que reconheçam que os professores iniciantes precisam de apoio; Ampliação e criação de programas de acompanhamento; Criação de projetos de formação específicos para os professores iniciantes; Melhoria das condições de vínculo dos professores iniciantes, com remuneração e valorização profissional; Revisão de critérios de lotação e designação de trabalho que reconheçam as fragilidades do início de carreira, favorecendo a adaptação desses profissionais; Fomento para a realização de pesquisas com foco no período profissional.

A formação e o desenvolvimento profissional dos professores constituem desafios que devem ser assumidos por todos. Sabendo que o início da carreira concentra os maiores índices de desistência da profissão, acompanhado da formação inicial, destacamos a importância de programas de apoio aos professores iniciantes e atenção especial à formação inicial. O processo formativo dos docentes precisa ser um programa articulado e permanente e não atividades e projetos isolados, que pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores.

No próximo capítulo discutimos, por meio dos achados da pesquisa, como os professores formadores iniciantes constroem a sua identidade profissional docente.

CAPÍTULO 4

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES FORMADORES INICIANTES

Ao eleger uma dada realidade como fonte de estudo, torna-se imprescindível considerar o contexto social em que os agentes participantes da pesquisa estão inseridos, a fim de compreender os caminhos trilhados, suas percepções, suas vivências e histórias, além das estruturas objetivas que as engendram. É nesse sentido que a realidade social, da qual o agente faz parte, precisa ser interpretada e analisada à luz da perspectiva teórica do pesquisador. Na construção da identidade profissional do professor formador iniciante, esta premissa se torna essencial, na medida em que as subjetividades, que estão envolvidas nesse processo, emanam do contexto objetivo e das vivências e experiências dos agentes (BOURDIEU, 2009). Considerar a realidade social como relacional significa adotar uma perspectiva teórico-metodológica que busca conhecer as estruturas que determinam as relações internas de um campo social e no que essas estruturas são determinadas pelas relações sociais.

Partindo da praxiologia (BOURDIEU, 2004; 2009), do conceito de identidade (DUBAR, 2005) e da categoria experiência (THOMPSON, 1981), buscamos nas análises das narrativas a trajetória individual e coletiva dos agentes. Assim, o processo de análise na produção dos dados tornou-se um processo que foi do individual para o social, ou seja, buscamos no individual o coletivo, as estruturas objetivas que particularizam a subjetividade dos agentes e como estes particularizam sua experiência. Portanto, o processo de análise e interpretação dos dados da pesquisa só pode ser efetivado se soubermos ler a estrutura das relações objetivas, presentes e passadas, entre a trajetória do agente e a estrutura que a constitui (BOURDIEU, 2004).

De acordo com os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa apresentados no capítulo I, os dados produzidos por meio dos questionários, memoriais de formação e das entrevistas narrativas com os 23 professores formadores iniciantes, foram organizados por meio da ATD, interpretados e analisados, tendo como aporte o referencial teórico adotado.

Com o processo de triangulação dos dados decorrentes da análise dos questionários, do memorial formativo e das entrevistas narrativas, emergiram quatro categorias, conforme o quadro 29.

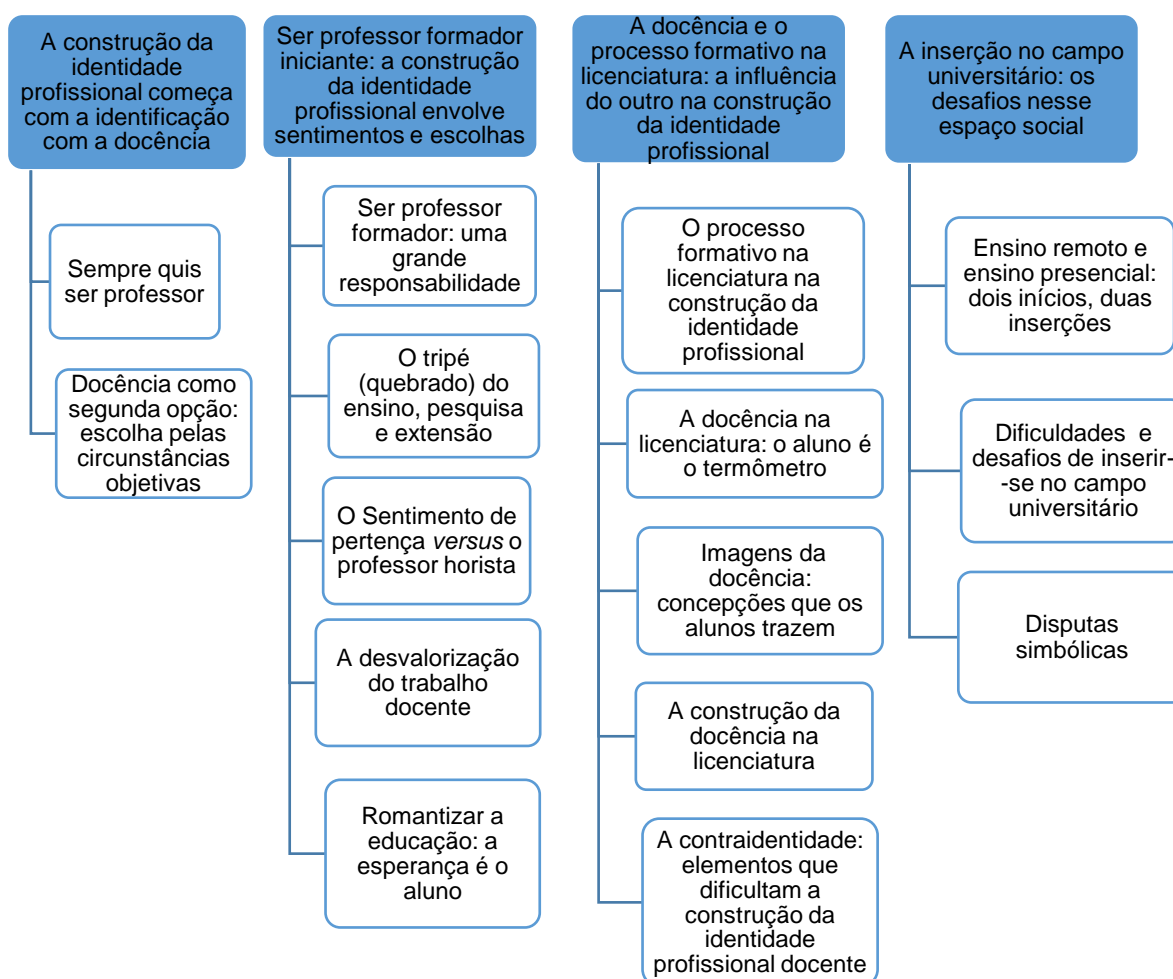
Quadro 29: Categorias emergentes

CATEGORIAS	A construção da identidade profissional começa com a identificação com a docência
	Ser professor formador iniciante: a construção da identidade profissional envolve sentimentos e escolhas
	A docência e o processo formativo na licenciatura: a influência do outro na construção da identidade profissional
	A Inserção no campo universitário: os desafios nesse espaço social

Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa (2023)

As quatro categorias emergentes versam sobre os seguintes apontamentos: Escolha profissional; Ser professor formador iniciante; Atuação docente e Inserção profissional, dividindo-se em 15 subcategorias, conforme exposto na figura 11:

Figura 11: Categorias e subcategorias de análise



Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa (2023)

No processo de análise e interpretação dos achados buscamos, em congruência com os referenciais teórico-epistemológicos, compreender, nas falas dos professores, as estruturas objetivas promotoras das práticas dos agentes, ou seja, investigamos o que levou os agentes a agirem de determinada forma e não de outra, suas convicções e o que os instigou a interpretar o mundo de determinada maneira. Nesse movimento de compreensão da interiorização da exterioridade (BOURDIEU, 2003), procuramos, na interpretação dos dados, os atributos particulares que são sociais. Buscamos na idiosincrasia os elementos que podem ser comuns na construção da identidade profissional dos professores iniciantes.

Na construção do texto de análise, tomamos cuidado para não identificar os professores nas falas e demais informações referentes ao agente³². Em face do receio quanto à identificação dos docentes participantes da pesquisa, visto que os mesmos demonstraram preocupação em ser identificados, adotamos medidas para proteger as suas identidades³³, optando, assim, por não indicar o setor de conhecimento em que estão vinculados, as disciplinas que lecionam e os departamentos do qual fazem parte.

4.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL COMEÇA COM A IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA

A escolha por uma profissão pode ser considerada um processo complexo que envolve vários fatores. Para compreender a motivação profissional precisamos entender como os agentes incorporam o social e o mecanismo que faz com que as aspirações dos agentes se ajustem às chances objetivas³⁴ (BOURDIEU, 2021).

Nesta categoria reunimos os elementos que contribuíram para a escolha profissional dos agentes pesquisados, reconhecendo que os elementos iniciais da carreira, como a escolha pela profissão, interferem na construção da identidade dos professores. A pergunta parece simples, afinal queremos saber o que motivou a

³² Os professores foram identificados pela letra P seguida de um número, conforme a ordem de resposta ao questionário. Quando se tratar de dados coletados por meio de questionário, após o número de identificação do professor, será atribuída a letra Q, para as entrevistas a letra E, e para o memorial a letra M.

³³ Nos excertos das narrativas dos professores substituímos o nome do departamento, da universidade e dos sujeitos indicados nas falas por expressões como *universidade tal*, *sujeito tal*, *disciplina tal*. Essas expressões encontram-se em itálico, indicando que foram substituídas.

³⁴ Os agentes sociais tendem a se ajustar às condições objetivas nas quais foram produzidas, desde que as condições objetivas não sejam muito diferentes das vivenciadas anteriormente (BOURDIEU, 2021).

escolha em ser professor, mas as repostas a essa pergunta carregam significações, que envolvem as disposições familiares, as concepções sobre a docência, além de sentimentos e experiências particulares, como veremos nos relatos dos docentes.

Os professores que participaram da investigação descreveram a escolha pela carreira docente como um momento marcante em suas vidas. Dentre os motivos para a escolha estão: **Sempre quis ser professor** e a **Docência como segunda opção: escolha pelas circunstâncias objetivas**.

4.1.1 Sempre quis ser professor

O desejo em ser professor, na maioria das vezes, está atrelado ao nosso convívio social, às disposições familiares e às nossas experiências. A ação socializadora da família, em conjunto com as demais disposições herdadas de diferentes espaços sociais, como a escola e o círculo de amizades formam uma rede de relações interdependentes (LAHIRE, 2004), que atreladas as condições objetivas de existência, influenciam nas escolhas profissionais.

Bourdieu (2021, p.172) considera que os agentes tendem a “fazer da necessidade virtude”, isso quer dizer que “os agentes sociais colocados em condições sociais determinadas tenderão a ajustar, de modo inconsciente, suas aspirações às possibilidades objetivamente inscritas nessas condições” (BOURDIEU, 2021, p. 173).

O processo de escolha atrelado às chances objetivas foi identificado nas falas da maioria dos agentes que sempre quiseram ser professores e dos que escolheram a docência como segunda opção. Os professores que afirmaram que sempre tiveram a intenção de ser professores, justificam sua escolha apontando as suas habilidades inatas para o magistério.

A escolha de ser professora foi desde pequena, na verdade eu nem sei se eu escolhi ser professora, foi natural. Sempre eu brincava de escola, de escolinha em casa. Eu ajudava na escola, quando eu estava na sétima série, antes poderia ficar na escola ajudando, eu ajudava na educação infantil, tanto que eu tenho amiga até hoje que eu conheci naquela época, quando eu era criança. Eu sempre quis ser professora, eu dizia isso. Então, desde aquela época, desde a sétima série eu já falava que eu queria ser professora, eu me lembro de ter falado pro meu pai que eu queria fazer o magistério. No ensino médio eu fiz o magistério e sempre decidida que eu queria ser professora de criança (P22E).

Eu acho que eu sempre quis ser professora, eu brincava de professora quando era criança, gostava de ensinar (P12Q).

Identificamos que nas trajetórias pessoais dos professores estes tiveram a proximidade com a docência por meio de diferentes espaços socializadores (LAHIRE, 2004). Por meio da triangulação dos dados, percebemos que, na maioria das vezes, os agentes não lembravam exatamente por que escolheram a docência e se convenceram de que essa escolha se deu na infância, que sempre tiveram vontade de serem professores. Brincar de escolinha na infância é algo natural para as crianças, assim como brincar de médico, de carrinho ou de boneca. As escolhas dos agentes muitas vezes são guiadas pelas suas chances objetivas, sem que eles se deem conta disso.

Portanto, é porque os agentes sociais estão tendencialmente, e até certo ponto, ajustando às condições objetivas nas quais foram produzidas que eles realizam espontaneamente, fora de qualquer cálculo racional, condutas que tendem a se ajustar a essas chances (BOURDIEU, 2021, p. 172).

Os professores participantes da pesquisa são oriundos de famílias em que os pais são trabalhadores e a maioria possui professores no convívio familiar, assim tiveram contato desde a infância com a docência, o que pode ter influenciado as suas escolhas.

[...] eu tenho uma tia que atuou no regente, licenciada em matemática e biologia, e eu me lembro desde pequena sempre ajudava, quando era de múltipla escolha eu fazia a correção, pequenininha, ajudava muito ela. E quando nós voltamos à *cidade tal*, eu voltei com 11 anos, ela tinha alunos da minha idade, ela sempre comentava, só que eu nunca tinha parado pra pensar que isso poderia ser uma influência na minha vida. Interessante que ela também era voluntária em instituições e por isso eu passei a ser voluntária em várias instituições também (P23E).

Quando eu comecei a graduação eu não tinha claro que eu iria ser professor, meus pais são professores, então eu tive uma resistência e aí no processo da graduação eu cheguei à conclusão que o que poderia funcionar pra mim, era ser professor do ensino superior (P3E).

A origem sociocultural é um elemento importante que pode determinar a escolha profissional. O contato com adultos que fizeram parte do convívio familiar, como tios e avós, ensejam situações singulares que formam estruturas particulares de coexistência (LAHIRE, 2004). “A experiência social como forma incorporada das regularidades objetivas é o produto dessa espécie de ajuste permanente entre o

agente biológico e o mundo, no qual as regularidades objetivas tornam-se regras imanentes de comportamento (BOURDIEU, 2021, p. 172).

A mesma lógica de ajustes às chances objetivas foi evidenciada nos motivos relatados pelos agentes para a escolha em seguir a carreira acadêmica como docente do Ensino Superior. Apesar de os agentes afirmarem que sempre foi um sonho ou que foi uma opção natural por estarem inseridos no universo acadêmico, por conta da pós-graduação *stricto sensu*, ou ainda por incentivo de professores do mestrado ou doutorado, identificamos que se deu pelas chances objetivas no momento da escolha.

Quadro 30: Escolha pela docência

Tema da pergunta	Significantes	Professores	Número
Escolha pela carreira	Incentivo de professores	P1; P6; P15	03
	Experiência na educação básica	P2; P5	02
	Sempre foi um sonho	P3; P4; P19; P20; P21; P22	06
	Por conta da pós-graduação	P7; P10; P12; P17; P18; P23	06
	Oportunidade de emprego e salário	P7; P9; P16	03
	Identificação com a modalidade e área de ensino	P11; P13; P14	03
TOTAL			23

Fonte: a autora, com base nos questionários (2021)

Dos 23 professores, apenas 03 afirmaram que escolheram a docência em razão das condições financeiras, enquanto 06 relatam que ser professor sempre foi um sonho. Os professores revelaram ainda que a escolha foi influenciada por estarem envolvidos no universo acadêmico, por incentivo de professores, principalmente do mestrado e doutorado, bem como por se identificarem com o perfil do aluno da graduação e com a modalidade de ensino.

Ocorreu ao longo do processo de pós-graduação e na identificação com o perfil do estudante (P10Q).

[...] eu me identifiquei, eu me identifico muito com o público alvo da universidade, das ideias, claro que muitas ideias mais abertas, outras mais fechadas, diferentes da gente. Eu gosto muito de trabalhar com esse público (P11E).

Foi de forma natural, a busca constante em aperfeiçoamento e conhecimento para a prática pedagógica fez com que sempre estivesse próxima à universidade, o que gerou a vontade em contribuir para além da educação básica (P18Q).

No decorrer da graduação, que lá na *universidade tal* é muito ligada à pesquisa, até a área da educação é assim, você acaba privilegiando, daí eu

fiz o mestrado e já comecei o doutorado, e quando eu saí do doutorado eu já tinha essa ideia consolidada que eu queria trabalhar no ensino superior e não no ensino básico. Acabou sendo um caminho mais ou menos lógico (P3E).

A escolha profissional, apesar de ser um processo complexo, revela como os agentes são influenciados pelo ambiente em que estão inseridos e o lugar que ocupam no âmbito da distribuição social (BOURDIEU, 2021).

4.1.2 Docência como segunda opção: escolha pelas circunstâncias objetivas

Nesta subcategoria foram reunidas as falas dos professores que evidenciaram claramente que escolheram seguir a carreira docente em decorrência das circunstâncias objetivas e não por se identificarem com a profissão. A docência foi uma oportunidade que deu certo, mas não foi a primeira opção profissional, já que a motivação foi guiada pelo ajuste às chances objetivas (BOURDIEU, 2021). Dos onze professores que participaram das entrevistas narrativas, nove se encontram nesta subcategoria.

Eu sonhava em fazer jornalismo e eu não passei para o vestibular de jornalismo, eu venho de uma família humilde, eu morava na região metropolitana da *cidade tal*, periferia, outra cidade, longe tal. A gente não era pobre, mas não tinha muita condição financeira, pagar a universidade estava totalmente fora de cogitação. Pedagogia eu não queria, não quero de jeito nenhum e Letras pode ser [...]. Mas naquela altura eu achei que pedagogo era pra trabalhar com séries iniciais e isso eu não tinha vontade, eu tinha vontade de escrever, de ser jornalista, trabalhar com isso, então é isso, eu fiz letras por causa disso, talvez me abra essa porta (P15E).

Quando eu era adolescente eu gostava de cinema, mas eu não tinha prática nenhuma com câmera, e pra fazer cinema é uma coisa muito grande, você concorre com quem tem experiência, teste seletivo tem que ter esse tipo de experiência também, então o que tinha que era mais próximo era Letras por que eu tinha interesse em literatura e a escolha foi mais ou menos desse jeito [...] (P3E)

[...] na verdade, o meu plano e o que eu falei a vida inteira, desde que eu me entendia por gente é que eu iria ser pediatra, e eu tinha nota, desempenho na escola tudo favorável, só que a gente teve uns revés financeiro ali durante o meu ensino médio, quando eu cheguei no segundo ano eles falaram “olha, não vai rolar”, então tive que escolher outro curso, pedagogia. (P23E).

A escolha pela docência foi apontada pelos agentes como segunda opção, já que a primeira opção de curso acabou sendo frustrada pelas circunstâncias. A maioria dos participantes da pesquisa relata que seus pais não tinham condições

financeiras e por conta disso tiveram que escolher o curso que estava ao alcance. Os ajustes das expectativas às condições objetivas também foram reforçadas pelos amigos, pelos professores e até mesmo por pressão da família, conforme os relatos dos agentes pesquisados.

[...] a minha avó sempre valorizou muito essa coisa do magistério, do curso de formação de docentes e aí ela falava pra gente fazer porque ela via o curso de formação de docentes mais como um curso de formação da mulher do que da própria docência, então ela incentivava muito que a gente fizesse o curso pra aprender, a minha prima foi fazer o curso do magistério e eu no impulso ali, não querendo porque eu era muito do esporte, comecei a fazer o primeiro ano do magistério, porque a minha prima estava fazendo e a pressão da família (P14E).

Eu tenho professores na família por parte de pai, a minha avó foi uma das primeiras normalistas, mas quando ela se casou meu avô a proibiu de trabalhar, mas ela incentivava a gente a fazer o magistério (P23E).

Os participantes da pesquisa realçam a participação das famílias na escolha profissional, revelando que, direta ou indiretamente, as experiências da infância influenciaram nas suas escolhas, como a valorização das disposições femininas para o cuidado com as crianças, associado ao papel da professora. O curso de normalista³⁵, citado pelas participantes do estudo, era visto, na época, como uma preparação para as mulheres, mais voltado para o aspecto pessoal, como preparação para o papel de esposa, mais do que uma preparação profissional.

Apesar de algumas desaprovações da presença da mulher na sala de aula, tornou-se cada vez maior a sua aceitação, com o magistério geralmente aceito como extensão do papel tradicional da mulher – a maternidade numa escala maior. Assim, foi visto o magistério primário como um prolongamento do trabalho de instrutora da infância e guardiã dos valores sociais vigentes (HARNER, 2010, p.319).

A docência, devido à sua gênese ligada à religião e à maternidade, com majoritária participação feminina, ainda guarda resquícios relacionados à profissão docente como uma extensão da maternidade (NÓVOA, 1999). Esse imaginário sobre a docência está muito ligado ao dom, a uma profissão relacionada ao sacerdócio, o que contribui para manter a identidade da profissão docente como um fazer de baixa aspiração profissional a ser desenvolvida por pessoas generosas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

³⁵ O curso de normalista era o nome dado ao curso Normal Superior, equivalente ao Magistério atualmente.

Durante toda a nossa vida estabelecemos relações sociais, primeiro na infância, depois na escola e mais tarde no trabalho. A internalização da realidade social que acontece na infância promove conhecimentos de base (DUBAR, 2005), que perduram durante toda a vida. Consideramos que as escolhas profissionais influenciam na construção da identidade, pois esta se alicerça e se reconstrói tendo com pano de fundo o ambiente social, tanto da infância como do ambiente de trabalho (DUBAR, 2005). O mesmo capital e situação econômica podem ser geridos de diferentes maneiras pelas famílias e são o produto, tanto da socialização familiar quanto das trajetórias, nos diferentes espaços socializadores (LAHIRE, 2004). No entanto, podemos pensar na família como instância de socialização responsável pela incorporação das disposições primárias (BOURDIEU, 2004). Mesmo que os agentes, ao longo de sua trajetória, participem de diferentes formas de socialização e incorporação da realidade social por meio de diferentes instâncias socializadoras, é na socialização primária que ocorre a incorporação das disposições mais duradouras (BOURDIEU, 2004).

As concepções em torno da docência, que os professores tiveram contato na infância, fazem parte do processo de constituição profissional, uma vez que a maneira como cada professor se tornou o profissional que é, guarda uma relação indissociável entre o eu profissional e o eu pessoal (NÓVOA, 2013).

4.2 SER PROFESSOR FORMADOR INICIANTE: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL ENVOLVE SENTIMENTOS E ESCOLHAS

Ser professor formador carrega uma simbologia que vai além do ensinar. A docência na licenciatura “exige uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 14) voltadas para a formação de professores, e mais do que isso, para os aspectos fundantes de uma profissão (IMBÉRNOM, 2011).

A docência na licenciatura mantém uma ação direta sobre a formação dos licenciandos, uma vez que as reflexões sobre as situações de ensino e as práticas dos formadores influenciam, direta ou indiretamente, nas concepções sobre a docência que os alunos, futuros professores, formularão em seu processo formativo (ZABALZA, 2004). Esse aspecto da docência foi ressaltado pelos professores

iniciantes ao relacionarem o ser professor formador a uma grande responsabilidade que envolve sentimentos e escolhas.

Na categoria analisamos como os professores iniciantes percebem o processo de ser professor formador, os sentimentos e escolhas envolvidos nesse processo, as atribuições inerentes ao trabalho do professor na licenciatura, bem como as contradições que permeiam o ser professor formador iniciante. A categoria se desdobra em cinco subcategorias: **Ser professor formador: uma grande responsabilidade; O tripé (quebrado) do ensino, pesquisa e extensão; O sentimento de pertença versus o professor horista; A desvalorização do trabalho docente; e Romantizar a educação: a esperança é o aluno**, que serão discutidas nas próximas seções.

4.2.1 Ser professor formador: uma grande responsabilidade

A docência na universidade pode ser conceituada como um processo de busca e reconstrução crítica e científica do conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Como prática social é também uma forma de intervir na realidade. Na subcategoria **Ser professor formador** reunimos as falas dos professores iniciantes sobre como estes conceituam a docência e o papel do professor formador. As falas dos agentes da pesquisa revelaram o sentimento de responsabilidade, em vários aspectos da atuação docente.

Os dados do questionário, do memorial e das entrevistas narrativas, evidenciaram que a maioria dos participantes da pesquisa considera que ser professor formador envolve múltiplas responsabilidades.

Quadro 31: Ser professor formador iniciante

Tema da pergunta	Significantes	Professores	Número
Ser professor formador iniciante	Uma grande responsabilidade	P5; P8; P12; P13; P14; P15; P16; P20; P22; P23; P21	11
	Responsabilidade em aliar conhecimento teórico à formação prática	P4; P3; P7; P18; P9;	05
	Ter a oportunidade de mudar a sociedade	P1; P11; P19; P17; P6	05
	Ter Reflexões e conhecimentos	P10; P2;	02
	TOTAL		

Fonte: a autora, com base nos questionários (2021)

Os professores iniciantes evidenciam a responsabilidade frente à docência e a insegurança inerente a esse processo.

[...] quando eu entrei com bastante nervosismo, uma certa insegurança, apesar que eu já trabalhava com a formação de professores na rede, mas trabalhar na universidade é uma outro viés e uma outra realidade e responsabilidade, porque você trabalhar com formação de professores que já trabalham é uma coisa, agora trabalhar com alunos que vão começar a iniciação nesse espaço é uma responsabilidade bem grande porque você se torna referência pra eles (P21E).

Uma responsabilidade imensa, pois no trabalho com licenciatura, nossa tarefa é muito além de conteúdos. Na minha principal disciplina então, a gente ensina ensinar, supervisiona, orienta desde a elaboração de planos de aula, planos de ensino, as aulas em si. Não tem meio termo (P12Q).

[...] isso pra mim pesa muito, a responsabilidade que eu tenho hoje de ser professora do ensino superior e saber que daqui a alguns anos essas acadêmicas vão estar formando novas pessoas, novos sujeitos, cidadãos, eu vejo essa responsabilidade muito grande e o peso do que a gente fala, as acadêmicas falam “professora lembra aquele dia que você falou tal coisa”, o que você fala vira uma responsabilidade muito grande, um peso muito grande, como em qualquer outra etapa, mas eu acho que na licenciatura marca muito aquilo que a gente traz, marca quem eles serão também enquanto professores (P14E).

O sentimento de responsabilidade pela formação do licenciando e a insegurança quanto a essa formação permeou o início da docência para os professores iniciantes que participaram da pesquisa. Os professores iniciantes têm consciência da responsabilidade quanto às suas práticas e discursos sobre a docência, uma vez que as reflexões e debates sobre o ensino e a profissão docente interferem, direta ou indiretamente, nas concepções sobre a docência que os alunos formularão sobre a profissão (ZABALZA, 2004). A responsabilidade, que pressupõe o dever profissional, advém das atribuições de ordem ética e deontológica e são constitutivas da identidade profissional docente (VEIGA, 2009).

O compromisso assumido perante a formação dos futuros professores torna-se uma tarefa complexa que exige dos docentes uma gama de conhecimentos e habilidades que interfere na construção da identidade profissional, principalmente dos iniciantes. “A identidade do professor é, simultaneamente, epistemológica e profissional, realizando-se no campo teórico do conhecimento e da prática social” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.13).

O sentimento de responsabilidade, que os docentes relatam, também está relacionado com a concepção de docência impregnada na sociedade, que dissemina

o discurso de culpabilização e responsabilização dos professores pelos resultados da educação. O controle estatal sobre o trabalho docente e a pressão por resultados quantitativos geram discursos hegemônicos de responsabilização docente (NÓVOA, 1999).

As profecias de salvação por meio da escola encerram os professores em ambições excessivas e tendem a responsabilizá-los por todos os fracassos das reformas educativas. Mascaram que os problemas da educação são problemas econômicos, políticos, sociais e culturais [...] (SILVA, 2018, p. 55).

O ato de atribuir a responsabilização aos professores são incorporados pelos próprios professores, que acabam se culpando pelo resultado da formação dos licenciandos. Segundo Dubar (2005), os atos de atribuição (os que os outros nos atribuem), podem ser rejeitados ou incorporados à nossa identidade social. Assim, os atos de atribuição podem gerar os atos de pertencimento (o que eu quero ser), e a identidade virtual (o que os outros atribuem) acaba se transformando em identidade real (o que eu atribuo a mim mesmo).

O processo de atribuição (o que o outro me atribui), aos poucos vai se incorporando na identidade dos docentes e o professor assume a responsabilização individualizada como natural, como parte das funções docentes. A incorporação dos atos de atribuição (DUBAR, 2005), por parte dos professores iniciantes, impostos pelo discurso de culpabilização dos docentes, leva-os a assumirem, quase que individualmente, a responsabilidade pela formação dos futuros professores. A incumbência frente ao ensino pode ser considerada parte de uma educação comprometida com a emancipação humana. No entanto, assumir a responsabilização individual pela formação dos futuros professores pode ser um problema, já que o professor não tem controle total sobre a formação dos licenciandos.

A docência universitária é uma atividade complexa envolta em vários fatores que extrapolam as atribuições do professor em sala de aula, envolve desde as políticas públicas na área da educação até o próprio engajamento do estudante. Sacristán (1999, p. 67) enfatiza que “a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa, devido à existência de influências mais gerais (políticas, econômicas, culturais)”.

Entretanto, a cultura profissional docente, que impregna o individualismo na profissão, também contribui para imprimir nos docentes o processo de responsabilização individual. Para Marcelo (2009), a crença de que tudo depende do professor e que o este é o único responsável pelo que acontece em sua sala, reforça o sentimento de responsabilidade individual dos docentes. Os professores iniciantes enfatizaram que o sentimento de responsabilidade pela formação se estende a atuação docente dos futuros professores.

[...] eu entendo que aquilo que a gente está repassando pra esses alunos em sala de aula vai ser multiplicado na educação básica, então eu me vejo corresponsável, entre parênteses, pela educação de todas as crianças que vão passar pela mão desses professores (P23M).

Esses dias eu encontrei uma aluna da pedagogia, que tinha sido minha aluna o ano passado e ela me disse “professora eu tive que ficar em uma sala de educação infantil e aí eu fui fazer uma atividade e fiquei pensando “será que a professora ficaria orgulhosa dessa atividade que eu fiz? Que eu dei para as crianças?” Eu fiquei olhando a minha aluna com aquela cara de julgamento, “o que será que ela fez?”, o que será que aconteceu naquela sala de aula? Será que foi o que eu ensinei, tomara que ela tenha feito o que eu ensinei, porque eles às vezes entendem as coisas diferente do que a gente fala (P4E).

Impressionante como parece que você não ensina nada, você ensina alguma coisa, passa um tempo ninguém sabe mais nada. Esses tempos eu vi um ex-aluno meu, eu vejo eles nas redes sociais e eu sei qual matéria eu dei pra ele e eu me lembro exatamente a aula que eu dou, que eu falo uma coisa x e numa rede social ele colocando o contrário. Ele fez um post e colocou assim “qual dessas palavras não existe? Eu pensei, ai não...tem um meio ano que está formado. O que a gente fala parece que não penetra na cabeça das pessoas (P15E).

O sentimento de responsabilidade misturou-se com o sentimento de frustração e de insegurança frente à formação dos futuros professores. As atitudes dos alunos, observadas pelos professores, causam a sensação de que o processo formativo está falhando em algum sentido e os professores formadores acabam se culpando, principalmente os iniciantes, que ainda estão construindo a sua identidade como formadores.

A responsabilidade frente a formação do licenciando pode estar relacionada a autoidentificação dos docentes como professores formadores.

Quadro 32: Ser professor formador

Tema da pergunta	Significantes	Professores	Número
Considera-se professor formador	Sim	P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10; P11; P12; P13; P14; P15; P16; P17; P18; P19; P20; P21; P22; P23	22
	Não	P1	01
	TOTAL		23

Fonte: a autora, com base nos questionários (2022)

Ao se definirem como professores formadores, os agentes assumem a responsabilidade em formar futuros professores que estarão nas escolas atuando com os alunos. Os professores apontam, inclusive, as dificuldades da escola pública como propulsora do sentimento de insegurança frente à formação dos futuros professores.

Quando somos formadores nos vemos com uma responsabilidade enorme, mais ainda nessa situação em que se encontra o nosso país, o descaso com a educação pública, pela educação de uma maneira geral, descaso com os professores (P5E).

[...] eu estando na educação básica até o momento que eu estava e vendo as professoras, vendo as práticas, vendo as concepções eu pensava, alguma coisa tem que vir da universidade, essa mudança de concepção, essa mudança do olhar em relação à criança precisa vir da formação.

Eu vejo que ser professora formadora é um compromisso, um desafio muito grande, você sempre se pergunta, “será que eu estou ensinando, ajudando a refletir, a pensar, compreender a sua realidade”. Eu vejo por mim, eu melhorei muito quando eu fui pro curso de pedagogia, como pessoa mesmo, eu me entendi, eu me compreendi enquanto ser humano (P9E).

Formosinho (2009, p. 81) considera que os professores dos cursos de formação inicial docente “podem assumir o seu papel como formadores ou ignorar as dimensões profissionais no seu ensino”. Para o autor, na lógica formativa academizante os professores tendem a não se assumirem como formadores, visto que a responsabilidade pela formação recai sobre o aluno, uma vez que “a transferibilidade dos conhecimentos apresentados é considerada responsabilidade exclusiva do aluno no momento em que vier a ser professor” (FORMOSINHO, 2009, p. 81). O referido autor ressalta que na lógica formativa profissionalizante os professores se assumem como formadores. De modo geral, os professores dos componentes curriculares ligados à formação prática, como os professores de currículo, de didática e práticas de ensino se autodefinem como formadores (FORMOSINHO, 2009). Os professores iniciantes ao se identificarem como

formadores evidenciam a sua identidade como formadores de professores. O modo como nos autodefinimos está relacionado com o forma como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1999).

Os professores iniciantes, ao se reconhecerem como formadores, relatam sobre o compromisso social que a formação docente lhes confere.

O meu comprometimento é com os professores, com a formação desses professores, para que eles possam chegar no campo de trabalho, na área de trabalho, mas não só com o conhecimento científico, metodológico, mas também com conhecimento de vida de experiência afetivas. Uma aula boa e uma aula que eu possa contribuir é o meu compromisso como formadora, meu dever e compromisso com a população (P5E).

Eu vejo que é bem essa questão da formação mesmo, de contribuir com a formação inicial dessa pessoa e ela dar continuidade para que não se acabe isso. A oportunidade de você dar essa formação para as pessoas que são trabalhadores, a gente trabalha na licenciatura com trabalhadores mesmo, é uma questão de compromisso também com a educação pública, com aquilo que agente almeja para o trabalhador, essa luta que a gente faz de resistência, de algo melhor de transformador pra eles também (P21E).

Eu vejo meu papel, o que eu tenho que fazer, eu sou professora, eu tenho que garantir a aprendizagem, aprendizagem com propriedade, com significado, fazer a diferença, não sei se eu consigo, mas eu penso, o que eu posso levar, qual texto, qual artigo, qual *site*, evento, sei lá. O meu papel social é nesse sentido, de tentar ajudar a também desenvolver esse senso de crítico, nos alunos que estão se formado como professores, despertar essa vontade, de que eles são capazes. O papel social é incentivar, é encorajar, buscar transformar por meio da educação (P9E).

A maioria dos professores que participaram da pesquisa evidenciou que o seu papel como formador é proporcionar aprendizagens e conhecimentos que os possibilite enfrentar os desafios da escola pública. Essa preparação dos futuros professores foi enfatizada como um compromisso social que assumiram perante a docência na licenciatura.

O compromisso em formar professores não se limita unicamente a prática do docente, “mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição”, com o objetivo de “obter a emancipação das pessoas” (IMBERNÓN, 2011, p. 42). O autor ressalta a importância do compromisso social dos educadores com a formação dos licenciandos, defendendo que a atuação docente “se move em um delicado equilíbrio entre as tarefas profissionais (alguns autores a chamam de acadêmicas) e a estrutura de participação social” (IMBERNÓN, 2011, p. 30). Ensinar exige apreensão da realidade, não se pode pensar o ensino descolado do contexto social mais amplo (VEIGA, 2009). Esse aspecto da docência foi enfatizado pelos

professores iniciantes ao reconhecerem a importância do conhecimento da realidade educacional, bem como o seu compromisso social com a escola pública, evidenciado o seu papel em proporcionar uma formação científica, metodológica e humana para os licenciandos com o objetivo de promover a emancipação desses estudantes.

O sentimento de responsabilidade, o conceito de docência como atividade complexa e uma forma de intervir na realidade social, associado ao compromisso com a classe trabalhadora, foram identificados como elementos constitutivos da identidade dos docentes iniciantes pesquisados.

Outro elemento do processo formativo na licenciatura, ressaltado pelos agentes da pesquisa, se refere à relação interpessoal e influenciadora dos professores formadores. A maioria dos professores iniciantes reconhece que são exemplos e tornam-se referência para os futuros professores.

Eu falo pra eles, vocês têm que pensar na criança em desenvolvimento, vocês têm que estar atentos às necessidades delas, coisas que vêm antes do currículo, existem coisas que você precisa dar um passo atrás pra você atingir teu objetivo de aprendizagem, de ensino, esse olhar que também é necessário na licenciatura porque nós somos um modelo de docente pra eles (P23E).

Muitos alunos vão se espelhar na gente, tanto que eles comentam na sala, já ouvi várias vezes, “aquele professor é muito bom, que quero ser como aquele professor”, ou comentário contrário “ele estuda tanto, mas não faz”, nós vamos ser exemplos pra esses alunos também (P22E).

Ao assumirem o seu papel como formador, os agentes da pesquisa admitem que podem se tornar referência para a atuação profissional dos licenciandos. Parte do sentimento de responsabilidade que os docentes revelaram advém do reconhecimento da influência que os formadores exercem sobre os alunos. Estudiosos da área de formação docente, como Imbernón (2011) e Formosinho (2009), concordam que “os modelos com os quais o futuro professor apreende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente, já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação” (IMBERNÓN, 2011, p. 65).

A experiência discente, que se torna geradora de práticas, não se assenta somente no que o professor fala ou no que ensina, a maneira mais sutil e mais duradora ocorre de forma indireta, por meio de atitudes e comportamentos dos docentes. Os elementos subjetivos e estruturais da realidade social engendram

princípios tácitos, esquemas geradores de práticas (BOURDIEU, 2004), que estão no cerne da construção da identidade e da atuação docente (DUBAR, 2005).

Quanto à influência dos formadores, um dado importante que surgiu com as narrativas se relaciona ao perfil do aluno da universidade. Segundo Zabalza (2004, p. 116), os estudantes universitários “estão em um nível de maturidade que lhes permite separar o bom do mau”, ou seja, aquilo que pode ser exemplo e aquilo que não pode ser seguido, bem como o discurso incoerente com a atitude do professor e o discurso coerente com a atitude. Esse aspecto foi ressaltado pelos professores que participaram da pesquisa.

Eles falam muito isso, que eles conseguem distinguir o professor que fala uma teoria e em sala de aula pratica outra coisa, e o professor que fala como você deve ser em sala de aula, mas porque ele também está sendo, acho que é mais ou menos nessa relação (P23E).

A docência pode ser considerada “uma atividade intelectual e uma atividade técnica; uma atividade moral e uma atividade relacional” (FORMOSINHO, 2009. p. 91). Corroborando com o autor, a dimensão relacional entre professor e aluno na licenciatura foi enfatizada por Hobold e Buendgens (2015), como importante influenciadora das práticas dos futuros professores.

Ao exercer sua atividade profissional, o formador influencia diretamente na formação e concepção pedagógica do futuro professor, pois não só os conteúdos, mas as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados atuam diretamente na sua formação e podem ser considerados como modelo na aprendizagem da docência (HOBOLD; BUENDGENS, 2015, p. 200).

Para as autoras, não só o conteúdo, mas a forma de apresentá-lo e a maneira de se relacionar com os estudantes, por parte dos formadores, deixam marcas que influenciam na prática profissional dos licenciandos. Uma dimensão importante da identidade profissional dos formadores está relacionada com o significado que o professor confere à docência (NÓVOA, 1999; VEIGA, 2009). O conceito de docência expresso pelos formadores se torna guia de sua prática docente. Enfatizar a dimensão relacional da prática educativa, como os agentes da pesquisa enfatizaram, revela um conceito de docência como prática influenciadora e afetiva, que difere da concepção de docência como transmissão de conteúdos.

Outra dimensão da responsabilidade frente à formação dos licenciandos, enfatizada pelos agentes que participaram do estudo, se refere ao compromisso em

continuar sempre estudando e atualizando os conhecimentos teórico-práticos. Para a maioria dos professores iniciantes da nossa pesquisa, o conhecimento teórico se torna um aparato importante da formação do professor universitário.

Eu penso que o professor formador é um pesquisador, pesquisador da sua própria prática, e esse pesquisador precisa ter um embasamento teórico pra amparar aquilo que ele acredita, aquilo que ele defende enquanto professor, porque a gente precisa ter uma concepção pra gente não se perder em relação àquilo que a gente acredita, aquilo que vem sendo imposto pelo próprio sistema, [...] eu sempre penso, esse movimento constante do estudo, da pesquisa, da reflexão, justamente pra que a gente possa ter sempre onde recorrer quando a gente se sentir fragilizado, então aí seria a pesquisa, o conhecimento teórico (P14E).

O professor do ensino superior, primeiro tem que ter o estudo, a dedicação, precisa sempre estar buscando esse conhecimento, estudando, lendo, se atualizando, e ter essa aproximação com o aluno, porque não adianta também eu ficar buscando, lendo e chegar na sala de aula não conseguir relacionar, não conseguir ouvir o aluno, muitas vezes ele já sabe aquilo ou traz pontos novos, outras contribuições (P22M).

Os professores formadores participantes da pesquisa reconhecem a importância do conhecimento teórico para a sua prática docente. A valorização do conhecimento específico sempre esteve ligada ao exercício da docência no ensino superior, desde a criação das universidades os professores eram reconhecidos pelo domínio do saber específico (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Muitas instituições de formação mantêm a lógica academizante na formação dos licenciandos, valorizando a formação teórica descolada das práticas formativas profissionalizantes (FORMOSINHO, 2009). Importante ressaltar que a cultura institucional tem um peso considerável na manutenção de certas práticas enraizadas.

Longe de minimizar o valor do conhecimento teórico específico, enfatizamos a importância deste estar relacionado ao conhecimento didático e outros conhecimentos e saberes específicos da ação de ensinar. A docência na licenciatura pode ser considerada uma atividade complexa, que exige uma multiplicidade de saberes (SOARES; CUNHA, 2010). Ademais, “o conteúdo que se ensina constrói identidade” e “o conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influi no *como ensinar*” (MARCELO, 2009, p. 115). Podemos considerar, nesses termos, que os conhecimentos que o professor mobiliza em sua prática pedagógica são constitutivos de sua identidade profissional docente.

Além do conhecimento teórico, os professores iniciantes citaram o conhecimento didático e a relação interpessoal com os estudantes como importantes elementos da docência.

O professor para ser formador primeiramente tem que saber do conteúdo, a primeira questão da didática é dominar o conteúdo. Eu já melhorei nisso, eu achava antes que dominar o conteúdo era suficiente, mas isso dá muita insegurança, tanto que eu achei importante e fundamental eu ter as questões didático-pedagógicas. Então, além do conteúdo, ter esse domínio, essa compreensão das questões que envolvem a docência, como uma profissão específica com formação (P9E).

Esse professor do ensino superior, das licenciaturas, ele tem que ter primeiramente uma perspectiva teórica muito bem fundamentada, tanto filosófica, psicológica, didática, muito bem fundamentada e tem que saber qual perspectiva ele vai seguir, e isso tem a ver com a visão que ele tem de sociedade, de homem e de educação, primeira coisa é essa perspectiva teórica que ele vai ter como base, porque isso vai ajudar ele a organizar o planejamento, vai ajudar ele preparar a sua aula, a ter uma visão de avaliação coerente, que não seja injusta (P21E).

[...] a gente às vezes foca muito só no conhecimento científico, então você tem que ser top do top, tem que produzir, só que eu penso que esse professor formador ele tem que ter isso, ele não pode abrir mão disso, mas ele não pode ficar só nisso, por isso que pra mim as relações interpessoais, elas são fundamentais na formação dos professores e na formação desse professor formador. A gente tem muito problema com professor que tem muito conhecimento e não sabe dar aula ou traumatiza os alunos, acham que são donos do conhecimento (P5E).

No âmbito universitário, principalmente na área das humanas, já existe o consenso sobre a importância dos saberes pedagógicos e didáticos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Dentre os conhecimentos teórico-práticos necessários para a atuação docente, os professores participantes da pesquisa enfatizaram a experiência na educação básica como elemento essencial para a docência na licenciatura.

Eu acredito que o professor que passou pela educação básica e que foi ser professor no ensino superior, a forma como aborda certos assuntos é diferente de um professor que nunca passou pela educação básica [...], então eu vejo que isso é um diferencial para o professor do ensino superior, eu não digo que seja regra, que os outros professores que não têm isso não vão ser bons professores, mas se fossem seria muito bom (P21E).

[...] esse conhecimento sobre o chão da escola, quando eu estou falando de desenvolvimento, por exemplo, na psicologia, quando eu estou falando de infância, de relações parentais, quando eu estou falando de currículo, eu estou falando de um lugar de fala que eu fiz parte durante muito tempo, então não é uma coisa utópica pra mim, eu não estou falando só sobre o que eu li, estou falando sobre como isso dialogou com as leituras que eu fazia. Então eu vejo que pra docência no ensino superior, ter essa vivência de escola, dessa experiência, é importante até mesmo para compreender que os alunos estão em desenvolvimento, e faz você não ter um olhar tão

rígido sobre eles, entender que as bobearias, a falta de comprometimento, que se você olha e pensa, “é um futuro professor” e imbrica tudo nele, não vai acreditar que ele vai ficar pronto (P23E).

Os agentes da pesquisa consideram que a atuação na educação básica proporciona um olhar diferenciado sobre o processo de ensino-aprendizagem, um olhar mais empático e compreensivo. A experiência na educação básica, segundo os participantes da pesquisa, também possibilita ao professor formador discutir com mais propriedade as demandas da escola, refletindo junto aos licenciandos os desafios do ensino nesta modalidade de ensino.

Segundo os agentes da pesquisa, os alunos percebem a diferença entre o professor que já atuou na educação básica e o professor que não tem experiência nessa modalidade de ensino.

Eu já tive turmas que eles falaram que há diferença na forma como eu abordava o assunto e outros professores que não tinham entrado em sala de aula na educação básica abordavam, não sou eu que estou dizendo são os alunos que falaram, que é diferente na forma de abordagem porque a gente traz exemplos da nossa prática. Por exemplo, quando eu trabalhei com as alunas a perspectiva da Emilia Ferreiro sobre as hipóteses de escrita, eu tinha materiais meus, dos meus alunos que eu levei e também apontei pra eles que intervenções eu fazia para aquela criança superar aquela fase, um professor que não passou pela alfabetização e não vivenciou isso, vai ser muito difícil colocar, não que seja impossível, porque a pessoa pode estudar, pode fazer uma observação em uma escola, mas o viver isso é muito diferente (P21E).

A experiência na educação básica também foi considerada como essencial para os formadores compreenderem as fragilidades da formação inicial.

O fato de ter atuado na educação básica auxiliou nesse processo, porque tanto na questão do contato com as crianças quanto com os adolescentes e as famílias, nesse olhar de fala, mas com os próprios docentes, com as equipes pedagógicas, então entender essa constituição desse ser humano lá na educação básica foi fundamental, e também pra entender, quando eu estava lá na ponta, na educação básica, eu sentia algumas fragilidades quando eles chegavam (P23E).

Mesmo os professores que não atuaram na educação básica, reconhecem que a experiência nesta modalidade de ensino auxilia no exercício da docência na licenciatura.

Mas aí quando você vai trabalhar na universidade faz falta ter trabalhado um pouco na educação básica, porque quando eu comecei a trabalhar no ensino superior eu nunca tinha trabalhado como professor, fiz uns estágios, mas não tinha trabalhado ainda como professor no ensino básico, eu comecei no ensino superior (P3E).

Eu acho que fez falta não ter experiência na educação básica e não sei dizer aonde que fez falta, mas eu acho que fez, eu comecei a perceber que fez falta quando, por exemplo, você vai dar aula em uma faculdade, o aluno está ali sentado e você falando o tempo inteiro, quem aguenta isso, ninguém aguenta, mas fica parecendo que você tem que aguentar e o certo é agüentar o professor falando e o desafio fica parecendo que quem consegue ficar mais tempo parado, acordado é o grande vencedor, quem aguenta? O que eu estou dizendo é que se eu tivesse contato com a educação básica, com criança, talvez eu tivesse percebido essa dinâmica antes, patinei muito até chegar a entender que o processo de aprendizado não é você ficar sentado escutando tudo que eu tenho pra falar, o quanto eu sei um monte de coisa (P15E).

Entender o processo de desenvolvimento humano e as especificidades dos alunos foi apontado pelos participantes do estudo como essencial para a docência na licenciatura. Os dados nos permitem inferir que os professores participantes do estudo valorizam o conhecimento específico aliado ao conhecimento pedagógico, com ênfase ao conhecimento teórico e a valorização do conhecimento prático por meio da experiência na educação básica.

A docência universitária engloba, além das atividades de ensino, as de pesquisa e extensão, que serão discutidas na seção seguinte.

4.2.2 O tripé (quebrado) do ensino, pesquisa e extensão

As principais atividades desenvolvidas na universidade se referem às de pesquisa, ensino e extensão, voltadas para a prática de produção do conhecimento e preparação para o exercício profissional, por meio do acesso aos diferentes campos da cultura e da ciência. A função docente na universidade se ancora nesse tripé: ensino, pesquisa e extensão. No entanto, os relatos sobre essa tríade se mostram diversificados, uma vez que enfatizam que a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão fica comprometida no caso dos professores iniciantes.

Foram elencados os seguintes motivos para as dificuldades em articular essas três atividades: número de aulas que são atribuídas aos colaboradores, condições de trabalho e a falta de tempo, já que muitos precisam atuar também na educação básica e no caso dos efetivos a falta de conhecimento sobre a comunidade e sobre a dinâmica da universidade. A maioria dos participantes do nosso estudo possui contrato temporário, somente dois professores são efetivos. Mesmos os efetivos relataram que, como ainda estão se ambientando na universidade, ainda não tiveram oportunidade para propor projetos de extensão e

participam, assim como os colaboradores, de grupos de pesquisa como membros e não como líderes. Podemos inferir que, embora a carga horária em sala de aula dos professores efetivos iniciantes seja menor, as experiências quanto à participação em atividades de pesquisa e extensão são semelhantes a dos colaboradores, com a diferença que a participação nessas atividades está incluída na carga horária de trabalho.

Os professores iniciantes do nosso estudo consideram as atividades de pesquisa e extensão como essenciais na atuação do professor formador. No entanto, relataram a dificuldade em participar dessas atividades.

Para o colaborador eu não vejo esse encaixe de pesquisa, ensino e extensão. O que vejo é que muitos dos colaboradores estão no doutorado e por conta disso que conseguem ter essa imersão na pesquisa, mas fora isso, que seja oportunizado no contexto diário não (P23Q).

[...] é complicado porque a universidade funciona nesse tripé, mas, por exemplo, eu tenho 20h na *universidade tal*, eu tenho 20 horas no Estado e eu tenho o doutorado, então o que eu faço dentro da universidade são as dez horas de aula, então é o ensino, eu não estou envolvida com nenhuma parte de extensão, e a questão da pesquisa, por exemplo, eu não posso orientar iniciação científica porque eu sou colaboradora, então a minha atuação fica muito limitada por ser professora colaboradora, [...] por uma questão institucional, que não me é permitida e por uma questão de tempo também, porque eu não tenho dedicação exclusiva na universidade, então eu acho que acaba ficando assim meio desfalcado essa questão do tripé na universidade (P4E).

Pra mim que sou professora colaboradora o acesso é mais limitado, inclusive o tempo, porque a maioria dos professores colaboradores, eles colocam na área do ensino, não podemos ter projeto de pesquisa (P11Q).

Por exemplo, extensão, eu ainda não tenho como propor um projeto de extensão se eu nem conheço a cidade ainda, não conheço as demandas. Agora eu vou me adaptar aqui na universidade, dar esse tempo de adaptação, estabelecer relações, continuar estudando, continuar me preparando e propor ações, ações no campo de ensino, pesquisa, projetos, que eu adoro, mestrado e doutorado, ingressar na pós-graduação e contribuir mais (P5E).

Dos impasses apontados pelos agentes da pesquisa como impeditivos para a participação nas atividades de pesquisa e extensão, podemos citar como principais: a falta de tempo para participar, visto que possuem maior número de aulas e não contam com dedicação exclusiva; não contabilizar na carga horária de trabalho as atividades de pesquisa e extensão, a necessidade de atuar na educação básica devido à precariedade dos contratos de trabalho e no caso dos efetivos o desconhecimento das demandas da comunidade e da universidade. Todos esses

impasses dificultam a participação dos professores iniciantes nas atividades de pesquisa e extensão, e, conseqüentemente, a articulação entre essas atividades.

As dificuldades para que os colaboradores participem da indissociabilidade entre as atividades de pesquisa, ensino e extensão não se limitam às questões institucionais e burocráticas, inserem-se também na esfera política. Com a promulgação da Lei 19594/2018 (PARANÁ, 2018) e da Lei 20.933/2021 (PARANÁ, 2021), chamada de Lei Geral das Universidades (LGU), os professores colaboradores ou CRES, foram impedidos de assumir contratos temporários com regime de dedicação exclusiva, dificultando ainda mais a participação nas atividades de pesquisa e extensão. A mesma lei ainda definiu que pelo menos 50% da carga horária do professor colaborador seja destinada ao ensino.

A construção da identidade dos professores universitários está diretamente relacionada com as atividades que desempenham em sua atuação profissional. Atuar somente no ensino interfere na construção da identidade como professor do ensino superior, visto que a universidade se assenta no tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Os professores colaboradores admitem participar de atividades de pesquisa e extensão, mas de forma voluntária, ou seja, sem que isso conte em sua carga horária de trabalho. Os motivos elencados pelos agentes para a participação voluntária nessas atividades são: precisam se inserir nesses espaços para construir um capital; incrementar o currículo e conhecer o processo de pesquisa e extensão para explicar aos licenciandos, conforme os relatos:

No mapa de aulas, basicamente eu tenho que dar aulas, quase preenche o meu mapa com aulas, mas eu faço outras atividades como eu te falei, eu me envolvo no projeto de extensão, eu tenho questões de pesquisa, mas que não entram no mapa de aulas, mas eu sei da importância do currículo, caso algum dia tenha concurso, é mais por uma questão estratégica. Então eu trabalho a mais, mas porque eu aceito, você vai construindo um capital, assim eu tenho contato com as pessoas, eu vou me familiarizando, mas em termos de diminuir a minha carga horária não, não diminuí (P9E).

A universidade fecha algumas portas para o professor colaborador, institucionalmente fecha, mas não pra você entrar nos grupos já formados, já consolidados, então eu faço parte de um grupo de pesquisa, dois grupos de estudo e o grupo de extensão, são quatro grupos que eu participo e que não sou contratada pra isso, eu participo, mas não faz parte da minha carga horária, não faz parte, mas eu participo porque eu acredito que eu tenho que me inserir nesses espaços, conhecer a universidade pra desenvolver o meu trabalho, pra eu conhecer a universidade e a universidade me conhecer, então eu transito em todos os espaços (P11E).

Podemos inferir, de acordo com os relatos, que os professores utilizam estratégias de conservação do campo e buscam posições nesse espaço social. Falar em campo social nos remete a um “universo dotado de sentido para os agentes que nele habitam e dentro do qual se desenrolam ações orientadas por intenções conservadoras ou subversivas que buscam conservar ou transformar o estado da relação de forças” (BOURDIEU, 2021, p. 271). A lógica das ações dos agentes somente pode ser interpretada levando em consideração a sua posição no campo. Como agentes iniciantes, consideramos que ainda estão se inserindo no campo universitário, e dessa forma buscam estratégias para adquirir o capital valorizado nesse espaço social.

Além de cumprirem horas de trabalho a mais do que são contratados, os agentes que estão se inserindo no campo universitário, por razões institucionais, políticas e por questões de posição no campo (condições objetivas), acabam assumindo maior carga horária em atividades com menor capital simbólico, ou seja, atividades menos valorizadas no campo, como as atividades de ensino.

No campo universitário a produção científica é valorizada, pois se converte em capital puro (produções científicas) (BOURDIEU, 2017). Apesar de a universidade ser considerada uma instituição formadora, as atividades de ensino ficam em segundo plano, já que os critérios de progressão na carreira dos docentes universitários se baseiam nas atividades de pesquisa (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Por mais que a universidade preconize a relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, a ascensão profissional do professor universitário é trilhada com base na capacidade científica, concedendo privilégio significativo às atividades de pesquisa em relação às atividades de ensino e extensão (CUNHA, 2007).

Os professores iniciantes, ao adentrarem no campo universitário, são interpelados pela *doxa*, que faz com que os ritos de passagem aconteçam de maneira a obter o consentimento do agente em aderir aos pressupostos de funcionamento do campo, de maneira indiscutida e pré-reflexiva (BOURDIEU, 2009).

Ao se inserirem no campo, os professores iniciantes procuram adquirir o capital que é valorizado no campo universitário, ou seja, o capital científico. A busca pelo acúmulo de capital faz com que os professores iniciantes do nosso estudo, participem dos grupos de pesquisa de forma voluntária e sem que essa atividade

contabilize na carga horária de trabalho, uma vez que preenchem a sua carga horária com atividades de ensino, conforme o quadro extraído dos questionários:

Quadro 33: Carga horária semanal de atividades

Atividades de ensino	Nº	Atividades de pesquisa	Nº	Atividades de extensão	Nº
40h	04	20h	15	05h	17
35h	01	15h	03	00h	06
30h	01	00h	05		
25h	01				
20h	05				
15h	01				
10h	09				
Total	23	Total	23	Total	23

Fonte: a autora, com base nos questionários (2022)

De acordo com o quadro 33, a maioria dos professores (09) que atuam 20h semanais cumpre 10 horas de atividades de ensino, enquanto 04 docentes admitem cumprir 40h semanais nessa atividade³⁶. Importante destacar que a maioria dos agentes (15) alega cumprir 20h semanais em atividades de pesquisa, enquanto apenas cinco admitem não participar dessas atividades. As atividades de extensão são as que os agentes da pesquisa menos participam, visto que a maioria (17) destina apenas 5h para essa atividade.

No entanto, dependendo da universidade e do departamento, a participação dos colaboradores em atividades de pesquisa e extensão estão incluídas no cômputo da carga horária de trabalho.

Na *universidade tal* a gente não poderia fazer pesquisa e extensão, a não ser que a gente ajudasse um professor efetivo, eles têm os regulamentos deles, não lembro, mas não poderia. Já na U2, os colaboradores podem fazer pesquisa, ter projeto de pesquisa, projeto de extensão e isso conta na carga horária, tem que ter aquela carga horária pra dar minimamente 12h até 20h, mais ou menos, mas naquelas outras horas que tem que cumprir, pode propor projetos de pesquisa, de extensão. Os professores colaboradores todos eles têm projetos (P21E).

Aqui funciona melhor nesse sentido, eu fiquei surpreso na U2, por exemplo, eu tenho projeto de pesquisa, na verdade tenho dois, um projeto de ensino e um de pesquisa, que são desenvolvidos, de ensino eu estou participando e de pesquisa que é meu projeto, e o horário pra fazer pesquisa conta na minha carga horária de trabalho. Aqui na U2 tem uma política melhor nesse sentido da integração entre pesquisa, ensino e extensão, mas parece que vão tirar por causa dessa LGU. Mas eu achei muito melhor nesse sentido, de ter essa articulação do ensino, da pesquisa e extensão, aqui na U2 me

³⁶ Os professores que alegam atuar 40h no ensino, provavelmente já contabilizam no cômputo de horas o tempo destinado à preparação das aulas, enquanto os professores que atuam 10h no ensino, provavelmente não contabilizaram as horas de preparação, somente o tempo em sala de aula.

surpreendeu positivamente, uma experiência que lá na *Universidade tal* eu não podia ter como colaborador. Daí diminui a quantidade de aula que você dá, permite que você prepare algo melhor, tem isso também (P3E).

Eu vejo que a U2 é muito democrática no que se refere aos professores, são poucas as coisas que os colaboradores ficam de fora, nós podemos vincular na nossa carga horária de trabalho aos projetos de pesquisa, projetos de extensão, o que é muito importante para os colaboradores, porque se não fosse isso nós estaríamos só em sala de aula, nossa carga horária seria só aulas mesmo (P7E).

A maioria dos professores iniciantes da U2 relata que as atividades de pesquisa e extensão são incluídas na carga horária de trabalho. A U2, *campus* do interior do Paraná, por ser uma universidade menor, em quantitativo de cursos e alunos, e mais nova, em termos de estruturação do campo³⁷, aparentemente, apresenta um espaço social menos estruturado em relação às posições no campo universitário. Isso pode estar relacionado com o quantitativo maior de professores colaboradores, com a descentralização das ações frente à organização *multicampi* e a recente experiência com as atividades de pesquisa e extensão, que matem os resquícios da cultura institucional de faculdade isolada³⁸. As particularidades da estrutura organizacional da U2 se diferem do campo universitário da U1. A maioria dos professores da U1 relata que as atividades de pesquisa e extensão não contabilizam na carga horária de trabalho. As experiências singulares dos agentes são propulsoras de uma heterogeneidade das disposições incorporadas (LAHIRE, 2004), o que promove formas diferenciadas de construção identitária.

Os professores iniciantes apontam também que desconheciam o funcionamento do processo de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. As três funções (ensino, pesquisa e extensão) são preceitos institucionais que foram reforçados na estrutura organizacional das IES, no entanto pouco se investiu na discussão sobre o conceito de indissociabilidade dessas atividades (CUNHA, 2012).

Na questão da pesquisa e extensão tinham algumas coisas que eu não sabia direito, agora que eu estou aprendendo melhor. Nessa questão de carga horária, a gente pode participar, mas tem atividades que não contam na carga horária, o projeto de extensão até onde eu sei não conta, conta pra gente na participação, no conhecimento, no aprofundamento (P22E).

³⁷ A criação da U1 pode ser considerada recente. Instituída em 2001, a lei foi alterada pelas Leis nº 13.385/2001, nº 15.300/2006, nº 17.590/2013, e reuniu sete faculdades estaduais com seu funcionamento efetivo só em 2012. Os primeiros documentos que organizam a estrutura universitária da U1 datam de 2014.

³⁸ As faculdades isoladas não possuem a obrigatoriedade das atividades de pesquisa e extensão (BRASIL, 2017).

É uma situação que eu não consigo me ver fazendo as três coisas, ensinar, pesquisar e fazer extensão, que é uma visão que está vindo muito forte agora, todos que estão na universidade deveriam atuar nessas três frentes, enquanto antes a visão não era essa, setorizada essas coisas, então a universidade como um todo tem essas frentes, mas não é que todo mundo, agora a ideia é que todo mundo tem que atuar nas três frentes (P15E).

Os professores iniciantes expressam algum grau de desconhecimento quanto à articulação entre pesquisa, ensino e extensão. Alguns desconhecem como funciona essa indissociabilidade e outros entendem que a universidade deve propor essas três frentes, no entanto as atividades poderiam ser divididas entre os docentes, alguns ficavam responsáveis pela extensão, enquanto outros se dedicavam às atividades de ensino e pesquisa.

Cunha (2012) ressalta que a falta de esclarecimento sobre como a indissociabilidade deve acontecer nas universidades enseja várias interpretações. A autora acrescenta que “na maior parte das vezes, essas ações acontecem em paralelo sem uma ligação mais intrínseca entre elas (CUNHA, 2012, p. 27). De acordo com a autora, disseminou-se o discurso da indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, sem que houvesse uma reflexão mais atenta sobre essa relação por parte das IES. “Percebe-se certa naturalização conceitual que dispensa empenhos reflexivos que explicitem esse fenômeno com maior evidência (CUNHA, 2012, p. 27).

Conforme já citado, na articulação entre o ensino, pesquisa e extensão, as atividades de extensão ocupam um espaço secundário, com frágil regulação e menor financiamento (CUNHA, 2012). A partir do disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2013, que aprovou o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e da Resolução 07/2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), houve a regulamentação da obrigatoriedade da implementação da extensão no currículo dos cursos de graduação.

O processo de regulamentação das atividades extensionistas, nos cursos de graduação, poderá proporcionar aos professores iniciantes com contrato temporário, a experiência com a extensão. No entanto, os professores participantes do estudo consideram que isso se tornou um desafio para os cursos de graduação e para todos os professores.

No nosso PPC, quando é feita a distribuição dessas disciplinas, tem disciplinas que têm o perfil extensionista. Então se o professor está com

essa disciplina ele precisa agregar alguma coisa da ação extensionista nessa disciplina, então de alguma forma nós temos que propor isso, isso faz parte da nossa reformulação do PPC, a universidade inteira está passando por isso, é um processo novo, [...] algumas disciplinas que vão ter essa ação extensionista dentro desta carga horária total, então vai ser delegado uma carga horária pra questão da extensão (P7E).

[...] eu estava participando na reformulação do currículo, dos documentos que o MEC mandou para colocar a extensão, aí tinha que colocar a extensão no currículo, 10% da carga horária e tal, então a gente estava pensando muito nisso de ampliar pra 10% da carga horária, mas é bastante, a gente está tateando no escuro pra pensar em alguma coisa de como implementar isso, é muita extensão, 10% da carga horária, não que seja, parece exagero, mas eu me refiro exagero porque a gente não sabe como colocar tanta carga horária assim(P15E).

[...]esse é um desafio para os próximos PPCs que a gente está trabalhando lá no curso *tal*, com isso pra ver como que a gente vai vincular a extensão com disciplinas que a gente tem, mas também com essas práticas de ouvir essas comunidades, que eu penso muito nas escolas, pra ver o que a gente pode fazer pra eles, porque existe um distanciamento muito grande da universidade com a escola, isso eu acho que é geral em todos os lugares, a escola não sabe o que está acontecendo na universidade e a universidade não sabe o que está acontecendo na escola e agente precisa unir forças pra fazer com que esse vínculo possa ficar um pouco mais forte (P5E).

As atividades de curricularização da extensão nos cursos de licenciatura estão em processo de implementação nas universidades investigadas. Os professores relatam sobre os desafios de incluir a carga horária da extensão nos cursos de graduação, mas a consideram positiva, visto que poderá aproximar a universidade da escola. Consideramos que a regulamentação das atividades extensionistas poderá impactar positivamente na indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão e proporcionar aos professores iniciantes a experiência com tais atividades. A construção da identidade dos docentes que participam somente das atividades de ensino se diferencia da dos professores que participam do tripé: ensino, pesquisa e extensão. Os professores ao não desenvolverem atividades de pesquisa e extensão acabam construindo uma identidade mais ligada ao professor da educação básica, forjada no ensino e desvinculada da pesquisa. A experiência profissional vivenciada se estrutura e integra a subjetividade dos professores, subjetividade esta que se organiza a partir da situação concreta do seu campo profissional (BOURDIEU, 2017).

A identidade profissional pode ser considerada um fenômeno relacional que se desenvolve ao longo da carreira docente e se ancora na subjetividade, que é forjada no social, o que pressupõe a relação entre o agente e o campo social e profissional (BOURDIEU, 2004).

Embora os professores iniciantes das duas universidades pesquisadas tenham participado das atividades de pesquisa, o que diferencia a participação é que alguns departamentos contabilizam as atividades de pesquisa e extensão na carga horária de trabalho, e isso faz diferença, segundo os agentes da pesquisa, no sentimento de pertença, assunto que será tratado na próxima seção.

4.2.3 O Sentimento de pertença *versus* o professor horista

A construção biográfica e relacional da identidade docente passa pela maneira como se efetivam as relações sociais no ambiente profissional (DUBAR, 2005). As relações de trabalho a cultura institucional e a interação com os demais agentes engendram processos de identificação (DUBAR, 2005), ou seja, a identificação dos agentes com o grupo profissional e com a instituição.

Os relatos dos agentes da pesquisa evidenciam o processo de identificação com a instituição e com os pares. O sentimento de pertença, considerado um processo de sentir-se parte de uma coletividade, é um dos elementos constitutivo da identidade docente ao revelar esquemas de identificação, ou seja, os atos de atribuição e de pertencimento (DUBAR, 2005). Os professores iniciantes relataram as situações de pertencimento ao grupo profissional e como o processo de identificação se efetiva nas relações entre os agentes e a instituição:

Eu acho que o trabalho de um colegiado, quando tem essa abertura para os colaboradores atuarem, articularem a pesquisa, o ensino e a extensão fica muito melhor, as discussões ficam muito melhores, e no nosso caso, no nosso colegiado tem poucos efetivos, a maior parte são colaboradores, então é importante que eles estejam aí transitando por tudo para também terem discussões mais fortes, mais efetivas e mais fundamentadas para tomar as decisões. Nos últimos anos isso vem mudando, os colaboradores participam ativamente de tudo (P7E).

Na *universidade tal*, eu não percebia muito essa questão de diferenciação entre efetivos e colaboradores por parte dos coordenadores, eu percebia muito na fala dos colegas e de outros cursos, mas no curso *tal* não tinha muito porque os colaboradores eram a maioria, eram só cinco efetivos e o restante eram colaboradores. Por exemplo, eu era colaboradora e participava do *projeto tal*, que é o núcleo docente estruturante, um pequeno grupo de professores que pensam o curso, eu era colaboradora e participava porque não tinham o número de professores suficiente, me convidaram pra participar, me pediram pra participar e era só para os efetivos, e eu não me via diferente em relação aos professores que eram efetivos nas tomadas de decisões, o meu voto era igual. No colegiado eu percebo isso também, nas reuniões deliberativas todos os professores têm o mesmo voto, o mesmo peso (P5E).

Os professores iniciantes consideram que, quando têm a oportunidade de participar de todas as atividades desenvolvidas pela universidade sentem-se acolhidos, integram melhor os grupos e isso favorece a universidade, ao desencadear discussões mais produtivas, no sentido de serem mais fundamentadas teoricamente e mais engajadas aos anseios da instituição.

No processo de inserção profissional, o sentimento de pertença torna-se importante para a constituição da identidade profissional, pois o professor se sente parte da cultura institucional da universidade, participando das decisões e dos encaminhamentos do dia a dia. Para que isso se concretize é necessário um clima de acolhimento, segurança e reconhecimento.

Identificamos também nos relatos dos professores as situações que desencadeiam o sentimento de não pertencimento ao grupo profissional.

Quando eu entrei na universidade já tinha essa visão, já na *universidade tal* não, na *universidade tal* tinha uma divisão entre efetivo e CREs. Questões mais deliberativas eram os efetivos que faziam, até eles dividiam assim, no primeiro momento da reunião os CREs participavam e no segundo momento os CREs saíam, ficavam só os efetivos, então era assim, tanto é que eu cheguei na *universidade tal* eu me assustei um pouco, falei “nossa, mas como assim, a gente participava de todas as discussões”, isso tem muito a ver com o ambiente também em que você está, como que aquelas pessoas percebem o processo (P21E).

Eu passei por uma situação, por exemplo, que a gente começou uma reunião de professores e chegou um determinado momento, “agora a reunião é só com os efetivos, eu gostaria que os colaboradores se retirassem”, essa foi a situação mais constrangedora pra mim, e não foi uma, foram mais, de estar participando o tempo inteiro dando opiniões, construindo, contribuindo nas reuniões, de construção de PPC e chegar em determinada situação da reunião e pedirem para os colaboradores se retirarem. Então existe essa diferenciação sim, não tem como negar, dizer que é igual, não é. Então essas situações existem, isso não tem como dizer que não é, mas a gente vai aprendendo a conviver nos ambientes, a transitar (P11E).

Eu lembro que quando eu comecei tinham dois tipos de reuniões, a reunião que era só para os efetivos e uma próxima reunião com os efetivos e colaboradores, hoje em dia um precisa tanto do outro que é uma reunião só e a gente trabalha tudo em conjunto e foi tudo vinculado. O sentimento de pertença começa aí (P7E).

Os professores consideram que, quando os colaboradores são impedidos, por algum motivo, de participar de todas as atividades do curso ou do departamento, mesmo que seja uma reunião, sentem-se constrangidos e isso gera um sentimento de não pertencimento ao grupo. A socialização profissional pode ser considerada

como “processo pelo qual os professores se tornam membros de uma comunidade escolar, interiorizando a cultura que lhe é própria (MARCELO GARCIA, 1999).

O sentimento de não pertencimento causa ainda o que os colaboradores participantes do estudo chamaram de professor horista.

O que eu percebia, é que nos outros cursos os professores comentavam que eram tratados como horistas, pra dar aula, não tinham uma participação efetiva, de pertencimento ao curso. No colegiado *tal* eu e minhas colegas tínhamos esse sentimento de pertencimento ao curso, que eu acho que faz uma diferença enorme quando você se sente pertencente (P5E).

Sentir-se parte da coletividade foi apontado como algo positivo na relação com os pares e com a universidade. A instituição à qual o professor está vinculado engendra processos de identificação ao grupo de pertença profissional, às normas institucionais e às práticas institucionalizadas (ZABALZA, 2004).

A cultura institucional está relacionada com o modo de ser e de atuar de um grupo de agentes. Cada departamento e curso podem ter uma cultura específica que, apesar de não ser muito distante da cultura institucional do campo universitário, possui as suas especificidades (BOURDIEU, 2017). Alguns cursos e departamentos podem apresentar o que Zabalza (2004) classifica como cultura monástica em que o sentido de comunidade é valorizado, assim “são demarcados com clareza os limites entre o estar dentro ou estar fora, dotando de um simbolismo e de um valor especial o fato de ser membro da organização” (ZABALZA, 2004, p. 81).

Como no relato da professora P5, em determinados cursos o professor se sente horista, enquanto em outros o professor colaborador se sente parte da coletividade. O acolhimento do professor iniciante ao grupo profissional foi ressaltado pelos professores como diferencial de alguns cursos, departamentos e de algumas universidades.

Aqui na *universidade tal* a realidade é bem diferente da realidade da *universidade tal*, com relação ao que é um professor efetivo e professor, que aqui chamam de colaborador, aqui tem muitos colaboradores, então se você perguntar para um aluno, ele não sabe quem é colaborador e quem não é, quem são os professores efetivos, talvez saibam, talvez não saibam direito, mas não faz diferença, lá era um substituto quando alguma coisa muito diferente acontecia, então o substituto tinha uma ‘cara de tapa buraco’, aqui não (P15E).

Então existe esse olhar assim, e até mesmo com o colaborador, como não existe o concurso público, eu vejo como a gente está ficando em uma maioria eu vejo que a própria relação deles, espero não me frustrar obviamente, mas que não é aquele professor ‘estepe’, entende, tipo, olha,

então vou tentar manter uma equipe de colaboradores aqui com a gente que trabalhe do mesmo jeito que a gente (P23E).

Então eu vejo que há uma acolhida no nosso departamento bastante forte em relação, eu sou professora colaboradora e eu não me sinto em nenhum momento assim “você é substituta”, eu vejo que a gente tem um reconhecimento, uma importância dentro do departamento naquilo que a gente faz. A gente sabe que tem departamentos que fazem essa divisão bastante rígida, quem é colaborador e quem é efetivo, eu vejo que desvalorizam bastante o trabalho das colaboradoras, aqui há um olhar diferenciado, até de ajuda, de auxílio naquilo que a gente precisa (P14E).

A forma como os professores iniciantes são acolhidos favorece a identificação do professor com a cultura do grupo profissional e ao *ethos* da universidade, entendido como os valores institucionalizados (BOURDIEU, 2004). Para que haja a identificação com a instituição é preciso que os laços sejam estreitados, ou seja, que o professor desenvolva o sentimento de pertença, visto que o contexto institucional exerce influência na construção identitária dos professores. Ademais, a identidade profissional não é adquirida, ela é construída (DUBAR, 2005). “Se a universidade se transforma em um lugar qualquer de trabalho (às vezes compartilhado com outros lugares onde se trabalha), é difícil chegar a construir um forte vínculo de identificação com ela (ZABALZA, 2004, p. 83).

[...] o certo é que a possibilidade de se sentir parte de uma instituição e de uma equipe de pessoas, reforça nossa capacidade de comprometimento e de identificação com as metas que a instituição assume como sendo suas [...] (ZABALZA, 2004, p. 83).

O autor ressalta um importante componente da identidade docente, o engajamento e a adesão aos princípios institucionais. Para Dubar (2005, p. 155), a transação objetiva (relação entre a acomodação da identidade virtual e real) “entre os indivíduos e as instituições é essencialmente a que se organiza em torno do reconhecimento e do não reconhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si que constituem os núcleos das identidades reivindicadas”. O sentimento de pertença se relaciona ao de reconhecimento, facilitando a adesão voluntária aos princípios da universidade.

Os professores iniciantes também relataram sobre a diferenciação entre professores efetivos e colaboradores quanto à carga horária de trabalho e as funções docentes.

Sempre tem diferença entre efetivo e colaborador na quantidade da carga horária de aula, tem a quantidade mínima de aula, 12 pra quem é

contratado, a carga horária mínima, e pra quem é efetivo é 8. Aqui no colegiado tem 4 efetivos, metade é contratado, na matemática tem 1 ou 2 efetivos. (P3E).

Não que seja regra, mas quando eu comecei aqui na universidade tinha um pouco disso, por exemplo, entre CRES e efetivos, porque pra mim todos são professores, não existe diferença, uma vez que você passou num teste seletivo, você é professor, a diferença é que você vai ter apenas um contrato (P21E).

É o lugar que ele ocupa ali, mais de pesquisador do que professor, porque cria essa distinção também, o professor colaborador é pro ensino e o efetivo é da pesquisa e extensão (P11E).

Para os professores, as atribuições docentes, em decorrência do regime de contratação, promovem diferenciações que afetam a forma como os colaboradores são vistos, ou seja, os colaboradores são para o ensino e os efetivos para a pesquisa e extensão. A percepção que o professor tem do outro e do que o outro lhe atribui, são importantes aspectos da construção da identidade profissional docente (DUBAR, 2005). A identidade profissional se insere em um duplo processo de identificação (identidade para si e identidade para o outro). A percepção dos professores colaboradores quanto a forma como são vistos interfere no processo de construção da identidade profissional desses docentes. O vínculo institucional foi apontado pelos colaboradores como uma forma de diferenciação na maneira como são visto e classificados.

O mundo social opera por meio de classificações, uma vez que os agentes são classificados pela posição que ocupam no espaço social (BOURDIEU, 2020). Quando às classificações³⁹, Bourdieu (2020, p. 27) chama a atenção para o fato de existirem agentes e instituições “que têm o poder de classificação eminente com efeitos sociais muito importantes”. No caso, o Estado possui o poder de classificar os professores ao nomear os agentes por meio de “atos executivos que têm força de lei e acarretam todo o tipo de consequências palpáveis: marcas de respeito, salários, formas de tratamento etc. – tudo isso são tipos de tratamentos sociais no sentido mais amplo do termo” (BOURDIEU, 2020, p. 28). Aos professores colaboradores recaem todos os atos simbólicos inerentes a essa classificação.

³⁹ Para Bourdieu (2020, p. 28), “As classificações com as quais lidamos no mundo social [...] são denominações que produzem, de certa forma, as propriedades da coisa nomeada e lhe conferem seu estatuto”.

Outra situação que desencadeia o sentimento de professor horista, segundo os professores iniciantes, se refere ao número de aulas em disciplinas e ementas diferentes.

Teve um ano que eu tinha 22 horas-aulas de ementas diferentes em cursos diferentes, eu trabalhava na educação física, na fono, na história, na pedagogia, na letras, então eram muitas aulas com muitas ementas, bem o que a LGU está trazendo agora, a nova lei geral da universidade, que era o professor horista. Então era assim, você ser professor colaborador era pra dar aula, era professor horista que hoje a agente vê na LGU, você está aqui para dar aula, para colaborar conosco, cabe aos professores efetivos fazerem os projetos, então você vem para que os professores efetivos possam fazer os projetos, participar da gestão etc. (P21E).

O relato da professora P21 aponta o sentimento de professor horista desencadeado pelas políticas públicas no estado do Paraná, que priorizam a participação dos professores contratados em atividades de ensino, dificultando a participação nas atividades de pesquisa e extensão. A professora aponta a LGU como um dos motivos dos professores colaboradores serem vistos como horistas. A forma como a Lei 20933/2021 (PARANÁ, 2021) foi pensada, engessa a contratação de professores, uma vez que estipula um número mínimo de alunos por curso para contratação de professores, tanto efetivos quanto colaboradores. Pensando nos parâmetros estipulados pela LGU referentes à equidade entre número de alunos e contratação de docentes, alguns cursos de licenciatura correm o risco de fechar, já que possuem número reduzido de alunos e, destes a metade não conclui o curso (INEP, 2020). A aplicação da LGU nos próximos anos pode afetar de forma perversa os cursos de licenciatura e desencadear a falta, ainda maior, de docentes para a educação básica⁴⁰.

O número de disciplinas diferentes que os professores iniciantes colaboradores precisam assumir foi apontado como uma das dificuldades de início de carreira e uma forma de reforçar o sentimento de professor horista.

Para o iniciante tem também a dificuldade de você trabalhar com disciplinas que não são da tua área, por exemplo, o latim, que é sofrível, a minha formação em latim não era boa, na graduação na disciplina de latim eu não fui bem, sofri, e aí latim não tem em lugar algum um professor, não tem concurso pra professor de latim porque não tem aulas suficientes para esse professor, daí está no currículo e tem que alguém dar essas aulas, vai o contratado, e isso sobrecarrega a gente, porque você precisa estudar pra

⁴⁰ De acordo com dados do Censo da Educação Superior, as matrículas nos cursos de licenciatura em Química, Física, Filosofia e Artes não chegam ao percentual de 2% das matrículas das licenciaturas (INEP, 2020).

ensinar, o latim eu tenho que aprender pra ensinar, e não é fácil, agora que estou no segundo ano estou um pouco mais tranquilo, mas no primeiro ano é de ficar de cabelo em pé. O latim foi uma disciplina que eu tive no primeiro ano da faculdade não fui bem e depois apaguei da memória, e agora tive que dar aula de latim...e daí você não tem a segurança que você tem quando é da tua área. Você não tem como escolher, aquilo que ninguém quer fica para você, pega o que sobrou (P3E).

O primeiro ano foi mais bagunçado, a gente pega tudo que é tipo de disciplina e o desafio foi maior ainda, como são disciplinas que não estão tão relacionadas com nossa área de formação, como a *disciplina tal*, por exemplo. A *disciplina tal* eu estudei na minha graduação, mas depois eu não estudei mais, eu sou da área *tal*, dessas discussões mais no campo da política educacional e daí eu tive que fazer todo um processo mental pra estudar, pra me aprofundar nessa disciplina (P5E).

Entrei na universidade com várias disciplinas, disciplinas de inglês, de linguística, estágio também no primeiro ano e fui desenvolvendo o trabalho, não tinha muita convicção do que era o universo universitário. Mas eu passava um tempo maior do meu dia me preparando para as outras disciplinas que eu não tinha tanta experiência (P7E).

Os professores apontaram as dificuldades em assumir disciplinas que não possuem domínio teórico. Para Zabalza (2004), os professores universitários são especialistas em uma área do conhecimento. O autor acrescenta ainda que, nos últimos anos a tendência geral das universidades esteve claramente direcionada para a especialização de estudos e dos perfis profissionais (ZABALZA, 2004). Nos cursos de pós-graduação, a formação dos pós-graduandos é voltada para determinada área do conhecimento. Dessa forma, os professores das licenciaturas são especialistas em suas áreas e quando assumem aulas diferentes da área de formação, precisam estudar e se aprofundar em conteúdos, que muitas vezes não tiveram contato durante o seu percurso formativo.

Para os docentes, o fato de assumirem disciplinas que “sobraram” e para as quais eles não se sentem preparados, gera também o sentimento de professor “tapa-buraco”, como apontado nos relatos anteriores. Segundo os entrevistados, em decorrência das políticas públicas paranaenses, o professor colaborador sente que é o professor que está na universidade para assumir aulas das quais não possui domínio teórico, o professor que assume maior número de aulas para que os efetivos possam se dedicar às atividades de pesquisa e extensão.

Os professores relatam também que assumir disciplinas que não dominam desencadeia desgaste físico e mental, visto que precisam estudar para ministrar as disciplinas e a cada ano as disciplinas que assumem mudam.

O professor que vislumbra a docência na educação superior passa por uma formação acadêmica longa e específica. Dedicam anos de estudo, acompanhados por investimentos e expectativas quanto à profissão. Quando finalmente conseguem atuar no Ensino Superior, precisam assumir aulas diferentes da sua formação, gerando sobrecarga de trabalho e desgaste mental.

Ademais, os professores iniciantes do estudo relatam que assumem as disciplinas consideradas mais complicadas, as que os professores efetivos não querem assumir, como a disciplina de latim. Os professores apontam ainda que a cada disciplina nova que assumem e cada novo curso de atuação é um novo recomeço, nova dificuldade e novamente desgaste físico e mental.

Eu sou uma pessoa extremamente cronológica, e aí não está no teu controle, e detalhe, você monta, você se aprofunda, você está com todo o teu referencial pautado em uma disciplina, e quem disse que vai sair edital dessa disciplina? Aí você tem toda uma experiência como professora de *tal disciplina*, se me jogarem pra dar aula da *disciplina tal*, eu vou ter que começar tudo de novo, minha constituição teórica, minha organização, planejamento. Nova ementa, com outro perfil de aluno, novo curso, e eu vejo que é um recomeço, não na totalidade, nas coisas do dia a dia, corriqueiras eu vou ter domínio, mas eu vou ter que fazer todo esse movimento que eu te falei de novo, até ser assertiva ainda, fundamento teórico, diálogo, material de apoio, isso é uma coisa que o colaborador não tem controle, o efetivo escolhe as disciplinas, a *coordenadora tal* ainda tem esse cuidado de colocar a gente na disciplina que fez o teste, mas em muitos casos você vai pra outras disciplinas, você é chamado, você vai, fez teste pra *disciplina tal*, por exemplo, e vai dar aula sabe Deus do que, entende (P23E).

A incerteza quanto às disciplinas de atuação e a falta de controle sobre o processo de escolha das disciplinas geram ansiedade nos professores e um sentimento de impotência frente à própria estruturação do trabalho docente. Os professores relatam também que quando falta a empatia dos coordenadores quanto à distribuição das disciplinas a serem atribuídas aos professores contratados, estes assumem disciplinas que não escolheram no teste seletivo. Para Marcelo (2009a), como já citado, o conteúdo que o professor ensina é constitutivo de sua identidade docente. Quando o professor precisa mudar constantemente a disciplina que leciona e o conteúdo a ensinar, isso prejudica a construção da identidade do professor do Ensino Superior.

Os impasses no cotidiano do trabalho docente afetam a construção da identidade profissional dos professores iniciantes, uma vez que é no movimento de “construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas

esferas de atividade (principalmente profissionais) que cada um encontra durante sua vida”, que se alicerça a formação identitária (DUBAR, 2005, p. xvii).

Os aspectos relacionados ao trabalho docente dos professores iniciantes é influenciado pela desvalorização da docência, tanto na educação básica como no Ensino Superior. Esta premissa será analisada na seção seguinte, em que discutimos como a desvalorização e a precarização do trabalho docente afeta a construção da identidade dos professores da licenciatura.

4.2.4 A desvalorização do trabalho docente

Na seção anterior discutimos como as atribuições docentes e as condições de trabalho interferem na constituição profissional dos professores iniciantes. Nesta subcategoria analisamos as consequências da desvalorização docente na constituição pessoal e profissional do professor formador.

Os reflexos das mudanças no mundo do trabalho, em decorrência da reestruturação capitalista, afetaram de maneira direta o trabalho docente. Esse processo se efetivou por meio da adequação dos sistemas escolares e da formação docente “na reformulação dos objetivos educacionais para a formação da força de trabalho necessária à nova dinâmica flexível da acumulação capitalista (SAULO, 2016, p. 11).

As consequências das reformas estruturais do modo capitalista e das políticas neoliberais no âmbito educacional intensificaram a desvalorização e a precarização do trabalho docente (SAULO, 2022). Atrelado a esses fatores sobre a reestruturação capitalista, ainda temos a questão do estatuto social da docência e a valoração docente, como a falta de um saber consolidado e reconhecido socialmente, ao frágil poder de decisão dos professores sobre a profissão e a dificuldade dos professores em se perceberem como um corpo coletivo, características que reforçam o processo de desvalorização da docência.

A desvalorização do professor foi apontada pelos agentes da pesquisa como um dos aspectos que influenciam na docência na licenciatura.

Também tem várias questões da formação que a gente sempre está refletindo e que afetam o nosso trabalho, como a questão da desvalorização docente. Às vezes eu tenho a impressão de que o aluno chega pra sala de aula com a convicção de que o professor vai falar muito

mal do sistema, da profissão, vai pontuar algumas reclamações, e eu tento fazer a coisa contrária porque eu acredito nisso [...] (P7E).

A questão da desvalorização docente fica visível principalmente quando os alunos estão no terceiro ano que tem que se desvincular de algumas questões de trabalho que não são da área de educação e eles passam a trocar. Teve um aluno, por exemplo, que saiu do trabalho, ele era gerente em uma loja e já tinha um salário considerável, por conta dos estágios, que não tinha liberação, ele saiu e resolveu tornar-se estagiário e ele sentiu o impacto muito grande [...]. Então a gente sente isso muito na fala dos acadêmicos, a desvalorização, a precarização [...] (P14E).

Os docentes das licenciaturas precisam lidar com as questões da desvalorização da carreira docente e buscar alternativas de manter os licenciandos motivados e engajados no processo de formação. Além da desvalorização social da docência, nos últimos anos vem crescendo o processo de precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004). O relato da professora P15 evidencia a intensificação do processo de precarização do trabalho docente no estado do Paraná.

[...] tem dias que muitas vezes que eu entro em sala de aula pensando assim, o que eu vou falar pra essas pessoas, o que estou falando, porque eu estou formando gente pra ir pra rua apanhar do governo⁴¹, é isso que eu estou fazendo, estou falando pra eles “que lindo o professor em sala de aula”, que linda essa carreira precarizada, que lindo que é fazer PSS pra ser professor do estado e eles te demitem em dezembro sem direito nenhum e você faz PSS de novo sem saber pra qual colégio você vai”. Mas eu tenho que ter esperança que as coisas vão mudar, não tenho? (P15E).

A precarização do trabalho docente no estado chegou a um nível que afeta tanto a educação básica, quanto a formação dos futuros professores. Os professores formadores sentem que a desvalorização do professor interfere no modo como os licenciandos vivenciam a formação inicial e procuram não enfatizar a precarização do trabalho docente para não desmotivar os alunos.

E também na questão da desvalorização da carreira, eu tenho que ter cuidado como falar isso para as alunas, por exemplo, eu sempre falo para as meninas assim, tem um texto do Eduardo Galeano que diz assim, “eu dou um passo ela dá cinco, eu dou mais um passo e ela dá dez, afinal pra que serve a utopia?” Serve pra gente ir pra frente. Se eu chegar para o meu aluno e falar assim o que você está fazendo aqui? Você resolveu ser professor? Não está sabendo que nós ganhamos pouco? Daí eu vou ser contra uma visão que eu tenho de emancipação humana (P21E).

Acho que nesse sentido, às vezes eu dou umas viajadas, sou muito otimista, mas tem que ser, senão a vida fica muito dura, se a gente levar muito assim, fica dura demais. Se você chegar lá e falar, “gente caíam fora

⁴¹ A professora se refere aos atos do dia 29 de abril de 2015, em que a greve dos professores do Paraná acabou de forma trágica, com mais de 200 professores feridos durante confronto com a polícia militar do estado.

mesmo, ser professor vocês vão ganhar pouco e trabalhar bastante”, eu não posso fazer isso [...] (P9E).

A precarização não se restringe apenas às questões salariais, à perda do prestígio, do poder aquisitivo ou da satisfação quanto ao exercício do magistério (LÜDKE; BOING, 2004). Existem outros fatores menos visíveis que afetam a docência, como a reorganização do trabalho docente, com novas exigências pedagógicas e administrativas (OLIVEIRA, 2004). Diante deste cenário de desvalorização, os professores iniciantes enfatizam que a conjuntura social e histórica desmotiva o aluno em seguir a carreira docente.

Nesses últimos anos, em nível de Brasil, essas perseguições ao professor, ao conhecimento científico, às humanas principalmente. Isso vem desmotivando os nossos alunos. [...] Então eu vejo que a gente está com uma geração de professores, um pouco amedrontada pelo sistema (P11E).

Hoje a gente passa por um período de precarização e isso tem relação direta com a questão política, da questão de organização, das próprias políticas educacionais que vêm sendo incorporadas, pelas ideologias que vêm sendo incorporadas, e isso está atrelado com a questão da concepção de educação, o que eu espero, o que eu acredito que seja a educação, de que forma que eu vou formar os professores, formar os alunos? Pra que tipo de sociedade? (P14E).

Os relatos dos docentes vêm ao encontro do que os pesquisadores na área da educação⁴² e a Anfope vêm alertando a respeito das mudanças históricas no cenário brasileiro que afetam a carreira e o trabalho docente, motivadas pelo paradigma neoliberal e o avanço ideológico da direita ultraconservadora.

A precarização do trabalho docente não atinge somente a educação básica. O ensino superior no estado do Paraná sofre com as constantes ofensivas do governo estadual sobre a universidade pública. Segundo dados da pesquisa (BERNARDO, 2020), as universidades paranaenses passam por diversas formas de precarização, que vão desde a precariedade nos contratos de trabalho até a falta de investimentos financeiros. Para a autora, a flexibilização dos contratos de trabalho não atinge somente os trabalhadores temporários, atinge a estrutura do trabalho docente nas

⁴² Editoriais, Dossiês e artigos publicados pela Revista Educação e Sociedade (E&S) a partir de 2018: Editorial nº 144, *A educação no atual cenário político econômico mundial: A disputa eleitoral e os retrocessos na educação*; Editorial de 2019 (XIMENES *et al.*, 2019) *Reafirmar a defesa do sistema de ciência, tecnologia e ensino superior público brasileiro*; Editorial (O que esperar) (ADRIÃO *et al.*, 2020), no Dossiê temático *Movimentos Sociais e Transformações no Ativismo Contemporâneo* (BRINGEL; SPOSITO; 2020) e em artigos. No Dossiê de 2021, *Educação e Comportamento Político* (TOMIZAKE; SILVA, 2021).

universidades paranaenses na medida em que as atividades de ensino, pesquisa e extensão ficam prejudicadas.

Conforme exposto no capítulo I e nos relatos dos docentes pesquisados, nos últimos anos, os colaboradores estão se tornando a maioria nos colegiados. Em algumas universidades paranaenses, a exemplo da U2, existem departamentos em que o número de contratados ultrapassa o número de efetivos. O número excessivo de colaboradores ou CRES é um reflexo das políticas públicas no Paraná. Podemos citar como exemplo a Lei 20933/2021 (LGU), que flexibiliza a contratação de temporários acima do percentual de 20% dos cargos e exige que o quantitativo de professores efetivos não ultrapasse 80% dos cargos. Ademais, a lei veda a concessão de regime de dedicação exclusiva (TIDE) para professores que não pertencerem ao quadro de professores efetivos. Mesmo aos efetivos, o art. 17 da mesma Lei impõe que o regime de dedicação exclusiva não poderá ser aplicado a mais de 70% do total de cargos da universidade.

O quantitativo de 80% de professores efetivos parece um parâmetro aceitável, no entanto a LGU exige que a abertura de concurso público pelas universidades estaduais precisa ser autorizada pelo SETI (Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná), o que pode levar um determinado tempo. A Sinduepg⁴³ considera a autorização da SETI para a abertura de concurso como mais uma forma de ferir a autonomia universitária e de precarizar ainda mais o trabalho docente nas universidades paranaenses. Ademais, a realidade concreta nas universidades estaduais demonstra que em alguns cursos de graduação o número de professores contratados temporariamente é quase o dobro do número de professores efetivos, a exemplo do curso de Letras e Pedagogia da U2.

A falta de concurso público foi evidenciada pelos agentes da pesquisa como a forma mais visível de precarização do trabalho docente nas universidades.

No ensino superior a precarização vem por conta da falta de concurso, isso já é um indício bastante evidente de precarização, há uma necessidade, a gente sabe que tem a necessidade, porém não abre esse concurso, já fazem sei lá quantos anos que o último concurso saiu, acho que mais de 5 anos, e já teve um número grande de professores que foram se aposentando, saindo e não houve reposição. Eu acho que o abuso dos testes seletivos é uma forma de precarizar o trabalho docente, porque não tem garantia nenhuma, não tem estabilidade nenhuma e há uma rotatividade muito grande, se o meu contrato acaba 12 de abril, eu vou sair

⁴³ Sindicato dos docentes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

12 de abril e vem outra professora, no meio do bimestre, do semestre, e isso impacta (P14E).

[...] os concursos praticamente sumiram da face da terra, eu acho que concurso é lenda urbana [...] (P11Q).

Eu sou professora colaboradora e já faz alguns anos que não tem concurso e não sei se a perspectiva daqui pra frente vai melhorar, a gente está lidando com todo um sucateamento do Ensino Superior. Agora não tem mais contratação para dedicação exclusiva para professor colaborador, seria só com concurso mesmo e concurso está difícil, essa situação do professor colaborador fica bem capenga mesmo (P4E).

A flexibilização dos contratos de trabalho é um problema que não se restringe “à mera delimitação de contratos temporários de trabalho, mas de uma reestruturação da própria universidade pública” (SCHLESENER; LIMA, 2021, p. 11). Como evidenciado pelas autoras, a flexibilização dos contratos de trabalho é apenas uma das facetas de um projeto mais abrangente de universidade levado a cabo pelo governo estadual. Para Chauí (2003), o projeto neoliberal para as universidades públicas brasileiras avança na direção de uma proposta de universidade como organização e não mais como instituição social. Como organização a universidade passa a ser operacional, ou seja, se organiza em torno de estratégias e programas de eficácia e índices de produtividade.

[...] a pressão exercida para aumentar a quantidade de trabalho dentro da jornada de 40 horas tem se concretizado, principalmente, alicerçada na ideia de que os docentes devem ser “mais produtivos”, correspondendo à “produção”, à quantidade de “produtos” relacionados ao mercado (aulas, orientações, publicações, projetos, patentes etc.), expelidos pelo docente (BOSI, 2007, p. 1513).

Além da reestruturação do trabalho docente, em decorrência do conceito de universidade operacional, a flexibilização dos contratos de trabalho se desdobra em vários outros problemas, como a rotatividade dos docentes, o que gera a sensação de incerteza e instabilidade nos professores iniciantes temporários.

Meu objetivo é fixar em algum lugar, porque essa vida nômade não é muito legal, você não sabe como vai ser o ano que vem, o mês que vem, no caso o meu contrato vence sexta-feira e eu ainda não recebi a papelada pra fazer a renovação, é tenso nesse sentido, eu precisava arrumar um negócio um pouquinho mais estável, é muita insegurança (P3E).

[...] esse reflexo que a gente vem tendo desde a educação básica e agora no ensino superior que é a falta de concurso, porque o professor não consegue ter essa estabilidade e até a própria segurança, por exemplo, hoje eu sou professora da universidade, mas eu não tenho garantia daqui dois

anos se eu vou continuar sendo, isso causa insegurança no desenvolvimento dos trabalhos (P14E).

A flexibilização dos contratos possui ainda outros desdobramentos que vão além da instabilidade. A condição de trabalhador temporário retira direitos do professor colaborador, uma vez que estes não se enquadram como celetista, pois não são regidos pela CLT e assim não tem direito ao FGTS e, conseqüentemente, não acessam o Seguro Desemprego ao final do contrato de trabalho (BERNARDO, 2020). O contrato temporário dos professores os coloca como trabalhadores vulneráveis quanto à situação de desemprego. Essa situação de extrema insegurança e instabilidade foi evidenciada pelos agentes da pesquisa.

Por exemplo, eu hoje trabalho em outros lugares porque eu preciso ter uma garantia mais estabilizada, eu vejo a precarização na educação como um todo, entender esse professor temporário como uma forma de sanar os problemas da educação e não é, há impacto na aprendizagem, há o impacto na relação professor-aluno, você começa com uma turma e tem que sair, vem outro professor (P14E).

É aquela coisa incerta, eu estou aqui agora, mas não é como se eu tivesse uma carreira. Eu tenho justamente um cargo no estado na educação básica porque eu não tenho segurança no teste seletivo, então acaba o ano eu não tenho direito a FGTS, seguro desemprego, pode ser que eles me chamem de novo, pode ser que não, então é toda uma questão de trabalho mesmo que vai ficando comprometida (P4E).

A instabilidade dos contratos temporários leva os professores iniciantes a manterem outros vínculos empregatícios como garantia de emprego. É sabido que o regime de trabalho com dedicação exclusiva faz toda a diferença no desenvolvimento das atividades na universidade, assim como os contratos temporários prejudicam o andamento das atividades, como ressaltado pelos professores iniciantes do estudo.

A instabilidade prejudica também na parte da pesquisa, de orientar o aluno, você não saber se no próximo ano você vai estar lá, a questão de você pensar as aulas mais organizadas, pra ter uma sequência nas disciplinas, nisso você também sai prejudicado (P5M).

E até assim, pra orientar TCC, por exemplo, esse ano eu não pude pegar orientação de TCC porque meu contrato ia vencer, já vão renovar, mas entre um contrato e outro eu não consigo orientar TCC no ano que vence o contrato. Então é uma série de questões que acabam prejudicando o trabalho, o movimento do trabalho por causa dessa precarização.

E como que você explica isso pro aluno, essa precarização, porque o aluno chega e fala "nossa professora, eu estou adorando a discussão, eu quero escrever um TCC, você pode me orientar?". Aí como que você explica para

o aluno que talvez você não esteja na universidade, você não pode prometer, você não pode negligenciar o pedido dele de ajuda, mas daí como que você explica, porque para o aluno não fica claro, pra eles não tem um crachá indicando quem é efetivo e quem é colaborador e você tem receio em falar, então eles não entendem, é bem difícil (P23E).

Ademais, o tempo escasso para os estudos foi evidenciado, pelos professores iniciantes temporários, como fator de precarização do trabalho docente.

A desvalorização da carreira docente é um problema, não influencia no meu trato com os alunos porque eu acho que a gente tem que ter ética e comprometimento com o espaço, mas influencia, como por exemplo, eu dava aula pela manhã pelo município, à tarde eu era coordenadora pedagógica em uma escola particular e à noite eu dava aula na *universidade*, então você veja, como que isso não vai influenciar, porque pra eu poder minimamente ter uma vida um pouco tranquila eu teria que trabalhar, manhã, tarde e noite, e isso quer dizer o quê? Como que vai ter tempo pra fazer as leituras, pra participar de projetos, pra você trazer os alunos pra conversar, pra fazer uma discussão, e como o professor que trabalha, manhã, tarde e noite vai dar conta disso? Se for professor do ensino superior que horas vai estudar? Como que vai fazer? E ainda fazendo doutorado (P21E).

Os professores temporários encontram dificuldades em manter as leituras que poderiam proporcionar aulas mais elaboradas, mais fundamentadas cientificamente, que proporcionassem debates produtivos com os alunos. A questão do tempo para estudos fica ainda mais preocupante para os professores temporários, uma vez que precisam se preparar para os testes seletivos.

E também a questão de ser uma professora colaboradora, sempre tem que estar fazendo os processos seletivos, precisa estar sempre estudando, isso não é um problema, mas você para todo aquele andamento que você está tendo no teu trabalho e você tem que parar pra estudar, então todas essas formas, esses movimentos, eles precisam de uma dedicação e você precisa focar muito nisso e o teu tempo é escasso pra você desenvolver tudo isso [...] (P7E).

A cada dois anos você tem que se matar de estudar pra teste seletivo, não tem concurso, você pode desenvolver um trabalho absurdo e se tem alguém com uma titulação maior que a tua, pra além de tudo tem isso, as suas próprias condições de sobrevivência. Você não pode gastar tudo que você ganha porque você tem que ter clareza da possibilidade de você ficar desempregado por um período (P23E).

Os professores relatam que precisam se dedicar aos estudos para os testes seletivos e assim o tempo para se preparar para as aulas na licenciatura fica ainda mais escasso. O tempo de estudos que o docente dispõe em sua carga horária de trabalho está diretamente atrelado ao processo de precarização dos contratos de

trabalho, que foi intensificada a partir do ano de 2017. Até meados de 2016 as universidades paranaenses poderiam contratar docentes temporários com regime de 40 horas semanais. A partir de 2017 a orientação era de que a carga horária máxima de cada contrato não poderia ultrapassar 20 horas semanais. O Decreto n. 9.028 de 2018 normatizou essa condição em seu artigo 2º. Essa medida flexibilizou ainda mais a jornada de trabalho dos docentes temporários, afetando o andamento das atividades acadêmicas.

Art. 2º A carga horária máxima de cada contrato de docente em regime especial CRES será de 20 horas semanais, admitida a possibilidade de que o mesmo docente tenha mais de um contrato, desde que haja compatibilidade de horários (PARANÁ, 2018).

O professor temporário somente poderá assumir 20 horas semanais em cada contrato, podendo assumir dois contratos de 20 horas. Essa medida foi tomada para manter o docente mais tempo em sala de aula, uma vez que a LGU dispõe que o professor temporário precisa cumprir, no mínimo, 50% da carga horária em atividades de ensino. A precarização dos contratos de trabalho não afeta somente os colaboradores, mas, como já citado, reestrutura o andamento de todas as atividades na universidade. O abuso dos contratos temporários afeta diretamente as condições de trabalho nas universidades paranaenses, inclusive dos professores efetivos, conforme os relatos:

O que acontece, acaba sobrecarregando os outros professores, agente percebe nas falas, até das professoras que são efetivas, alguns cargos os professores colaboradores não podem ocupar, então há poucas pessoas pra distribuir esses cargos, então acaba sobrecarregando os professores, uma pessoa acaba tendo que assumir várias funções, (P14E).

Se você parar pra pensar na estrutura das universidades, hoje é bem complicado porque tem um grande número de professor colaborador, os professores concursados estão se aposentando, tem uma série de professores aqui que estão saindo e aí o professor colaborador, por exemplo, não pode assumir por uma questão burocrática, então quem está efetivo, acaba se desdobrando pra assumir um monte de funções porque não tem quem assuma, é todo um funcionamento que fica comprometido por conta dessa precarização do trabalho na universidade (P4E).

A falta de professores efetivos já é uma realidade nas universidades paranaenses e foi denunciada pelos professores iniciantes que participaram do estudo. Os professores colaboradores, por questões legais, não podem assumir funções administrativas, como chefes de departamentos, por exemplo. Assim, os

efetivos ficam sobrecarregados por terem que assumir diversas funções que os colaboradores não podem assumir.

O processo de desagregação da universidade, com sobrecarga de trabalho, foi ressaltado por McCowan (2018) como mais um dos processos impulsionados pelas políticas neoliberais, com motivações financeiras e fins lucrativos. O mesmo processo apontado por Chauí (2003), a respeito da universidade operacional. Para McCowan (2018), esse esfacelamento da universidade se assenta nos fatores financeiro e pedagógico. No nível financeiro, busca a economia dos custos na oferta de cursos e na gestão das universidades. Isso fica visível na LGU ao atrelar o quantitativo de docentes ao número de alunos na graduação. Na captação de recursos financeiros a LGU, em seu art. 8, seção VII, propõe às universidades “receber doações, heranças, legados e estabelecer cooperação financeira com entidades privadas” (PARANÁ, 2021, p. 3).

É visível a abstenção do Estado, que busca o mínimo de financiamento das universidades. Estas devem buscar outras formas de financiamento, como parcerias e ofertas de cursos pagos, como a formação *Lato sensu*. O art. 8 na seção XIV estabelece, ainda, que as universidades devem “criar mecanismo de eficiência na gestão que resulte em ganhos institucionais e usufruir dos benefícios de seus esforços” (PARANÁ, 2021, p. 3).

Processo visível de mercantilização⁴⁴ do trabalho docente no Ensino Superior (BOSI, 2007), guiado pela tendência mundial de reforma sobre os direitos sociais e funções do Estado (CHAUÍ, 2003).

O processo constante de desvalorização e precarização do trabalho docente desencadeia o que Dubar (2009) e Nóvoa (1999) conceituam como crise de identidade. Dubar (2009) ressalta que a crise de identidade resulta da perturbação das relações entre os elementos estruturantes da atividade profissional. Assim, as mudanças estruturais, tanto na sociedade, como nas relações de trabalho, modificam o *status* da atividade docente, promovendo crises identitárias dos trabalhadores. A desvalorização e a precarização do trabalho docente tem como consequência a crise da profissão, expressa no mal-estar docente (NÓVOA, 1999),

⁴⁴ Segundo Bosi (2007, p. 1507), a mercantilização da educação superior tem sido irradiada para toda a América Latina pela atuação do Banco Mundial ao longo da década de 1990. “Desde então, a ideia de que a educação deveria ser encarada como “Setor dos Serviços Não Exclusivos do Estado” passou a orientar a ação estatal em relação às universidades públicas (nos âmbitos federal, estadual e municipal).”

que ocasiona a desmotivação do professorado e a insatisfação profissional, traduzidas no desinvestimento na profissão (NÓVOA, 1999). “Esta espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores [...]” (NÓVOA, 1999, p. 22).

Vários são os desdobramentos da flexibilização dos contratos de trabalho no Ensino Superior que impactam a atuação docente na licenciatura e que vão além da questão salarial ou das condições de trabalho. Os estudos sobre precarização do trabalho docente no Ensino Superior ainda são escassos e a maioria das pesquisas versa sobre a flexibilização dos contratos de trabalho, pouco ou nada discutindo a respeito dos desdobramentos dessa flexibilização nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e na identidade docente (BOSI, 2007). Consideramos importante o aprofundamento sobre a temática para a área da formação de professores, uma vez que impacta negativamente a docência na licenciatura e, conseqüentemente, na formação dos futuros professores.

Além dos aspectos pedagógicos e de flexibilização dos direitos trabalhistas relacionados com a desvalorização docente, os achados da pesquisa evidenciaram como o processo de desvalorização interfere nas expectativas dos docentes em relação aos alunos, discussão que segue na próxima subcategoria.

4.2.5 Romantizar a educação: a esperança é o aluno

É comum na sociedade vermos as definições de professor como herói, como guerreiro, que abdica de suas necessidades pessoais e profissionais para o bem do desenvolvimento humano e da sociedade. Nós até nos comovemos com estas definições, mas elas pouco ajudam na reivindicação por melhores salários e condições de trabalho. No entanto, parece natural do professor ter esse olhar romantizado perante as durezas da profissão, até como um mecanismo de defesa, para que as agruras da profissão não os transformem em pessoas pessimistas.

As concepções sobre a docência, como o imaginário sobre a profissão, interfere na imagem que o próprio professor constrói referente ao seu trabalho. Para Tardif (2009), a docência como trabalho imaterial não pode ser vista apenas como uma atividade, a docência envolve simbolismos e abarca um *status*. O autor reitera

que o *status* “remete à questão da identidade do trabalhador, tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social (TARDIF, 2009, p. 50). Nesse sentido, o reconhecimento social da docência configura-se como importante aspecto da identidade profissional, visto que a identidade profissional abarca o aspecto histórico e social da profissão.

Com a produção de dados da pesquisa, ficou evidente como a imagem da docência e a desvalorização do trabalho do professor afetam a identidade dos professores. Na subcategoria **Romantizar a educação: a esperança é o aluno**, identificamos que os professores iniciantes depositam muitas esperanças na transformação da realidade educacional por meio da atuação dos futuros professores. Os participantes da pesquisa demonstram um olhar romantizado perante o futuro da educação básica, e acreditam que os licenciandos podem mudar os rumos da educação no país e a condição de desvalorização dos docentes.

Então eu acho que ser professor hoje no ensino superior é acreditar na formação dessas novas professoras, dessa mudança de concepção e nessa transformação também. Geralmente na área de humanas a gente acredita em uma possibilidade de mudança e a gente espera e luta por um mundo melhor (P14Q).

Quando a gente vai ser professor a gente tem aquela ideia muito romântica da educação, de que vai mudar o mundo, contribuir com a sociedade sendo professor, e aí é engraçado porque eu tinha isso, mesmo que muito limitada eu penso nisso e eu trago para os meus alunos do ensino superior. É uma forma de a gente mudar as coisas lá na escola, então se a gente não consegue fazer diferente, então vamos colocar os futuros professores pra pensar, porque quem sabe eles possam fazer a diferença, quem sabe eles tenham uma solução que a gente não teve enquanto a gente estava na sala de aula (P4E).

Eu tenho muita esperança na formação desses alunos, espero que eles pensem nos alunos deles, na formação desses sujeitos, porque a gente tem visto uma situação tão difícil de desvalorização do professor (P22E).

Os agentes da pesquisa mantêm um olhar otimista perante a atuação dos futuros professores. Apesar da crescente desvalorização docente e da “crise da profissão arrastar-se há longos anos e não se vislumbram perspectiva de superação a curto prazo” (NÓVOA, 1999, p. 22), os professores acreditam na mudança, que pode ser fomentada pelos futuros professores. Neste paradoxo entre a desconfiança frente à profissão e a esperança na mudança que se situa o olhar romantizado perante a educação, e é explicado pela “existência de uma brecha entre a visão idealizada e a realidade concreta do ensino” (NÓVOA, 1999, p. 22). Os professores

iniciantes do estudo se enquadram no que Nóvoa (1999) chama de epicentro da crise da profissão, pois ao mesmo tempo em que vivenciam a desvalorização docente idealizam a transformação da realidade concreta.

Os professores iniciantes acreditam que a desvalorização docente pode ser combatida pelo engajamento dos futuros professores na defesa da educação e da valorização docente, mas desconfiam da atuação dos atuais professores da educação básica. A falta de engajamento dos professores do ensino básico na defesa da profissão foi evidenciada como conformismo ou medo do sistema.

Vejo nesse sentido, que a precarização, a gente precisa pensar sobre pra conseguir mudar, porque se a gente se conforma, é o que a gente vai ter daí daqui pra frente [...] basta a gente ver o movimento da própria rede municipal daqui, quando todos estavam com o salário atrasado, com ajuste atrasado, não estavam recebendo o que tinha sido proposto e a rede entrou em greve, da rede teve professores que não foram pra greve, que não fizeram porque falaram “Há, isso não vai mudar nada”. Isso já coloca esse professor em condição de conformidade, conformismo ou muitas vezes medo do sistema, de ser punido (P14E).

Chegou ao ponto do professor pensar assim, beleza meu salário diminuiu, mas pelo menos eu tenho um salário, emprego. O dia que você fica escutando essas coisas você pensa assim, pelo amor de Deus saia logo, saia, vão fazer outra coisa, vão estudar outra coisa, vão fazer um curso de gastronomia, fotografia, qualquer outra coisa (P15E).

O relato dos agentes da pesquisa evidencia como a crise da profissão docente revela atos de desinvestimento na profissão, como apontado por Nóvoa (1999). Ainda segundo o autor, a autodepreciação dos professores da educação básica, resultante do mal-estar docente, causa desmotivação e conformismo, muitas vezes acompanhado do sentimento de desconfiança perante as suas próprias capacidades, aliado ao medo do sistema, como evidenciado no relato da professora P14E.

Diante deste cenário de desvalorização, os professores iniciantes das licenciaturas admitem que, apesar das incertezas perante o futuro da educação, buscam incentivar os alunos.

A gente tem que dar esse esperança pra eles, por mais que eles têm que ter consciência que as coisas não estão fáceis, que é possível eles, na própria vida deles transformar isso, participar de movimentos, participar de situações, estudar cada vez mais pra mostrar que nós temos capacidade sim como qualquer outra pessoa, qualquer outro profissional, eu nem cogito falar pra eles desistirem, daí eu nem sei o que será que eu iria fazer da minha vida (P21E).

Eu falo muito para os meus alunos quando eles falam que não querem assumir a docência por conta da precarização, que depende da gente, que a única possibilidade de mudança é a gente, eu falo pra eles que, o que eu posso fazer pra colaborar é que vocês tenham clareza da situação que vocês se encontram, porque uma coisa é ser explorado sem saber que está sendo, outra coisa é saber o que está acontecendo e ir pelas beiradas tentar fazer a diferença na tua parte, [...] tentando fazer eles resgatarem mais o que levou eles a estarem ali pra além das frustrações que acontecem, principalmente depois que eles vêm do estágio (P23E).

Os professores formadores procuram formas de mostrar para os licenciandos que eles precisam lutar por melhores condições de trabalho e carreira. Importante destacar que os professores apontam a formação dos licenciandos referenciada na perspectiva da emancipação como uma forma de contribuírem para a defesa da carreira docente e da superação do que está posto.

[...] quando a gente reflete sobre isso e fala sobre o professor, eu sempre falo nesse movimento de busca, de resistência pra mudança, pra mudar, porque a gente sabe que tudo isso tem influência das questões políticas, sociais do porquê precarizar a educação, por que desvalorizar o professor, por que culpabilizar o professor, enfraquecendo sempre essa área, deixando essa área mais fragilizada, mais fragmentada. O meu discurso com os alunos quando eles trazem esses questionamentos é de que nós precisamos ser essa mudança e que a gente precisa ser essa resistência, ter esse senso crítico, pra que a gente não aceite as coisas da forma como elas estão. Essa ideia que eu sempre trago para os acadêmicos, que o professor ele precisa estar nesse constante movimento porque é uma luta constante (P14E).

A profissão docente é uma luta que são de todos, eu sempre digo pros acadêmicos, é difícil, mas enquanto a profissão não se unir, porque a ideia é a fragmentação, cada vez mais fragmentar, quanto mais fragmentar mais fragiliza. (P12Q).

Eu vejo então essa questão da precarização, que hoje ela reflete muito essa questão e eu coloco para os alunos que a gente não tem que entrar nessa maré, que é só aceitar ou só reclamar, mas que a gente tem que fazer a contrapartida e buscar de que forma que a gente pode ser essa mudança, de que forma que eu consigo ser essa resistência (P5M).

Os relatos dos docentes convergem em direção à resistência e à mudança que somente é possível, na visão dos professores, com o engajamento dos licenciandos. Percebemos nos discursos dos agentes da pesquisa que estes compartilham dos desafios e se incluem na classe dos professores, não diferenciando os professores pela modalidade de ensino. Os relatos também convergem para a defesa da união entre os professores dos diversos níveis de ensino como forma de lutar contra a fragmentação da categoria.

De acordo com os relatos, inferimos que os professores refletem sobre as condições materiais de sobrevivência constituídas historicamente (THOMPSON,

1981). Os condicionantes sociais e a perspectiva de classe são percebidos entrelaçados com a vida material na experiência enquanto pertencente a determinada classe, no caso, a classe docente. Nesse contexto, percebemos que a experiência de classe dos professores iniciantes pode ser considerada um fenômeno histórico, resultado das condições reais em contextos concretos constituída no processo de *fazer-se* (THOMPSON, 1981).

As contradições econômicas e sociais engendram nos agentes “novas experiências e esperanças, novos pensamentos e valores, que expressam as respostas humanas aos acontecimentos e às eventuais mudanças” (MÜLLER, 2007, p. 103). A experiência dos agentes, enquanto grupo social que vivencia determinadas contradições, os leva “à resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento [...]” (THOMPSON, 1981, p. 199). Assim, os agentes refletem sobre os acontecimentos enquanto pertencentes a certa categoria de agentes, o que os leva a construir sua identidade relacionada a determinada categoria profissional.

Na categoria discutimos os aspectos relacionados com as atribuições inerentes ao trabalho do professor na licenciatura, bem como as contradições que permeiam o ser professor. Na próxima categoria analisamos como a docência e os processos formativos na licenciatura influenciam na construção da identidade dos professores iniciantes com referência à influência do outro na formação identitária dos professores iniciantes (DUBAR, 2005).

4.3 A DOCÊNCIA E O PROCESSO FORMATIVO NA LICENCIATURA: A INFLUÊNCIA DO OUTRO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Apreender a ser professor da licenciatura abriga um complexo processo de internalização da profissão, que envolve a reconfiguração entre as experiências vividas e novas experiências do agir docente. Isso significa que os professores iniciantes precisam se adaptar às exigências e necessidades da atuação docente no Ensino Superior. As demandas da docência na licenciatura desencadeiam novas significações do que é ser professor ao longo do percurso profissional na universidade.

Compreendemos que os professores iniciantes, em sua trajetória profissional na licenciatura, ressignificam as suas ações de acordo com a materialidade social e histórica no seio das interações com os agentes envolvidos nesse processo (THOMPSON, 1981). Por meio da socialização profissional é que os professores iniciantes internalizam a profissão, assim o conceito de docência e a visão que os professores iniciantes desenvolvem acerca do processo formativo repercutem na construção da identidade profissional docente.

Na categoria analisamos como o processo de aprender a ser professor na licenciatura repercute na constituição profissional por meio da análise do modo como os professores conceituam a docência na licenciatura e o processo formativo dos licenciandos. A categoria subdivide-se em cinco subcategorias: **A influência do processo formativo na licenciatura na construção da identidade profissional; A docência na licenciatura: o aluno é o termômetro; Imagens da docência: concepções que os alunos trazem; A construção da docência na licenciatura; Contraidentidade: elementos que dificultam a construção da identidade profissional docente.**

4.3.1 O processo formativo na licenciatura e a construção da identidade profissional docente

A universidade é uma instituição formativa em todos os sentidos (ZABALZA, 2004). Os acadêmicos apreendem a profissão docente não só de forma intencional e deliberada, mas nas relações que estabelecem no ambiente formativo, como o contato com os docentes, com os colegas e com as normas, tanto institucionalizadas, quanto implícitas da formação universitária. O processo formativo na licenciatura engloba a formação institucionalizada dos licenciandos, a influência implícita dos docentes e a constituição profissional do próprio docente no ambiente formativo da universidade.

Na subcategoria foram agrupadas as falas dos professores iniciantes que evidenciam como o processo formativo na licenciatura influencia na construção da identidade profissional docente. Identificamos que a formação inicial exerce tripla influência na constituição da identidade profissional dos professores iniciantes, a saber: na **experiência como aluno na graduação**, na **experiência como**

professor da licenciatura e na interação com o aluno no processo de formação docente.

Os professores participantes da pesquisa evidenciaram que a experiência enquanto aluno da graduação alicerçou o início da docência na licenciatura:

Eu tenho muito pra mim também os professores que eram referência pra mim quando eu estava na graduação, eu aí eu penso, que tipo de aula que eles davam e o que me chamava a atenção neles e eu tenho também os meus professores, que eu penso, isso aqui não, isso aqui não serve, eu não concordo com essa prática, vou tentar não repetir com os meus alunos, a gente funciona muito pelo exemplo também, o que a gente considera bom na prática dos outros e o que a gente não considera (P11E).

Quando eu comecei, eu não tinha experiência como professor, a experiência de aluno ajuda, você sabe o que você não quer fazer, pois sabe o que não gostava quando os professores da universidade faziam (P3M).

Fui à biblioteca, peguei alguns livros, comecei a recuperar muita coisa de material que eu lembro que os professores tinham trabalhado quando eu era aluna, busquei algumas anotações que eu tinha quando estava na pós, na especialização, então assim, tentando recuperar todas aquelas questões que eu tinha visto (P7E).

Os professores, ao iniciarem como docentes na licenciatura buscaram na experiência vivenciada na formação inicial o suporte para respaldarem sua atuação docente. A influência dos docentes da graduação e o modo como os conteúdos foram trabalhados na formação inicial são apontados pelos professores como pautas de atuação docente (IMBERNÓN, 2011). Importante destacar que os professores iniciantes buscaram anotações e livros que foram utilizados na época da graduação para compor um repertório pedagógico, com base na identidade profissional de seus formadores.

Identificamos que o repertório de conhecimento que mais embasou as práticas pedagógicas dos docentes iniciantes adveio da experiência prática enquanto aluno da graduação e nos professores que foram colegas de trabalho (FORMOSINHO, 2009). Isso pode estar relacionado com a carência de formação específica para a docência universitária. Os cursos de mestrado e doutorado são voltados para a formação do pesquisador. Com exceção dos estágios de docência obrigatórios para os bolsistas dos programas de pós-graduação, em raras oportunidades são trabalhados conteúdos voltados para a docência universitária na formação *stricto sensu* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Os professores iniciantes admitem que buscaram aporte nas experiências como aluno da graduação e nas referências dos professores da universidade para

embasar suas práticas, muitas vezes reproduzindo as ações dos professores que foram referência em sua trajetória formativa, conforme os relatos:

O que eu aprendi no meu curso de graduação e depois no meu mestrado e doutorado, eles foram fundamentais, mas eles foram mais claros pra mim e eles foram se tornando mais significativos e mais fortes em mim com a minha vivência e atuação na universidade (P5M).

Então o que eu fiz, eu reproduzi os professores que eu tive, os que eu achava que eram bons e tal, foi exatamente assim, eu foquei no conteúdo que eu tinha que trabalhar, e eu fiz o que os meus professores faziam, eu passava no quadro, eu fazia coisas assim extremamente tradicionais, hoje eu consigo refletir (P9E).

No entanto, apesar de reproduzirem as práticas dos seus professores formadores, com o tempo foram refletindo e modificando suas ações, uma vez que os conhecimentos adquiridos na graduação ganharam significado na atuação docente, tornando-se mais significativos. A experiência prática ressignificou a aprendizagem da docência vivenciada na formação inicial e fez emergir reflexões sobre o ensino e a atuação docente. Para Cunha (2007) é na confrontação entre os saberes teóricos e a experiência prática que os docentes refletem, analisam e comparam parcelas da realidade social e educativa. Os docentes, no processo de construção da identidade profissional, refletem sobre a ação, fazem escolhas que interferem no modo de agir (NÓVOA, 1999).

A atuação prática pode ser considerada “uma atividade que gera cultura intelectual”, assim “os problemas da prática não são ociosos ou vazios de fundamentação científica, mas sim contradições que a própria prática origina” (SACRISTÁN, 1999, p. 69). Nesse sentido que a prática é cada vez mais valorizada como espaço de construção de saberes que torna a experiência como ponto de reflexão. É na experiência, na constituição da relação entre pensamento e ação (THOMPSON, 1983), que se alicerça e se constrói o ser social, não um ser fictício, descolado da experiência prática, mas um ser real e histórico, determinado pelas contingências da vida cotidiana e das estruturas sociais das quais fazem parte.

Os professores pensam e agem a partir de determinada realidade, assim a experiência prática dos agentes “compreende a resposta mental e emocional” aos “muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15). Os professores iniciantes interiorizam suas experiências de maneira histórica e social, e por sua vez, “agiram sobre sua

situação determinada” (THOMPSON, 1981, p. 182). A experiência, como mediadora entre o ser social e a consciência social, é, portanto, geradora de práticas.

O processo formativo na licenciatura, a experiência como aluno e agora como professor iniciante são geradores de ações e constitutivos da construção da identidade profissional dos docentes. Os professores descrevem como a experiência prática os constitui como professores formadores.

[...] fui me constituindo como professora, fazendo experiências que davam certo, experiências que não deram tão certo. Então, tanto quanto ao grande grupo de professores, quanto aos acadêmicos. Então eu acho que eu fui me forjando junto com os professores e com os alunos, aprendendo junto, eu vejo que eu fui aprendendo a ser professora do ensino superior nas experiências, nos desafios, às vezes numa turma dava certo e em outra já tinha que reprogramar, mas isso que me ajudou, isso não fazia eu desistir ou ficar cansada ou não ter mais esperança, muito pelo contrário (P5E).

Tinha turma, por exemplo, que me deu muito trabalho, o curso *tal*, era uma turma que me testava o tempo todo, pra ver se realmente eu tinha conhecimento e eu trabalhava a *disciplina tal*, então quando terminou o ano esse caminho ele foi feito, não de comprovação porque eu sabia o conteúdo que eu tinha, mas de contribuição para eles mesmos, de perceber que o caminho foi feito e que aquelas testagens que volta e meia faziam não funcionou comigo e isso também me fortaleceu muito (P3E).

O início da docência na licenciatura para os professores iniciantes do nosso estudo foi marcado pelas experiências práticas, ou seja, os professores foram testando práticas pedagógicas, algumas foram bem-sucedidas enquanto outras “não deram tão certo” (P5E). Interessante destacar que o tateamento de opções metodológicas foi apontado pelos professores como uma estratégia pedagógica, um modo de aprendizado da docência na própria prática docente. Os primeiros anos da carreira caracterizam-se por serem, “em geral, um intenso processo de aprendizagem do tipo ensaio/erro na maioria dos casos” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 114).

A confrontação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e a experiência prática como professor da licenciatura constituíram a base da atuação profissional dos docentes investigados. Os relatos evidenciam como as experiências práticas são geradoras de ações e constitutivas da identidade profissional. Assim, o modo como a vivência da docência gerou reflexões sobre a atuação profissional e, conseqüentemente, a redefinição das práticas pedagógicas configurou o processo de construção da identidade profissional. No entanto, a valorização do saber prático no início da carreira pode ser preocupante se não for confrontada com os saberes e

conhecimentos adquiridos na formação inicial e demais cursos de formação profissional.

A complexidade da docência no Ensino Superior “envolve condições singulares e exige uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriadas e compreendidas em suas relações” (SOARES; CUNHA, 2010). Assim, é na prática docente que se mobilizam os conhecimentos e saberes próprios da docência, que necessitam ser relacionados a cada conjuntura específica de atuação.

Os problemas da prática profissional docente não se resumem em questões instrumentais, exigem dos docentes “decisões em um terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (NÓVOA, 1995, p. 27). As situações em que o professor precisa agir pedagogicamente apresentam características únicas e respostas também únicas (NÓVOA, 1995). Podemos inferir, de acordo com os dados da pesquisa, que os professores iniciantes utilizam estratégias pedagógicas voltadas para a resolução de problemas práticos. Para Silva (2003), a experiência pode ser considerada um elemento didático do exercício docente, de modo que sua evidência se respalda na confrontação entre as concepções docentes e a experiência empírica (THOMPSON, 1981).

Outro aspecto do processo formativo na licenciatura que interferiu na construção da identidade profissional dos docentes participantes da pesquisa se refere à interação com o aluno.

Eu penso assim, que eu me tornei professora, nós nos tornamos professores, por meio da relação que estabelecemos com nossos alunos, só os conteúdos, só a parte do conhecimento não te forma, te dá toda uma base, mas o principal é a relação professor-aluno que você vai constituindo com eles e eles vão te constituindo. É uma relação de troca aí, de vivências de conhecimento e de experiências. Se você não tem essa relação com os alunos os desafios são maiores (P11E).

A gente aprende com eles e eles aprendem com a gente e isso vem nos constituindo mesmo enquanto pessoa, eu vejo que hoje eu sou uma professora diferente, porque hoje eu tenho praticamente 04 anos de professora do ensino superior e eu me vejo totalmente diferente do que eu era no primeiro ano que eu me sentia insegura, o que será que eles vão perguntar. Hoje eu já tenho resposta, eu digo, não sei eu vou ter que pesquisar, vamos atrás, vamos ter que pesquisar. Eles nos mudam, até no pessoal, nós enquanto pessoas (P14E).

A influência do outro na constituição identitária foi evidenciada, não só como transformadora das práticas profissionais, mas como influenciadora nos diversos

aspectos da vida, inclusive no aspecto pessoal. A construção da identidade profissional está atrelada ao processo de identidade para si e identidade para o outro (DUBAR, 2005). A interação com os acadêmicos, a experiência como professor, na particularidade das ações práticas e das vivências docentes, constituíram importante aparato da construção da identidade dos professores iniciantes do nosso estudo. Na próxima subcategoria discorreremos sobre como a interação com os alunos influenciou na construção da identidade profissional dos professores iniciantes.

4.3.2 A docência na licenciatura: o aluno é o termômetro

A docência se configura como uma atividade interativa, em que a presença de outrem conduz a um modelo de trabalho baseada nas relações humanas (TARDIF, 2000). O caráter interativo da docência pressupõe que ensinar abarca o processo formal de interação com o aluno para alcançar objetivos formativos em um processo complexo de significações compartilhadas (SOARES; CUNHA, 2010). Nesse sentido, a relação do professor com o aluno não se resume na transmissão de conhecimentos ou na transformação objetiva, técnica ou instrumental do aluno, mas sim nas “questões complexas de poder, da afetividade, e da ética, que são inerentes à interação humana” (TARDIF, 2009, p. 30).

A interação com os alunos transforma a relação de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, influencia na construção da identidade profissional dos docentes, uma vez que a identidade não é um atributo fixo, ela se desenvolve a partir da interação com o outro e com as instituições sociais (DUBAR, 2005).

Com referência ao aspecto interativo da docência universitária, os professores iniciantes apontam como a interação com o aluno adulto interfere no processo formativo na licenciatura. Os alunos foram apontados como o “termômetro” regulador das práticas pedagógicas.

Outra coisa, os alunos são o termômetro pra nós professores pra gente dizer se a gente está indo pro caminho certo, principalmente quando você trabalha com adultos, porque os adultos eles falam, eles chegam e falam, “professora você vai fazer isso mesmo conosco? Você vai dar essa avaliação mesmo? Você vai cobrar isso?”. Até em mínimas coisas, então em relação aos aspectos de como se organizar nas estratégias de dar aula, na didática, eu acho que os alunos são o nosso termômetro, e não só na

parte do conhecimento como eu te disse, mas na forma do fazer docente, que seria mais as tuas atitudes perante os alunos, o processo (P21E).

Então se eu chegar lá, abrir um *slide*, começar a falar sem a interação deles não faz muito sentido, então a todo o momento você tem esse termômetro de ver o que eles têm pra falar, o que eles têm pra contribuir, de você mostrar que você está em um lugar desconfortável quando eles não verbalizam (P7E).

A interatividade com os alunos da licenciatura deixa de ser apenas o cenário em que se desenvolve a aula para se tornar palco de negociações, uma vez que envolve “expectativas, interesses e necessidades entre os atores envolvidos” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 26). O perfil do aluno do Ensino Superior favorece o diálogo, visto que o aluno possui certa maturidade para analisar as práticas dos docentes, comparando-as, assim verbalizam as suas necessidades formativas (SOARES; CUNHA, 2010). Os professores iniciantes relatam que os alunos da licenciatura falam sobre as práticas pedagógicas que os desagradam e como os professores de outras disciplinas conduzem o processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos têm um papel muito importante nesse processo, falam como os outros professores estão fazendo, perguntam, mas principalmente por meio das dúvidas deles também. Eu vejo que as dificuldades deles, as dúvidas deles, os questionamentos deles são fundamentais, são o meu fiel da balança, se há muito questionamento sobre uma prática, se eles estão tendo muita dúvida em relação com o que eu estou explicando, ou se eles estão tendo muita dificuldade com a forma com que eu estou avaliando eu vejo que é ali que eu reflito e que eu modifico. Muito dos conhecimentos que eu fui atrás, que eu fui aprofundando foi em decorrência de falas deles (P23E).

Nesse sentido eles sempre foram muito abertos “olha professora, talvez essa aula seja muito longa, talvez, posso diminuir um pouco do tempo, olha esse texto que você passou é legal, esse a gente não conseguiu entender muito bem. Então os alunos também foram bem abertos para ajudar, dando esses *feedbacks* de como eram as aulas (P4E).

De acordo com os relatos, identificamos que os professores iniciantes valorizam as opiniões dos alunos e reconhecem a interatividade da docência como algo positivo. As dúvidas dos alunos também foram apontadas como propulsoras de mudanças didáticas. Os professores que estão na fase inicial de carreira apresentam certa insegurança quanto ao processo formativo dos estudantes (CARLOS MARCELO, 1999), o que favorece a escuta ativa dos alunos, principalmente na docência universitária por conta do perfil do estudante.

Consideramos que ao ouvir os alunos e suas reivindicações pode ser positivo, no entanto, percebemos que os professores iniciantes reconfiguram suas práticas

com base na experiência tácita em sala de aula. Os professores iniciantes buscam aporte na própria prática para resolução de problemas relacionados à docência com base na interação com os alunos.

A relação com o outro e as expectativas referentes ao movimento constante de negociação da identidade atribuída (o que os outros atribuem) e a visada (o que eu quero ser), são influenciadas pelos modos de reconhecimento “dos agentes que estão em relação direta com os sujeitos envolvidos” (DUBAR, 2005, p. 140). De acordo com essa premissa, os professores iniciantes tentam acomodar as identidades que lhes são atribuídas pelos estudantes (comportamentos e atitudes desejáveis), a identidade visada, ou seja, tentam adaptar suas atitudes ao que os estudantes gostariam que eles fossem. O processo de construção da identidade profissional dos agentes da pesquisa passa pela imagem desejada de professor que os alunos projetam nos docentes.

De acordo com os relatos dos agentes da pesquisa, inferimos que a insegurança frente ao processo formativo dos licenciandos, próprios do início de carreira, faz com que os professores busquem ajuda dos alunos.

Quando eu tinha dificuldades eu pedia ajuda para os alunos, de maneira informal, mas pedia, perguntando o que eles achavam, e tal, essa é uma das características dos alunos adultos, eles nos ajudam, as crianças também, mas no ambiente adulto essa colaboração é mais simples, e eles ajudam mesmo, eu peço sempre o retorno deles, “oh pessoal, está funcionando, não está funcionando” [...] Então eles ajudam, dá pra resolver ali, nesse sentido eu acho que funciona bem (P3E).

O exemplo do relato do professor P3 é ilustrativo para analisarmos como os professores iniciantes lidam com as questões práticas da docência. O auxílio dos alunos nas questões pedagógicas foi evidenciado pelos professores como parte do processo de ensino-aprendizagem dos alunos adultos. Interessante destacar que os agentes da pesquisa relatam que se surpreendem com as ideias dos alunos.

Eles surpreendem com as ideias deles, uma geração que tem argumentação bem colocada, é muito positivo isso, eles são da era da tecnologia, que é uma coisa que auxilia bastante, eles aprendem de forma diferente, são contribuições importantes para nós professores da universidade (P7E).

Então eu acho que na relação com o aluno a gente aprende muito com eles, porque eles trazem muitas coisas. Ontem tivemos uma apresentação de trabalho, eles fizeram a apresentação e eu pensei, nossa eu não tinha pensado nisso por esse lado (P14E).

A contribuição dos alunos nas aulas foram apontadas como positivas pelos professores, revelando como a interação com os alunos modifica o comportamento dos professores. A opinião dos alunos quanto à condução da aula e até as sugestões relacionadas ao conteúdo teórico foram ressaltados pelos docentes como guia de sua atuação docente. Tanto que os professores admitem reconduzirem as suas práticas com base nas interações com os licenciandos.

Também tive o desafio de chegar pra sala de aula com algumas coisas, por exemplo, eu trouxe um capítulo e metodologias, só que eu peguei um capítulo em inglês, e eles tiveram muita dificuldade pra isso. Então eu tive que repensar as práticas, você pensar, aqui não vai funcionar você fazer diferente [...]. Você às vezes imagina que vai ser de uma maneira, mas dentro de sala de aula é diferente (P7E).

Eu penso que é muito isso, a gente vai modelando a nossa prática conforme a demanda dos alunos, nós estamos muito ligados ao que os alunos vão solicitando da gente, a gente vai se adequando, vendo o que funciona mais pra uma turma e o que funciona mais pra outra (P4E).

Os alunos são o ponto principal, às vezes eu planejo uma aula, estudo, elaboro, e chego na sala e não teve toda aquela recepção que eu pensei. Nisso eu volto pra casa eu penso, eu mudo, vejo que precisava pra melhorar, pra envolver eles. Eles são o ponto-chave pra gente pensar o que trabalhar, o que discutir, a partir do que eles já sabem o que eu posso contribuir [...] eu vejo que muitas questões que eles trazem eu estou aprendendo, por exemplo, quando os alunos não aceitam bem aquela atividade, ou realmente reclamam “por que tem que estudar esse texto, por que essa atividade?”. Então é algo que eu estou aprendendo ainda a trabalhar, eu estou ali, eu sou a professora deles, mas ao mesmo tempo eles também são professores, e eles ajudam nisso (P22E).

As experiências enquanto professor iniciante estão atreladas ao modo como as interações com os licenciandos e demais agentes repercute no processo de construção da identidade profissional dos docentes. O modo como os professores iniciantes analisaram suas práticas docentes coloca em destaque as possibilidades das interações e as exigências que se estabelecem a partir delas.

A docência, nesse sentido, se atualiza e ganha novo significado no contexto da materialidade dos acontecimentos (THOMPSON, 1981) e nas exigências impostas pelo trabalho docente na licenciatura. Assim, às estratégias pedagógicas que levem ao êxito no trabalho desenvolvido, mobilizam os professores iniciantes a refletirem sobre a intencionalidade da ação pedagógica com base nas necessidades e expectativas dos alunos. O aluno torna-se, assim, parte essencial na constituição do ser professor formador. Na seção seguinte analisamos como as concepções dos

discentes influenciam na identidade profissional dos professores iniciantes da pesquisa.

4.3.3 Imagens da docência: concepções que os alunos trazem

Na licenciatura os alunos são originários de diferentes instituições educativas, o que promove uma heterogeneidade do alunado. Quando os alunos chegam à formação inicial já trazem consigo percepções do que é ser professor, bem como estereótipos sobre a profissão docente (FORMOSINHO, 2009). O professor formador, nesse sentido, tem o desafio de trabalhar com diferentes concepções e crenças sobre o ensino advindo das experiências dos discentes. Consideramos que as concepções advindas dos estudantes influenciam na construção da identidade profissional dos professores participantes da pesquisa na medida em que interferem na atuação docente.

Na produção de dados da pesquisa emergiram quatro concepções discentes que interferem no processo formativo na licenciatura, a saber: Alunos que não querem ser professores; Culpabilizar o professor da Educação Básica; Valorização do saber-fazer; Distanciamento da universidade e escola. Os alunos da licenciatura, muitas vezes, possuem concepções equivocadas sobre a docência e estereótipos sobre o professor e o processo ensino-aprendizagem que demandam esforços dos professores formadores no sentido de esclarecer determinadas concepções arraigadas na sociedade e nas próprias famílias. Reformular conceitos, que na maioria das vezes estão impregnados no imaginário dos alunos demanda tempo e desgaste por parte dos docentes.

Até quando a gente faz as discussões na turma faz debate, se a gente vê algumas opiniões que são muito contrárias daquilo que a gente vê pra educação, a gente precisa ter um encaminhamento, como eu falei, por mais que tenham opiniões diferentes, tem questões que são básicas, o que é educação, o que é a escola, quem são os alunos, tem que sempre pensar nisso e às vezes eles vêm com muitas questões familiares, até mesmo de preconceito com o professor, com determinado tipo de aluno, a gente tem que saber trabalhar com tudo isso, a responsabilidade da gente, deles enquanto professores, tudo (P22E).

No exemplo do relato, o professor formador percebe que os licenciandos trazem concepções que destoam das concepções dos docentes, não no sentido de opiniões diversas, já que o debate democrático demanda diferentes opiniões, mas

no sentido de concepções equivocadas quanto ao conceito de ensino, de aprendizagem e de ser humano, ou seja, questões de pré-conceitos quanto ao professor e até em relação aos alunos da escola pública.

As experiências dos licenciandos no seio familiar e o contato com as diversas mídias digitais que propagam estereótipos sobre os professores e a escola pública demandam esforços dos docentes para desconstruir determinadas concepções. Podemos citar, como exemplo, os discursos veiculados nos últimos anos sobre o professor e sobre o ensino na escola pela direita ultraconservadora, como o “escola sem partido”, que causam desgaste na imagem dos professores e da escola pública.

O contato contínuo, durante toda a trajetória do estudante, com vários modelos docentes, converte-se em disposições que podem se perpetuar nos estudantes. “A docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores” (FORMOSINHO, 2009, p. 95). Dessa forma, a formação docente está fragmentada em vários momentos formativos. Na pré-formação, ou seja, experiências anteriores à formação inicial institucionalizada, os estudantes trazem consigo concepções de docência advindas de suas vivências como discentes (FORMOSINHO, 2009; IMBERNÓN, 2011).

Identificamos nas falas dos professores que uma das concepções discentes que mais interfere na docência e, conseqüentemente, na constituição do professor, se refere aos alunos que estão em um curso de licenciatura e não querem ser professores.

Quando o aluno fala que não quer ser professor eu sinto muita dificuldade de trabalhar com isso na verdade, eu já ouvi isso, uma aluna me falou que pensava em ser professora só porque tinham duas férias no ano, no momento, na hora você fica sem reação, a gente pensa “não é possível que a pessoa veio fazer um curso pensando só nas férias” (P22E).

A docência na licenciatura possui muitos desafios, mas trabalhar com alunos que estão em um curso de licenciatura e não vislumbram a docência torna-se um desafio enorme, já que o engajamento do aluno fica comprometido. Conforme os relatos dos docentes, os alunos que vislumbram a docência apresentam comprometimento com a própria formação e os alunos que desconsideram a docência como atividade profissional demonstram pouco engajamento no seu processo de formação para a docência.

Em relação aos alunos eu penso que, na minha experiência no pouco tempo de trabalho que eu já tive, eu tive alunos fantásticos que de cara você percebe que serão professores maravilhosos, como eu tive experiência com alunos que estavam no curso porque foi a opção que teve, não tinha outra opção, pra mim entra muito a questão de entender que o curso é pra uma profissão, é uma questão muito séria, muito de comprometimento. Eu sempre falava pra eles “você não está aqui pra ser um bacharel, você não vai ser um filósofo, um biólogo, você vai ser um professor, é um curso de licenciatura, eu chamava muito a atenção nesse sentido, pra ver também se eles percebiam que o curso é para ser professor (P5E).

Na questão da formação dos alunos, a gente vai do céu ao inferno, não dá pra criar um parâmetro, por exemplo, têm alunos que a gente vê a dedicação, a participação deles na universidade, você pensa assim, nossa, eu queria que fosse professor do meu filho, por exemplo. Mas tem alunos que estão ali por estar, a gente percebe que não tem pretensão nenhuma de ser professor (P11E).

A docência com alunos adultos pressupõe o engajamento consciente e voluntário do aluno no seu processo formativo (SOARES; CUNHA, 2010). Isso significa dizer que eles precisam compreender a finalidade dos conteúdos que são apresentados para interagir e refletir formas de aprendizagem em um trabalho colaborativo. Assim, a aprendizagem da docência na licenciatura pressupõe a passagem da dependência para autonomia (SOARES; CUNHA, 2010). “A aprendizagem autônoma é, portanto, um dos aspectos fundamentais da aprendizagem de adultos e se caracteriza pelo desenvolvimento da inteligência crítica, do pensamento independente e da análise reflexiva” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 28).

Perceber no aluno a falta de engajamento em sua trajetória formativa e a desvalorização pela aprendizagem da docência, afeta a forma como os professores iniciantes conduzem o processo formativo e, conseqüentemente, a construção da identidade dos professores. Nos relatos dos professores ficou visível a preocupação com o processo de aprendizagem dos estudantes e a problemática advinda da interação com alunos que não querem ser professores.

A preocupação com o processo ensino-aprendizagem dos estudantes, a insegurança frente à docência e o sentimento de responsabilidade individual na formação dos futuros professores contribuem para que a construção da identidade profissional dos professores investigados se torne problemática se somado ao não engajamento do licenciando. Atrelado a isso os professores relatam, ainda, a preocupação com os alunos que no curso de licenciatura não queriam ser

professores, não se engajaram no processo formativo e depois de formados acabam exercendo a docência.

Às vezes a gente acompanha alunos que já são formados e você vê, por exemplo, eles chegaram com uma perspectiva, muitos dizendo, “há mais eu não quero dar aula”. Às vezes eles chegam dizendo assim “tem outras coisas em letras”. Tem, mas a grande sacada é você ser o professor, e depois de formados você sabe que eles estão trabalhando como professores (P7E).

Outra questão relacionada com as concepções discentes relatadas pelos professores advém da culpabilização dos professores da educação básica por parte dos licenciandos, que gera desgaste nos professores formadores iniciantes.

Existem certas situações de estigmas que elas vêm, eu falo “epa, pera lá, não é bem assim”, vocês já passaram por uma escola? Vocês sabem como é lá mesmo? Tipo culpabilizando o professor, pedagogo, diretor, “não, pera lá, não é bem assim” (P21E).

Eu sempre falo, “gente, vocês vão pro estágio e não adianta vocês julgarem o professor por uma aula que vocês olhem. Vocês têm que analisar por um contexto maior, por que o professor está agindo daquele jeito? Qual é a condição de trabalho dele? Como os alunos se portam na aula dele? São questões pra pensar, tem que fazer os alunos pensarem [...] (P4E).

Acho que a gente tem que pensar muito nisso pra trabalhar com eles, o que eles querem ser, o que é necessário pra esse professor. Eu tento sempre ter esse olhar, e por muitas vezes quando a gente fala isso, as pessoas veem pelo lado negativo, os alunos apontam rapidamente o lado negativo dizendo, “há mais tal professor não faz isso, eu já vi na escola professor fazendo isso” (P22E).

Considerando que a profissão docente se configura no contexto histórico social à qual se encontra (NÓVOA, 1999), salientamos que o atual contexto, marcado pelas políticas públicas na área educacional voltadas para as perspectivas neoliberais de responsabilização dos professores pelos índices da educação⁴⁵, reconfiguram a imagem do professor como funcionário de um Estado regulador⁴⁶ (NÓVOA, 1999).

A Performatividade na educação pode ser considerada um meio de comparar os profissionais em termos de produtividade e resultados, a fim de gerar atritos e competições, inculcando nos profissionais a responsabilidade individual pelos

⁴⁵ Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), fluxo escolar e desempenho em avaliações externas.

⁴⁶ A regulação do trabalho e da formação docente passou da igreja para o Estado, e demarcou o que Nóvoa (1999) conceitua como funcionarização do professor, ou seja, a transformação da carreira e a submissão dos professores a um estatuto de funcionário público (NÓVOA, 1999).

resultados da instituição (BALL, 2005). A lógica disseminada pelo discurso neoliberal e institucionalizada pelos documentos oficiais propaga a ideia de que o professor é o único responsável pelas mazelas da educação, como se não existissem determinações objetivas que condicionam os agentes e as instituições.

Com referência aos determinantes objetivos, ou seja, o papel das estruturas sociais na lógica prática dos agentes (BOURDIEU, 2020), identificamos nos discursos dos professores iniciantes o papel da formação inicial na formação política dos futuros professores.

E aí a gente fala em formar professores politizados, eles acham que tem a ver com eu gosto ou não gosto de política [...] olhar para que os alunos entendam tudo isso num nível macro, porque a gente olha para um nível micro, sala de aula, e não consegue ver que isso é só uma pontinha do iceberg (P14E).

A professora P14 desvela uma das dificuldades encontradas na formação inicial dos professores quanto à formação crítica, ética e política dos licenciandos, com vistas à emancipação humana. O relato chama a atenção para a discussão da esfera macrossociológica da profissão docente, como os determinantes sociais, as políticas na área de formação, as imagens da docência e o estatuto profissional da profissão.

A formação inicial, como começo da socialização profissional institucionalizada, demanda dos docentes o desafio de “dotar o futuro professor de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal”, que o capacite a assumir a docência em toda a sua complexidade, com a criticidade e o rigor necessários para a mudança (IMBERNÓN, (2011, p.63). O que pressupõe atuar reflexivamente, apoiando as suas ações em uma fundamentação científica, ética e moral (IMBERNÓN, 2011). Os professores participantes da pesquisa evidenciaram essa premissa ao discorrer sobre o desafio de refletir, juntamente com os alunos, sobre a escola e a docência.

Na verdade é uma coisa do ser humano, sempre olhar o lado negativo antes, “mas então tá ok, você vivenciou isso no estágio e o que você pode fazer com isso, como você pensa isso, você não quer ser esse professor, mas que professor você quer ser?” A gente tem que pensar esse lado, do que eu vou fazer então na minha prática, que professor eu quero ser, que aluno eu vou formar, acho que isso é importante a gente pensar enquanto professores formadores e para os futuros professores, pensar aí nessa educação, porque eles vão ser os responsáveis (P22M).

Eu tento sempre trazer esse otimismo, trazer esse conceito de professor pesquisador, professor crítico, ser um professor que reflete, que pesquisa, pra que consiga mudar, porque a gente fica chovendo no molhado e não adianta apontar dedo na ferida dos outros, sendo que muitas vezes a gente não faz nada pra mudar (P14M).

Os professores iniciantes apontam a importância de discutir com os licenciandos situações de ensino que permitam analisar as complexidades da docência e do próprio contexto em que se encontra o professor. As reflexões sobre o contexto da educação básica e os desafios da profissão docente promovem, não apenas o conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão.

A realidade exige que o professor tenha habilidades necessárias para romper com as estruturas dogmatizantes, historicamente inculcadas, e passe a ousar e a teorizar a partir de novas práticas que tenham o intuito de reverter a lógica estabelecida. [...] evidenciando as contradições presentes nessa realidade, desmistificando a escola [...] (SILVA, 2018, p. 59).

Analisar situações que permitam aos licenciandos perceber a complexidade do ato educativo os leva a tomar decisões, que inclusive podem ajudá-los a configurar a sua própria opção pedagógica (IMBERNÓN, 2011). Consideramos que, ao mesmo tempo em que o professor formador constrói a sua identidade profissional no contexto de ensino, auxilia na construção da identidade docente dos licenciandos.

Nas narrativas docentes ficaram evidenciadas também as dificuldades da docência na licenciatura referente à visão técnica e pragmática que os alunos possuem do ensino. A valorização do saber prático foi ressaltada pelos professores iniciantes como um dificultador da prática docente na licenciatura.

[...] essa relação teórico-prática como uma unidade que às vezes as meninas não entendem, elas saem da formação e falam “lá na prática a teoria é outra”. Eu já venho trabalhando com elas essa relação como uma unidade, que o que vem da prática, o que emerge da prática precisa buscar formas de explicar, onde a gente alimenta a nossa própria prática, onde estão as nossas concepções (P9E).

[...] eles começam com aquele discurso “há mais a teoria não tem anda a ver coma prática”, então o professor que está na universidade tem que ter esse papel de mostrar pra eles, “Gente, a teoria tem tudo a ver com a prática, então vamos ver esse problema aqui e vamos ver que embasamento teórico que a gente tem que ajuda a gente a dar conta desse problema aqui” (P21E).

E a mesma coisa com as políticas, que eu trabalho com fundamentos e aí eu acabo entrando na parte das políticas educacionais, e eles falam política é chato, essa disciplina é muito teórica e não tem nada a ver. Eu falo,

“gente, vocês acham que lei não tem nada a ver? Então vamos ver o que está posto na lei e ver o que acontece lá na escola” (P4E).

A relação teoria-prática pode ser considerada o “calcanhar de Aquiles” na formação dos professores (SILVA, 2018; FORMOSINHO, 2009). As lógicas formativas na formação prática dos licenciandos estão atreladas ao conceito teórico-prático dos componentes curriculares da formação (FORMOSINHO, 2009). Segundo os professores iniciantes, os licenciandos percebem a teoria descolada da prática, desencadeando a dicotomia entre os saberes construídos na formação inicial e os saberes e conhecimentos mobilizados na escola. Os professores relatam ainda sobre a dificuldade em desconstruir as concepções dos discentes sobre a unidade teórico-prática, fazendo com que os licenciandos percebam os conhecimentos teóricos na prática pedagógica da escola como *práxis*.

[...] eu sinto uma resistência muito grande, muito forte dos alunos porque eles acham que não tem nada a ver com a escola, então é todo um trabalho de desconstrução que a gente tem que fazer pra mostrar pra eles que tem tudo a ver com a escola sim, que o problema que a gente tem em sala de aula não é só em sala de aula, o problema é muito maior e é isso que a gente tem que entender (P4E).

O nosso trabalho é modificar isso, fazer com que elas entendam, que elas realmente consigam perceber que aquela prática que está naquela escola com a teoria que a sustenta, porque mesmo que não tenha consciência, existe uma sustentação ali. Quando as alunas chegam na escola e têm que ter uma autonomia de pensamento, no sentido de como resolver determinada situação, daí dá uma bloqueada, elas querem que a gente aponte o que fazer, mas não é assim, não tem receita, cada caso é um caso, cada turma é uma turma (P9E).

Para os professores iniciantes, os alunos da licenciatura, ao não entenderem a complexidade da docência e a unidade teoria-prática, buscam uma “receita pronta” ao considerarem que a formação do professor se resume em aprender técnicas de ensino, coerente com a lógica da racionalidade técnica, “que se opõe sempre ao desenvolvimento de uma *práxis reflexiva*” (NÓVOA, 1995, p. 27). Até mesmo de desconstrução de determinadas concepções dos licenciandos, como apontado pelos agentes da pesquisa.

[...] o perfil de uma turma que eu vejo que já vem a maior parte do magistério, e eles já olham a pedagogia assim “estou dando continuidade do magistério”, eles não estão muito ligados, estão mais ligados na prática, para aquele fazer da escola (P14E).

[...] eu vejo os alunos falando assim, “quando eu fiz magistério eu aprendi mais do que na universidade”. Eu tenho alunos do magistério e eles falam isso, eu fico meio preocupada, mas qual é a visão delas? (P9E).

A dificuldade dos alunos dos cursos de licenciatura em relacionar os conhecimentos mobilizados na universidade aos da escola gera uma concepção equivocada de que na escola se mobilizam apenas conhecimentos práticos e na universidade os conhecimentos teóricos. Sendo assim, a escola seria a aplicadora de teorias advindas do âmbito universitário e o professor aplicador de técnicas de ensino.

É muito difícil para as alunas entenderem essa relação teoria-prática como práxis, parece até um orgulho pra elas falarem, viu? Você foi pra escola e viu que é diferente. [...] mas eu te digo que eu fico meio triste de ouvir essas coisas nas falas das alunas da graduação (P9E).

Os professores iniciantes relatam que, quando abordam a questão da teoria e prática nas disciplinas logo os alunos remetem à ideia simplista de teoria desvinculada da prática, com primazia da prática sobre a teoria. A professora P9 relata que as concepções equivocadas dos discentes desencadeiam sentimentos, como frustração e tristeza, que influenciam a forma como os professores desenvolvem suas práticas.

Os achados da pesquisa evidenciaram que os professores iniciantes se constituem profissionalmente na cotidianidade dos acontecimentos (THOMPSON, 1981) enquanto professor formador e na complexa relação entre as demandas objetivas da formação docente e as subjetividades, tanto dos alunos quanto do próprio professor.

No processo de constituir-se enquanto professor, os agentes da pesquisa reiteram as suas convicções sobre a relação entre escola e universidade no processo formativo dos estudantes, considerando que esse distanciamento pode ser o promotor das dificuldades discentes em compreender a relação teoria e prática.

Eu vejo muito isso na fala dos alunos, estou na escola e vejo na fala das próprias colegas “aqui é bem diferente do que vocês falam lá na universidade, não é?” Eu penso, “Meu Deus, mas não é esse o objetivo, a gente quer integrar, quer que a coisa funcione realmente, que não haja essa separação, essa fragmentação” (P9E).

É uma coisa que eu sinto na universidade, que tem um distanciamento, às vezes fica muita teoria, teoria, teoria e aí os alunos vão pra escola e “meu Deus, e agora o que eu faço”. Eu acho que é uma coisa que a gente tem

que pensar na formação desses alunos. Senão viram aqueles professores que “vamos fazer o que dá certo, já que a teoria não vai ajudar aqui, vamos fazer qualquer coisa que resolve o problema”. Eu acho que a gente tem que estar sempre fazendo essa ponte para os alunos, entre o conhecimento teórico e a realidade da escola (P21E).

Os professores consideram que a aproximação da universidade com a escola pode auxiliar na desconstrução das concepções equivocadas dos discentes sobre a unidade teoria e prática. Nos relatos percebemos também que os próprios professores consideram a formação docente muito teórica e distante da realidade da escola. O desejo de aproximar a universidade da escola foi evidenciado pelos docentes como uma forma de resolver os problemas da relação teoria e prática na formação dos professores.

Eu tenho muita vontade de aproximar a universidade com a escola, o que me encanta no ensino superior, que eu posso contribuir, eu posso promover momentos dessa conjugação, dessa aproximação da escola com a universidade. [...] então essa aproximação que a gente pode promover do ensino superior nas licenciaturas com a educação básica já é algo muito, muito importante assim. Parece que nós vivemos em dois mundos diferentes, a universidade hierarquicamente lá no topo e a educação básica ali embaixo. Na minha visão a universidade tem que abrir as portas para a escola, assim como a escola já abre para a universidade. Essa interação do professor universitário com o professor da educação básica ela é fundamental, precisa romper essa barreira (P11E).

[...] esse elo universidade-escola, ele tem que ser cada vez mais estreitado, é o que a extensão tenta fazer, essas regulamentações da escola na extensão, elas estão muito mais salientes, ela (a universidade) sempre fez isso, mas agora está mais saliente essa visão de que nós temos que fazer algo para a comunidade externa e essa comunidade externa é a escola também, então é importante priorizar outros momentos de contato e acesso a essas escolas que não só o estágio ou alguma coisa mais pontual (P7E).

Reiteramos a importância da proximidade entre escola e universidade, no entanto, concordamos com Silva (2008, p. 13) que a superação da dicotomia entre teoria e prática não se resume na aproximação dos processos formativos ao cotidiano escolar, e sim na “necessidade de abstração dessa realidade para a efetiva compreensão da totalidade dos fenômenos que interferem no trabalho educativo”.

A realidade é sempre relacional (BOURDIEU, 2009), isso significa dizer que o conhecimento da realidade exige a compreensão da complexa relação entre os agentes e as estruturas sociais. Bourdieu (2004) pontua que construção da realidade não se dá em um vazio social, é determinada pelas estruturas sociais, em que as estruturas cognitivas também são estruturadas. Nesses termos, consideramos que a

compreensão da unicidade entre teoria e prática na atuação docente envolve o debate mais amplo sobre o conceito de conhecimento, de sujeito e de mundo social.

4.3.4 A construção da docência na licenciatura

O processo de tornar-se professor pode ser considerado um processo complexo que envolve as experiências e vivências enquanto pessoa e profissional no âmbito individual e social. Antes mesmo de iniciar a carreira docente o professor, assim como os alunos, traz consigo concepções sobre a docência construídas em sua trajetória pessoal e profissional. A iniciação à docência desencadeia o processo de revisitar vivências sobre o processo educativo que podem influenciar as práticas dos docentes. Como afirma Nóvoa (2013), a identidade do professor é construída com base em sua atuação docente, no modo como adere às práticas e nas reflexões sobre o ensino.

Nas análises sobre o processo de construção da identidade profissional dos professores iniciantes, constatamos que estes se baseiam em suas trajetórias profissionais e nas experiências no âmbito escolar para alicerçar a sua prática docente na licenciatura e as ressignificam, conforme as exigências impostas pelo campo universitário. Os professores com os quais os agentes da pesquisa tiveram contato durante sua trajetória profissional tornaram-se referências para a atuação docente, principalmente os colegas de trabalho.

Por exemplo, a primeira turminha que eu peguei, o 1º ano, eu tive uma professora que me ajudou muito, a professora *tal*, que era uma professora já de anos do estado, ela tinha formação em Letras e era muito conservadora e tradicional, só que ela me estendeu a mão, foi tão bacana, me mostrava o que ela trabalhava com os alunos, ela me ajudou bastante. [...] aquele jeito da professora, a organização dela com o diário, tudo isso me ajudou a me colocar como professora, a mesma coisa aconteceu na universidade, quando eu entrei com bastante nervosismo, uma certa insegurança (P21E).

[...] eu sempre comento com as alunas, que como eu fiquei muito tempo com uma professora, e era professora da primeira série, eu trazia muitas marcas dessa professora, eu professora *tal*, que ainda estava se inserindo na docência. Eu lembro que eu falava, “não, mas a professora fazia assim”, então eu tenho que fazer assim, eu usava muito disso (P14E).

Eu sempre penso nisso porque os meus primeiros professores que mais me marcaram e que me ajudaram muito a ser professor hoje, e pra vida inteira, foram professores inclusive da alfabetização, professoras maravilhosas que me marcaram, não só pelo modo de me ensinar, mas pelo jeito delas de ser, o sorriso, o jeito de entrar na sala de aula, o jeito de atender os alunos,

o jeito de se comportarem com os alunos me marcou muito isso, deixaram a sua marca até hoje (P5E).

Com os relatos podemos inferir que os professores iniciantes, no processo de constituírem-se como professores, tiveram influência da identidade profissional dos professores mais experientes com quem trabalhavam, trazendo as marcas desses professores, tanto dos colegas de trabalho quanto de professores que tiveram durante o processo de escolarização. A identidade profissional encontra-se em constante processo de ressignificação, que se respalda nas trajetórias docentes e no grupo profissional de pertencimento (DUBAR, 2005).

A aprendizagem da docência se configura também pela descoberta do novo (MARCELO GARCIA, 1999). “Ainda que os professores iniciantes tenham passado milhares de horas nas escolas”, a ver e aprender com seus professores e colegas de profissão, “não estão familiarizados com a situação específica em que começam a ensinar” (MARCELO GARCIA, 1999). Por mais que a maioria dos professores iniciantes do estudo tenham experiência na educação básica, a docência no Ensino Superior apresenta especificidades que a colocam como novo campo de atuação. Assim, os professores buscam estratégias de sobrevivência pedagógica (MARCELO GARCIA, 1999) que os possibilita refletir sobre a nova situação.

De acordo com Silva (2018), a prática docente é o ponto de partida para a reflexão, que pode permanecer na análise acrítica da própria prática, como pode desencadear reflexões críticas do fazer docente. Identificamos que os agentes da pesquisa, apesar de admitirem que foram influenciados pelas práticas de seus formadores e dos colegas de trabalho, revelam que em alguns aspectos procuram romper com as práticas enraizadas nas quais foram formados.

Eu lembro que eu tirei uma nota super baixa em um trabalho lá e eu falei para o professor, “nossa, agora eu entendi o que eu errei, posso refazer o trabalho?”. Ele disse “não, você errou da primeira vez e agora que você sabe, que bom que você sabe, mas isso não muda a sua nota”. Quantas vezes os alunos pediram pra refazer o trabalho, eu adoro, que diferença faz pra mim a nota que ele tirou se ele quer refazer [...]. Então aqui é um ambiente que a gente entende que ter um ser humano, lá não tinha muito isso de ser humano, sei lá o que tinha lá, tinha muito robozinho (P15E).

Quando eu fiz o meu primeiro ensino de graduação que foi na *universidade tal*, eu via que a relação professor/aluno era muito distante, e que se atribuía muita responsabilidade para o aluno como se ele estivesse que estar pronto no ensino superior, e uma das coisas que eu vejo, não só para o professor que está na licenciatura, é compreender que também é um indivíduo que está em desenvolvimento. Eu acho que seria isso, chão de

escola, referencial, diálogo do referencial com a prática, mas ao mesmo tempo um olhar humano perante o aluno (P23E).

Os relatos evidenciam como algumas práticas pedagógicas dos formadores foram marcantes, mas de forma negativa, tanto que os agentes da pesquisa revelam que agem de forma contrária à de seus professores da graduação. Os professores iniciantes refletem sobre as práticas docentes de seus formadores e reconfiguram suas próprias práticas, de acordo com o contexto de ensino na universidade. A conduta profissional docente “pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o pensamento e a capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir no contexto” (SACRISTÁN, 1999, p.74).

O ensino tradicional, jesuítico, muito presente na docência universitária (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010) foi criticado pelos professores iniciantes e deu lugar para uma formação mais humanizada, com abertura para a perspectiva do aluno no processo de ensino, revelando um conceito de docência como atividade complexa (SOARES; CUNHA, 2010). O aspecto humano na formação inicial foi enfatizado pelos professores iniciantes.

Eu acho importante compreender aquele aluno que às vezes está com mil problemas e a gente quer que ele entregue o trabalho. Então eu acho que o professor tem que ter esse entendimento do ser humano, que nem todo mundo vai estar no mesmo tempo, nem todo mundo vai fazer da mesma forma, nem todo mundo vai fazer com a mesma habilidade, e a gente tem que saber considerar isso, entender essas especificidades do ser humano (P9E).

[...] a gente não pode esquecer que a gente está trabalhando com seres humanos. Não esquecer que apesar de eles serem adultos eles precisam do nosso acolhimento, da nossa atenção, então é uma tríade, a didática, o conhecimento e esse fator humano que não pode nunca deixar de lado, não importa se é criança, se é adolescente, se é adulto, sempre tem que lembrar que a gente está tratando com seres humanos (P7E).

Constatamos, por meio dos dados da pesquisa, que os professores iniciantes reavaliaram sua experiência enquanto acadêmicos na busca por construir novas formas de ensinar. A dimensão relacional⁴⁷ da formação docente (HOBOLD; BUENDGENS, 2015) foi evidenciada pelos professores iniciantes como importante

⁴⁷ As autoras conceituam a dimensão relacional como a interação entre professor e aluno no cotidiano escolar.

aspecto do processo formativo na licenciatura, com ênfase na afetividade e empatia pelo aluno.

Eu acho que tem que ter algo que marca, que é a questão do afeto também, da afetividade mesmo na formação, então eu penso que pra mim é esse compromisso social, porque todos vão ganhar, todos, os alunos, principalmente, das escolas públicas, eles vão ganhar muito se nós temos bons professores, teremos bons alunos e boas pessoas na sociedade que vão lutar, que vão tentar transformar o mundo, isso que eu penso e isso vai comigo sempre para as minhas aulas, sempre levo esse compromisso comigo (P5E).

[...] então, o que mais me preocupa na formação dos professores é essa preparação mais afetiva, emocional do que somente a intelectual, porque o profissional ele tem que ser completo, isso me preocupa um pouco, eles não estão preparados para os desafios da escola, principalmente da escola pública, pois os desafios são muito grandes (P11E).

A afetividade na relação entre professor e aluno foi relacionada, pelos agentes da pesquisa, ao compromisso de formar professores que percebam que o aspecto afetivo faz parte do processo ensino-aprendizagem. Aspecto ressaltado por Hobold e Buendgens (2015, p. 199), ao enfatizar que “[...] mesmo na relação com os estudantes adultos, seja na graduação ou nos cursos de pós-graduação, o relacionamento e a afetividade estão circundando o processo de ensino e aprendizagem”. A empatia e a compreensão das condições objetivas dos licenciandos também permearam as falas dos professores iniciantes. Para os agentes da pesquisa, entender a condição do aluno trabalhador faz parte da docência na licenciatura.

[...] tentar deixar esse processo de formação mais leve, um exemplo, aqui na *universidade tal* a gente começou o estágio agora, essa semana e em novembro a gente vai terminar, então é muito rápido e ao mesmo tempo elas têm o estágio comigo, elas têm o de docência que está na mesma linha, e têm o TCC pra entregar, então veja a carga que elas têm de trabalho até novembro, então eu tenho essa sensibilidade, de olhar que elas vão ficar sobrecarregadas. O meu olhar sensível pra elas é tentar amenizar esse “sofrimento”, entre aspas, amenizar a carga de trabalho, esse é o meu perfil, o que eu posso ajudar, mas sempre com a cobrança (P11E).

[...] então como a gente está falando em formação, em uma formação profissional, a gente precisa saber da realidade deles, a gente precisa entender o que eles pensam. A maioria dos nossos alunos são trabalhadores (P7Q).

Conhecer a realidade dos alunos e entender as condições em que eles se encontram, pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que possibilita relacionar as expectativas quanto ao aprendizado dos alunos à realidade

concreta de sala de aula. Ademais, “a sala de aula não é somente um lugar para ensinar, mas também de aprendizagem para o docente” (SACRISTÁN, 1999, p. 70).

As influências informais da socialização profissional, relatadas pelos agentes da pesquisa, se mostraram “mais decisivas do que as formais, mais eficazes do que os cursos de formação” (SACRISTÁN, 1999, p. 70). A influência indireta do outro na construção da identidade docente, nesse caso, do aluno, das suas condições objetivas de vida, influenciaram a atuação dos docentes e, conseqüentemente, a construção da identidade profissional.

As condições objetivas dos alunos das licenciaturas podem ser diferentes das condições dos professores iniciantes no momento em que realizaram sua formação inicial. Alguns professores enfatizaram esse aspecto, ao mencionar que as expectativas que tinham em relação à formação dos licenciandos foram frustradas pelas condições dos alunos trabalhadores. Os professores iniciantes transferem suas experiências como aluno para o novo contexto de ensino, e muitas vezes esse contexto é bem diferente.

[...] eu acho que nos últimos anos eu tenho investido mais na relação humana, do potencial que tem essa relação, eu chegar lá e fazer um resumo do texto, você fala pro aluno ler o texto e você sabe que ele não leu, aí você conta pra ele o que está no texto que ele não leu. E não queria que fosse assim, eu queria que ele tivesse lido o texto e viesse discutir isso comigo. Mas eu não chego nesse ponto, rara as vezes que eu consigo chegar nesse ponto, pouquíssimas aulas foram assim. Na minha graduação todos liam o texto, talvez porque a maioria não trabalhava (P15E).

No início eu tive dificuldade, você tem essa expectativa da leitura, é uma questão que faz diferença, expectativa de que os alunos vão ler e a realidade não é assim. A minha experiência não é essa, eu tive o privilégio de só estudar durante a graduação, me dedicando a isso, faz toda diferença do mundo o tempo que você tem pra ler. Então você vai dar aula contando que o aluno leu e o aluno não leu, você está comentando um negócio que ele não sabe o que é, esse primeiro momento foi um pouquinho mais difícil (P3E).

As vivências e experiências enquanto aluno na graduação serviram de base para a atuação dos professores iniciantes da pesquisa. No entanto, o contexto de formação dos licenciandos não se assemelha ao contexto de formação dos professores iniciantes e estes precisam reconfigurar suas práticas, de acordo com a realidade concreta do processo formativo dos licenciandos. Novamente fica evidenciado como as condições objetivas dos alunos interferem na atuação docente.

A capacidade docente de refletir sobre situações de ensino pode ser considerada uma dimensão da identidade docente. Nóvoa (2013, p. 16) conceitua a

autoconsciência como uma vertente do processo identitário dos docentes, na medida em que a postura pedagógica depende deste pensamento reflexivo e, em “última análise, tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação”. Isso compõe o diálogo entre o ser social e a consciência social (THOMPSON, 1981), uma vez que os professores “refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (THOMPSON, 1981, p. 16

Na próxima subcategoria analisamos como alguns aspectos da trajetória pessoal e profissional dos professores iniciantes agem como elementos de contraidentidade.

4.3.5 A contraidentidade: elementos que dificultam a construção da identidade profissional docente

O objetivo da pesquisa consiste em analisar como os professores formadores iniciantes constroem a sua identidade profissional docente, e apesar dos objetivos específicos versarem sobre os elementos constitutivos da identidade profissional, encontramos elementos que caminham no sentido contrário, ou seja, agem como elementos que chamamos de contraidentidade. O conceito de contraidentidade foi utilizado para se referir aos elementos que dificultam ou protelam a construção da identidade profissional dos professores iniciantes investigados. Identificamos três elementos de contraidentidade: Atuar por muito tempo na educação básica; Atuar concomitante na educação básica e no Ensino Superior; Ser egressa da universidade. Consideramos que esses elementos agem, conforme os relatos dos professores e da análise da pesquisadora, como promotores de dificuldades na construção da identidade profissional docente.

Constatamos que os professores iniciantes que atuaram por determinado tempo na educação básica, interiorizaram a identidade profissional do professor do ensino básico e falam a partir desse lugar.

Mas uma coisa que eu sempre digo assim para as minhas alunas no primeiro dia de aula, eu sou professora da educação básica, a minha formação, a minha história de vida, a minha identidade profissional ela se construiu na educação básica, então sempre quando eu falar com vocês eu vou falar das minhas experiências que eu tive quando eu fui professora das séries iniciais do ensino fundamental final e do ensino médio (P11E).

[...] a minha identidade como professora vem da educação básica, mas professora do ensino superior é muito diferente a forma de dar aula, a forma

como você pensa, o compromisso com a formação daquelas pessoas que estão ali e que vão ser professores (P5M).

[...] que a vida inteira eu sempre fui efetiva na escola, a vida inteira com aquele dos grupos de professores, a gente cria um identidade com o grupo, quando eu fui pra universidade eu fui como colaboradora como CRES, então eu sempre tive um receio, nossa, como será que eu vou ser tratada, como que eu vou ser vista (P11E).

Os professores admitem que, no Ensino Superior, precisam agir e pensar de forma diferente da maneira como agiam e pensavam na educação básica. Esse processo gerou insegurança quanto à maneira como seriam vistos no Ensino Superior.

Identificamos também que os professores, quando questionados sobre as características do professor do Ensino Superior, evidenciaram as características dos professores da educação básica, como a formação continuada e o perfil do aluno.

Então eu vejo que uma das características do professor são os saberes, esses que traz da universidade enquanto acadêmico, saberes que a gente vai em busca de formação continuada, porque formação continuada pra mim é primordial, mas não são todas as escolas, principalmente da rede privada que fazem, a formação continuada ela vem desvinculada desse contexto da escola, da própria necessidade da escola, vem mais como curso e tudo mais [...] (P11E).

Apesar da experiência na educação básica ser enfatizada pelos docentes como um diferencial que auxilia na docência na licenciatura, consideramos, com base nos relatos, que atuar por muito tempo na educação básica pode fazer com que a identidade como professor do Ensino Superior demore mais para se constituir.

Os professores que atuam concomitante na educação básica e no Ensino Superior, ao falarem das diferenças entre as modalidades de ensino, relataram que modificam o comportamento e a atuação docente, conforme cada modalidade.

Eu trabalhava com os dois extremos, desde que eu ingressei na universidade eu nunca deixei a educação básica, eu estava até esse ano na escola trabalhando com as crianças e concomitante com a universidade, eu trabalhava nos dois, estava na educação básica e na universidade. E eu vejo como professora que existe essa especificidade em cada etapa da educação básica, mas na licenciatura, no ensino superior é bem diferente da educação básica e a gente também tem que ser (P14E).

Então lá na educação básica eu tenho que ser mais firme com eles, eu tenho que ser mais séria, eu tenho que puxar mais eles por eles serem adolescentes, porque vi que eu iria perder a mão se eu mantivesse o mesmo tipo de aula que eu dou no ensino superior, porque no ensino superior você consegue conversar, eles entendem, eles levam o ensino mais a sério, na educação básica não, isso interfere muito no meu modo de ser professora, eu sou uma professora no ensino médio e eu sou outra

professora no ensino superior porque as características têm que ser diferentes nos dois ambientes (P4E).

As especificidades de cada modalidade de ensino promovem práticas docentes diferenciadas. Os professores apontam que a modalidade de ensino interfere em sua constituição profissional e um dos motivos apontados pelos docentes se refere ao perfil do aluno da licenciatura.

Eu achei a educação básica mais difícil, eu tive dificuldade com a disciplina, é diferente de trabalhar com adulto, que pra mim isso não era um problema. Então, se o aluno não estava a fim de assistir à aula ele pode sair, e no ensino fundamental não é assim, no fundamental você é o guarda que segura dentro da sala de aula (P3E).

Essa questão interfere muito, porque é muito engraçado assim, eu estava na *universidade tal*, aí eu assumi o Estado, eu cheguei com mesma figura, com o mesmo jeito que eu dou aula na *universidade* eu fui dar aula no ensino médio, foi muito engraçado o baque que eu tive, porque os alunos não respondem do mesmo jeito (P4E).

Os professores iniciantes reconhecem as especificidades da docência universitária, como a relação com o aluno adulto e a autonomia dos licenciandos.

A influência do aluno na motivação profissional dos docentes promove a identificação dos professores com a modalidade de ensino e faixa etária dos alunos (MARCELO, 2009). Para o autor, a identificação intensa dos professores com os alunos promove mudanças na identidade profissional dos docentes.

Os professores iniciantes foram unânimes ao afirmar que existem diferenças entre a atuação docente na educação básica e no ensino superior, conforme aponta o quadro 34 extraído dos questionários.

Quadro 34: Diferenças entre Educação Básica e Ensino Superior

Tema da pergunta	Significantes	Professores	Número
Diferenças entre o Ensino Superior e a Educação Básica	Os alunos e o modo de ensinar	P2; P3; P7; P9; P10; P15; P17; P21; P22	09
	Os conhecimentos abordados e as metodologias	P1; P11; P13; P18; P23	05
	Condições de trabalho e o reconhecimento social	P4; P6; P19; P20	04
	Tipo de formação	P16; P8	02
	Educação básica é mais dinâmica	P12; P5	02
	Responsabilidade é maior no Ensino Superior	P14	01
TOTAL			23

Fonte: a autora, com base nos questionários (2022)

Ao enfatizar as diferenças entre as modalidades de ensino, os agentes da pesquisa discorrem a respeito de como o professor precisa se adaptar a cada modalidade e modificar o seu comportamento. O processo de adaptação acaba interferindo na constituição identitária dos docentes, conforme o relato da professora P4.

O ensino da educação básica dá muita diferença, é difícil porque daí parece que você veste um personagem, “aqui eu posso ser realmente a professora que eu gosto de ser”, aqui não, aqui eu tenho que mudar o meu jeito de dar aulas, porque, sabe, é bem confuso até, então de manhã eu estou dando aula de um jeito e à noite vou dar aula de outro jeito, ou na quarta-feira eu dou aula à tarde no Estado e vou direto pra universidade à noite, então você termina de dar aula de um jeito e já tem que correr e “veste outro personagem” agora, porque a aula agora é diferente, é bem assim, bem confusa a vida da gente. Na universidade é toda uma organização diferente do que na educação básica (P4E).

O relato da professora evidencia a dificuldade em construir a identidade profissional como professora da licenciatura, visto que a todo o momento precisa mudar seu comportamento, seu modo de ser e de atuar na docência. A professora compara a sua atuação docente como a de um “personagem” que muda conforme o papel que precisa atuar. Os professores iniciantes que atuam concomitante na educação básica e no Ensino Superior vivenciam uma desarmonia no modo de ser professor, que dificulta a construção da identidade profissional de professor do Ensino Superior.

Cada modalidade de ensino possui as suas especificidades que interferem na construção da identidade dos docentes. Segundo Ferreira (1994), não existe uma identidade docente no sentido lato, os professores se identificam com sua área de conhecimento, com o seu grupo de pertença e com a sua modalidade de ensino. Ademais, o campo universitário possui as suas especificidades que o diferenciam da escola (BOURDIEU, 2017). Nesse sentido que Dubar (2005) usa a expressão formações identitárias para ressaltar que a identidade não é fixa, estática, ela se modifica a cada conjuntura social.

Podemos comparar a dificuldade de adaptação e construção da identidade dos professores que atuam na educação básica e no Ensino Superior como uma forma de *histerese*⁴⁸, ou seja, um desencaixe entre as disposições herdadas da

⁴⁸ Para Bourdieu (1983, p. 77), a *Histerese* pode ser considerada “um desacordo estrutural entre as ocasiões e as disposições para aproveitá-las, que gera as ocasiões perdidas e, em particular, a impotência, frequentemente observada, para pensar as crises históricas segundo categorias de percepção e do pensamento que não sejam as do passado”.

prática escolar com as estruturas do campo universitário. As diferenças entre os campo universitário e a escola exigem a reestruturação das disposições internalizadas no campo de origem (escolar).

Além das diferenciações entre as funções e exigências docentes impostas pelas instituições de educação básica e universitária, as identidades profissionais são marcadas pela dualidade entre o processo relacional (atos de atribuição) e biográfico (atos de pertencimento) que precisa ser considerada em situações profissionais específicas e contextos simbólicos próprios (DUBAR, 2005).

Consideramos que atuar ao mesmo tempo em dois níveis de ensino distintos, com campos sociais diferenciados, como a educação básica e a educação superior, dificulta a constituição da identidade profissional dos docentes, visto que, assim como pontua Dubar (2005), a construção da identidade envolve a maneira pela qual os agentes se identificam uns com os outros e constroem simultaneamente uma imagem de si, ou seja, na tensão entre os processos relacionais e biográficos.

Identificamos que, além da atuação por muito tempo na educação básica e atuar concomitante nessas duas modalidades de ensino, ser egressa da universidade também age como um elemento de conraidentidade. Os professores iniciantes ressaltaram as dificuldades em sentirem-se professores do Ensino Superior por serem egressos dos cursos em que atuam como docentes.

Eu fui aluna na graduação aqui na universidade e muito rapidamente eu virei professora, tem muito essa questão, [...] eu vejo como uma das dificuldades, se relacionar com as pessoas que foram minhas professoras, porque sempre que elas olharem pra mim, parece que elas vão me ver como aluna. E algumas falam isso, a *fulana* foi minha aluna, sempre estão lembrando (P9E).

A maior dificuldade seria me ver realmente como professora, me sinto meio aluna nesse ambiente da universidade, mas sei que já não sou, eu tenho medo de ser desrespeitosa com as minhas professoras, “ontem era aluna e já está aí me chamando pelo nome”, sabe aquela sensação assim (P22E).

Eu achei o ambiente da universidade muito acolhedor, lá eu achava muito acolhedor porque eu estudei lá, fiz mestrado e doutorado lá, então quando eu estava andando pelos corredores com o livrinho de professora, só faltava eles me darem tapinha nas costas, todos os professores me conheciam e achavam lindo que eu estivesse lá dando aula com eles, mas eu me sentia aluna ainda, do mesmo jeito que agora tem um ex-aluno meu dando aula aqui, eu acho lindo, foi meu aluno (P15E).

Ser egresso do curso, apesar de facilitar em alguns aspectos, como conhecer o ambiente da universidade, dificulta em outros aspectos, como o receio em perguntar sobre o funcionamento da universidade, no modo de se referir aos

professores⁴⁹, além da dificuldade em se definirem como professores, sentindo como se ainda fossem alunas.

Os professores iniciantes egressos da universidade onde atuam como docentes agora assumem posições diferentes no campo universitário. A posição enquanto como aluno é bem diferente enquanto professor. No campo universitário, os agentes novatos ocupam uma posição de dominados, uma vez que ainda não adquiriram o capital (puro e institucionalizado) valorizado no campo. Como ex-alunos, os professores iniciantes já possuem a disposição de reconhecerem as hierarquias presentes na universidade (BOURDIEU, 2017).

Nesse cenário, ainda se impõem as determinações próprias do campo universitário.

O campo universitário reproduz na sua estrutura o campo do poder, cuja ação própria de seleção e de inculcação contribui para reproduzir a estrutura. É na verdade no e por seu funcionamento como espaço de diferenças entre posições (e, da mesma maneira, entre as disposições de seus ocupantes) que se realiza, fora de toda intervenção das consciências e das vontades individuais ou coletivas, a reprodução do espaço das posições diferentes que são constitutivas do campo de poder (BOURDIEU, 2017, p. 70).

As posições ocupadas no campo universitário são reconhecidas por todos, mesmo que de forma inconsciente, ou seja, sem que sejam racionalizadas (BOURDIEU, 2017). Os professores iniciantes, que são egressos do curso, interiorizaram as posições antes mesmo de adentrarem o campo universitário como docentes. Mesmo os professores que não são egressos do curso percebem essa relação das egressas com seus professores no campo universitário.

[...] eu não tenho receio de falar com *fulano*, porque eu acho que eu fui estreitando essas relações, e o fato de eu não conhecer, porque eu percebo assim que tem muitas acadêmicas que falam “Ah, eu não vou falar com a professora, não vou perguntar”, porque elas se veem ainda muito como alunas. Esse processo pra mim, de desfazer aluna e incorporar professora eu não tive porque eu não sou egressa da *universidade tal*, mas é um sentimento que eu vejo nas outras professoras, que são colaboradoras e que são egressas. Tipo, “ah meu Deus, a professora tal”, mas ela não é mais a tua professora, é colega de trabalho (P14E).

Eu percebo isso, que elas falam, “como que eu vou falar com a fulana, ela é minha professora”, porque a gente cria uma imagem dos professores e a gente pensa, “a fulana de tal é a professora, é a referência na área”. Eu acredito que isso facilita pra mim, eu entrei professora, sem ser aluna na

⁴⁹ Os professores iniciantes relatam que nas conversas com os seus professores sempre surge a dúvida quanto à forma de tratamento, se chamam de professores ou pelo nome.

mesma universidade. Agora eu sendo aluna do doutorado, quando eu vejo as minhas professoras do doutorado no departamento eu me vejo aluna e não professora (P4E).

As professoras consideram que não ser egressa do curso, ou seja, adentrar no campo universitário como professora, facilitou nas relações que estabeleceram com os pares, uma vez que não tinham receio em conversar com todos os professores. Inferimos, com base nos relatos, que os professores iniciantes que não eram egressos ainda não tinham incorporado a lógica do campo e as posições que cada agente ocupa e isso facilitou as relações estabelecidas.

Os relatos das professoras P14 e P4 evidenciam também que as egressas do curso se sentiam apreensivas e não mantinham as mesmas relações com seus professores, uma vez que o sentimento de respeito e receio de conversar sobre certos assuntos com os seus professores formou uma barreira para as interações. Este fato foi evidenciado pelos professores iniciantes que participaram da pesquisa e são egressas dos cursos de licenciatura.

Eu fui aluna na universidade e alguns professores foram meus professores na graduação, no começo eu fiquei um pouco com vergonha, eu pensava, “nossa, ela me deu aula, como que eu vou dizer alguma coisa”, sempre pensava isso. [...] eu que ficava muito com a ideia de que “nossa, ela foi minha professora”, e é até diferente porque você chama de professora, não consegue tirar essa ideia de que foi a tua professora, [...] mas eu ficava assim pensando “como que eu vou chamar pelo nome?”, é muito interessante essa relação que a gente tem, de muito respeito, de admiração (P22E).

Eu percebo que elas não veem diferente, eu que fico com esse receio, eu vejo que a questão da admiração e do respeito, você tem medo de falar, de falar besteira, você pensa “nossa, ela é professora da universidade há 20 anos, todo esse tempo de carreira”. Então, quando elas falam você concorda, admira, mesmo que elas falem “qual é a tua opinião?”. Você responde que concorda plenamente, não tem opinião agora. Essa admiração pelos professores te deixa sem opinião, você sempre admira e concorda com tudo (P23E).

Os agentes da pesquisa que foram egressos do curso em que atuam como docentes relatam que percebem que os professores do curso não os diferenciam por serem egressos, são os próprios professores iniciantes que incorporam a sensação de que não deixaram de ser alunos. A transição de aluno para professor já é uma fase problemática para o professor iniciante (MARCELO GARCIA, 1999) e se torna ainda mais complicada quando os professores iniciantes atuam no mesmo campo em que foram formados.

O professores iniciantes ao retornarem à universidade, campo que fez parte de seu processo formativo, atribuem-lhe novo significado. Logo, a universidade deixa de ser somente um espaço físico, para tornar-se um *locus* de atuação docente permeado por conflitos simbólicos e relações de poder (BOURDIEU, 2017). O professor iniciante volta ao ambiente que lhe é familiar, mas agora em outra posição no campo, o que exige a transição da identidade como aluno para a construção da identidade como professor formador. Nesse aspecto, consideramos que ser egresso do curso dificultou a construção da identidade como professor do Ensino Superior, “uma vez que olham o ser professor e a universidade do ponto de vista do ser aluno” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 79).

Na seção seguinte discutimos a respeito das demais dificuldades de inserção no campo universitário encontradas pelos agentes da pesquisa.

4.4 A INSERÇÃO NO CAMPO UNIVERSITÁRIO: OS DESAFIOS NESSE ESPAÇO SOCIAL

O campo universitário, assim como os demais campos, possui as suas especificidades e os seus desafios. A universidade, como campo social, possui uma cultura institucionalizada⁵⁰ que podemos chamar de *ethos* organizacional (BOURDIEU, 2017). Os professores iniciantes ao adentrarem o campo universitário interagem com a cultura institucionalizada e são interpelados pela *doxa*⁵¹ do campo. Ao incorporarem as atribuições do campo e as específicas da atuação docente, os professores iniciantes enfrentaram alguns desafios que serão discutidos nesta categoria.

Na análise das relações entre os agentes e o campo universitário, dividimos a categoria em três subcategorias: **Ensino Remoto e ensino presencial: dois inícios, duas inserções; As dificuldades e os desafios de inserir-se no campo universitário e Disputas simbólicas.**

⁵⁰ Valores, normas, crenças, formas de relação e situações de conflito, enfoques sobre conteúdos, metodologias de ensino, modalidades de distribuição de poder (ZABALZA, 2004).

⁵¹ A *doxa* “se refere às crenças ou opiniões aparentemente naturais, que são ligadas intimamente ao campo [...]” (BOURDIEU, 2018, p. 156).

4.4.1 Ensino remoto e ensino presencial: dois inícios, duas inserções

Ser professor da licenciatura demanda desafios e incertezas, principalmente para os professores que estão na fase de iniciação à docência, período marcado por intensas aprendizagens. Como vimos nas seções anteriores, os docentes iniciantes precisam lidar com muitos desafios da docência que interferem na construção da identidade profissional. Além dos desafios já elencados, identificamos que os professores participantes da pesquisa tiveram que se adaptar ao período pandêmico. A peculiaridade do contexto de inserção profissional desses docentes foi marcada pelo ensino remoto e retorno ao ensino presencial. A intensa diferenciação entre o início da docência no ensino remoto e, após esse período de aulas *on-line*, o início da docência no ensino presencial ocasionou duas formas diferentes de inserção profissional na docência, que moldou a maneira como os professores iniciantes construíram a sua identidade docente.

Os professores iniciantes relatam como foi o processo de início da docência na licenciatura em um momento marcado pela pandemia.

Eu entrei bem no meio de uma pandemia, embora eu quisesse muito ser professora do ensino superior, foi muito novo pra mim, era meu primeiro contato sendo professora na faculdade e aí eu me deparei com o ensino remoto, e aí uma das minhas frustrações, eu queria estar no departamento, eu queria estar vendo os alunos, conversando no corredor, eu queria estar com os colegas professores e aí o ensino remoto não me propiciava isso, aí foram duas coisas que eu tive que aprender, a ser professora no ensino superior, que até então a minha experiência era na educação básica, e a segunda foi aprender a trabalhar com esta tecnologia do ensino remoto, então foi difícil pra mim, muita novidade (P4E).

Apesar de ter assumido na pandemia, só no remoto, a dificuldade era não ter contato com os alunos, porque se eu os visse na universidade não iria reconhecê-los, muitos nem abriam a câmera, me sentia falando sozinha, foi a maior dificuldade (P9M).

Eu tive uma coleção de dificuldades e ainda tenho, primeiro porque eu comecei na pandemia, eu estava dando aula no ensino superior mas não era na universidade, era uma coisa absurda, os contatos com as pessoas e a busca por ajuda, tudo no remoto, você não poder ir na universidade, o próprio fato de saber quem são os outros professores que estão atuando com os alunos, a forma como que os outros estão fazendo (P23E).

Os relatos evidenciam como o início da docência no período pandêmico dificultou o contato com os alunos, com os docentes da universidade e com a própria cultura institucional, visto que o processo de ensino e a inserção profissional foram constituídos a distância. Com a falta da presença física na universidade e do contato

direto com os docentes e licenciandos, de forma presencial, os professores iniciantes enfrentaram desafios próprios de início de carreira e os relacionados ao ensino remoto. Nos relatos verificamos como o estado pandêmico afetou a prática pedagógica desses docentes. Os professores iniciantes acreditam que se tivessem iniciado a docência em um período diferente, sem a ocorrência do estado pandêmico, suas experiências seriam diferentes, assim como a sua constituição como docente.

Se eu tivesse entrado direto no presencial talvez as minhas aulas tivessem outro formato, dá pra ver o contexto também vai modelando a nossa prática pedagógica. No ensino remoto falta você ver a fisionomia dos alunos, ver se estão gostando das aulas, porque nas aulas você está vendo se as pessoas estão entediadas, se ela está interessada, se ela está com sono, quando você não consegue ver o aluno você perde muito desse contato, da expressão dele pra ver se ele está entendendo, se ele não está entendendo (P4E).

O estado pandêmico afetou todas as instituições de ensino no País e impôs desafios a todas as modalidades de ensino. No Ensino Superior, os professores também tiveram que se adaptar ao ensino remoto e aos desafios impostos pela pandemia. Para os professores iniciantes o desafio foi ainda maior, pois além de estarem em fase de início da docência, período em que o professor ainda está se familiarizando com as metodologias de ensino, enfrentaram o desafio das aulas *on-line* e suas decorrências, como a falta de participação efetiva dos alunos nas aulas remotas, visto que muitos não abriam a câmera, e a falta de habilidades tecnológicas, já que muitos professores tiveram que aprender a usar as ferramentas digitais.

A aprendizagem da docência para os professores foi marcada pela incerteza e pela dupla aprendizagem, ou seja, apreender a docência no formato *on-line* e apreender a docência no formato presencial. De acordo com os relatos docentes, após o período de aulas remotas, houve a reinserção profissional, visto que o retorno às aulas presenciais desencadeou nova forma de inserção.

Daí quando eu estava começando a me habituar, começando a levar bem, e as turmas estavam caminhando, estavam aprendendo, estavam participando, [...] daí a gente voltou pro presencial, era esquisito porque eram as mesmas turmas que eu estava no *on-line*, mas você tinha que mudar totalmente a dinâmica porque aquela aula não te servia mais. Você tinha que mudar a forma de diálogo com o aluno, o material, a postagem do material, a atividade a ser desenvolvida em sala de aula, algumas coisas que já estavam planejadas pro *on-line* eu tive que transitar pro presencial,

nem tudo deu certo, mas aos trancos e barrancos terminamos o ano letivo (P23E).

Então eu tive dificuldade nisso, de me preparar para as atividades virtuais, o desafio maior foi por estar na pandemia naquele momento. E agora que voltou no presencial foi outra inserção, conhecer os alunos presencialmente, ver o rostinho deles, porque a gente sempre falava “ligue a câmera”, “conversa”, mas ninguém ligava, a gente tinha a sensação de que estava sozinho, presencialmente é bem diferente (P22E).

Os professores participantes do estudo ao retornarem ao ensino presencial tiveram que reaprender a dinâmica de sala de aula e reformular suas decisões pedagógicas. Os professores experimentaram nova inserção profissional, agora no ambiente físico da universidade, fato que desencadeou novos desafios, uma vez que os professores que iniciaram no estado pandêmico não conheciam o ambiente da universidade.

O meu departamento atua predominantemente nos cursos noturnos, nas licenciaturas a maior parte dos alunos é à noite e não tem ninguém no departamento quando você chega dar aula. Ainda que eu tive uma luz de ir lá e perguntar como que eu conseguia as chaves das salas, porque nem isso. Então eu fui pra conversar com a secretária do departamento sobre uma outra situação e perguntei pra ela, eu falei “Como que funciona quando voltou no presencial”. Por isso eu acho assim, até derradeiro colocar isso, porque talvez existisse um programa de acolhimento no presencial, tipo chamavam pra conversar, não sei, e daí eu entrei no remoto, na pandemia e daqui a pouco jogaram a gente no presencial e decerto imaginaram que todo mundo sabia trabalhar no presencial e não sabia nem onde pegar a chave pra entrar na sala de aula, eu não sabia que as portas fichavam chaveadas (P23E).

O relato da professora P23 evidencia como o retorno nas aulas presenciais modificou suas experiências enquanto docente, uma vez que ainda não tinha adentrado no ambiente físico da universidade como professora do Ensino Superior. Ficou evidente também que o retorno ao presencial não foi acompanhado de auxílio ao professor iniciante. A professora relata não saber sobre o funcionamento da universidade no presencial, mesmo nas situações mais cotidianas. Os professores no processo de iniciação à docência precisam adquirir conhecimento e competência profissional em um curto espaço de tempo, o que gera tensões e aprendizagem intensivas em contextos geralmente desconhecidos (MARCELO GARCIA, 1999).

Identificamos que o estado pandêmico modificou a dinâmica das relações, como evidenciado pelo relato dos professores iniciantes.

Quando eu entrei as professoras, no *on-line*, tinha o contato pelo WhatsApp. Algumas professoras que eu não conhecia presencialmente, mas a gente

conversava muito pelo WhatsApp, fazíamos chamadas no *meet* pra conversar, pra planejar, organizar a disciplina [...] sempre tive o apoio de todos, no que a gente podia conversar, a gente conversava, foi algo diferente até a gente conhecer, ter ideia do que fazer [...] (P22M).

Quando eu entrei o estágio estava no final do remoto, não tinha ideia de como que era, mas eu vi que era uma dúvida meio geral, estava todo mundo se encontrando como fazer, esse momento do grupo foi muito importante, as professoras mais antigas ajudavam, porque era uma situação nova pra todo mundo. Então a gente foi construindo junto um modelo, uma forma, então foi legal essa troca, estava todo mundo meio perdido. Isso foi bem interessante, todo mundo se ajudou. Nas questões tecnológicas as mais novas ajudavam as professoras que já estavam há certo tempo e não dominavam tão bem. A gente viu que teve bastante parceria, até foi um momento bem interessante de coleguismo. Depois quando voltou pro presencial a gente continuou no grupo, e as professoras que já estão há algum tempo ajudam muito (P9E).

As dificuldades impostas pela pandemia levaram os professores a compartilhar experiências de ensino e ajudarem-se mutuamente. Os professores com habilidades tecnológicas ajudavam os professores que não dominavam as tecnologias e os mais experientes auxiliavam nas questões pedagógicas. De acordo com os relatos, a parceria entre os professores continuou mesmo após o período pandêmico em alguns cursos e departamentos.

O grupo sempre esteve muito unido, o curso como um todo, nós tínhamos os grupos específicos das áreas, mas também o grupo de estágio, para que todas as áreas pudessem conversar, sempre com muito contato com as colegas e todas muito abertas, sempre mandavam textos, compartilhavam. Por exemplo, quem já tinha atuado na disciplina anteriormente compartilhava o que tinha feito para que a gente desse continuidade, e isso acontece até hoje, ficou mesmo no presencial (P22E).

Interessante destacar que a pandemia modificou os relacionamentos, inclusive nas relações de trabalho, como apontado pelos professores iniciantes.

O apoio e o acolhimento ao professor na fase inicial se tornam imprescindíveis, uma vez que pode influenciar o modo como o professor irá se desenvolver nas fases seguintes da carreira (ANDRÉ, 2012). “As mudanças que o professor sofre ao passar de estudante para professor iniciante e deste para perito sucedem-se através de uma série de estágios e transições que normalmente se veem como sendo de algum modo irreversíveis” (MARCELO GARCIA, 1999). A iniciação à docência pode ser considerada a etapa entre a formação inicial e a formação permanente, constituindo-se como um elo que pode determinar o modo como o professor vai desenvolver o seu percurso profissional. O retorno ao ensino presencial foi acompanhado de muitos desafios que possibilitaram aos professores

iniciantes experiências enquanto professor do Ensino Superior que modificaram sua socialização profissional.

E agora que voltou o presencial a gente está se aproximando cada vez mais, por exemplo, na semana passada a gente teve uma reunião presencial de professora colaborador, para que a gente pudesse conversar, se reunir, eu acho que agora vai mudar um pouco, talvez pra frente tenhamos novas experiências que do *on-line* no presencial. Nesses momentos presenciais a gente chega na sala dos professores se encontra, consegue conversar, trocar ideias, ver o que elas estão fazendo, então agora está mudando um pouco a minha experiência enquanto professora (P09E).

Logo que voltou o presencial foi a mesma turma que eu estava *on-line*, então eu conheci eles presencial, a primeira aula foi um evento pra todo mundo, todos se conhecendo, e foi ali que eu me senti realmente professora no ensino superior, por estar na sala de aula na frente dos alunos, com eles (P22M).

Interagir com professores e alunos no ambiente universitário possibilitou a imersão ativa na cultura institucional, na dinâmica da universidade, viabilizando aos professores iniciantes sentirem-se efetivamente como professores do Ensino Superior. Como observado no relato da professora P22, ao afirmar que se sentiu realmente professora do Ensino Superior no ensino presencial.

O ambiente da universidade pode ser considerado um campo social que age sobre as subjetividades dos agentes, desencadeando o sentimento de inclusão ao campo (BOURDIEU, 2017). Inferimos, com base nos relatos, que por estarem fora do ambiente físico da universidade, os professores iniciantes tiveram dificuldades em integrar-se ao campo universitário e a sentirem-se parte efetiva deste campo.

Na sequência discutimos como as relações estabelecidas entre os agentes no campo universitário influenciam na construção da identidade dos professores iniciantes.

4.4.2 Dificuldades e desafios da inserção no campo universitário

A inserção na carreira docente pode ser considerada o início da socialização profissional, sendo marcada por relações de aprendizado e conflitos entre o professor e a cultura institucional do campo. O início da docência caracteriza-se pela oscilação entre as dificuldades e o entusiasmo pelas descobertas, voltados para a sobrevivência profissional (CARLOS MARCELO, 1999). Nesse momento da carreira que os professores buscam se adequar à cultura institucional, às normas e aos ritos

normativos da profissão. A sobrevivência na profissão é experimentada de maneira intensa, desencadeando conflitos e dificuldades de toda sorte.

Os professores iniciantes de nosso estudo relataram que as maiores dificuldades encontradas neste período estavam relacionadas às questões pedagógicas e ao ambiente da universidade. As questões pedagógicas como as dificuldades na gestão do ensino e as relacionadas aos discentes foram analisadas nas subcategorias anteriores. Na presente subcategoria analisamos as dificuldades relacionadas com a cultura institucional da universidade.

Na produção de dados da pesquisa, percebemos que quase a metade dos participantes (08) considera o contexto do Ensino Superior e as relações interpessoais os maiores desafios de início de carreira.

Quadro 35: Dificuldades no início da carreira

Tema da pergunta	Significantes	Professores	Número
Dificuldades no início da carreira	Insegurança quanto aos conteúdos e metodologias	P1; P2; P7; P13 P14; P16; P18; P19	08
	Contexto do Ensino Superior e as relações interpessoais	P5; P6; P10; P12; P17; P21; P22; P23	08
	Condições de trabalho	P4; P8; P9; P20	04
	Expectativa dos alunos e choque de realidade	P3; P11; P15	03
TOTAL			23

Fonte: a autora, com base nos questionários (2022)

As dificuldades relatadas pelos docentes estão relacionadas à insegurança, tanto aos conteúdos e metodologias quanto ao contexto do Ensino Superior, reverberadas nas relações entre os agentes. O processo de socialização profissional implica a apropriação de normas, valores e condutas que caracterizam as especificidades do campo universitário (BOURDIEU, 2017). As relações entre os agentes no ambiente acadêmico foram apontadas como uma das dificuldades de inserção no ambiente profissional, conforme o relato da professora P21:

Na universidade em relação ao ensino eu não tive muita dificuldade, mas era você compreender a organização da universidade, aquelas questões próprias da universidade, questões mais técnicas, mas isso você consegue pegar é só alguém te ensinar. Mas a maior dificuldade foi as pessoas acreditarem que você tem condições de ser professora do ensino superior, das pessoas compreenderem que, como eu nunca tinha passado pela universidade, que eu teria condições e potencial para dar conta do recado. Então a maior dificuldade pra mim foi galgar esse espaço da universidade, marcar esse espaço [...] (P21E).

Embora as dificuldades relacionadas com as questões pedagógicas sejam ressaltadas na literatura como as que mais afligem o professor iniciante, as incertezas e dúvidas que permeiam o cotidiano de trabalho se estendem para além do ato de ensinar (CRUZ; HOBOLD; FARIAS, 2020). Os professores iniciantes em seu processo de socialização profissional precisam adaptar-se ao contexto de trabalho e às exigências deste meio para exercerem suas funções e tornarem-se membros de uma comunidade profissional (MARCELO GARCIA, 1999).

A socialização profissional torna-se, assim, o processo pelo qual o professor iniciante adquire a cultura institucional e a interioriza, de maneira a construir a sua identidade docente. No entanto, a interiorização da realidade social não ocorre sem negociações identitárias, ou seja, as relações entre as identidades visadas (o que eu quero ser) e as identidades herdadas (o que me atribuem) (DUBAR, 2005). As negociações identitárias passam pelo poder simbólico do campo em que se materializam. Essas negociações ocorrem no nível interno, ou seja, nos processos subjetivos que emanam das condições objetivas de existência (DUBAR, 2005; BOURDIEU, 2009).

As negociações identitárias dependem, em última instância, “dos modos de reconhecimento pelas instituições legítimas e por seus agentes que estão em relação direta com os sujeitos envolvidos” (DUBAR, 2005, p. 140). Com relação às negociações identitárias, percebemos que os professores iniciantes relatam a insegurança quanto às expectativas dos alunos e colegas de trabalho. Para esses professores iniciantes, a inserção no ambiente acadêmico foi marcada pelo misto entre o entusiasmo e a insegurança.

A minha insegurança estava relacionada mais a como me organizar nesse universo que é a universidade. Eu vejo que a minha inserção foi um misto de insegurança, um misto de ansiedade por aquilo, um misto de querer galgar esse espaço, de conhecer esse espaço, um misto de emoções (P21M).

A insegurança muitas vezes estava relacionada ao que os outros atribuíam aos professores iniciantes (identidades herdadas) (DUBAR, 2005), como o fato de serem vistos pelos alunos e colegas de trabalho como “mais novas”.

[...] eu tive muita dificuldade no sentido de insegurança, em relação às dificuldades que vinham da própria idade, os alunos me viam muito nova, muitos alunos eram mais velhos que eu, como que eu vou fazer esse

trabalho de chamar a atenção, de me impor, de cobrar alguns alunos e que eles me respeitem (P14E).

Então essa questão de trabalhar com eles, por eles serem adultos, é uma experiência diferente e agora sendo presencial uma questão que acontece comigo é por eu ser mais nova, então como eu estou começando e sou mais nova, às vezes eles comentam, brincam, “ah professora, você tem a minha idade” [...] até você construir essa questão do respeito, de eles verem que eu estou ali realmente estudando, me esforçando, eu vejo que agora eu estou construindo melhor isso (P22E).

E quando me chamaram aqui eu tinha medo também, quando eu cheguei aqui eu tinha dado aula pouquíssimo tempo, era muito nova ainda. Tive um pouco de dificuldade, pois tinha ainda pouca experiência e os outros professores eram mais velhos, de faixa etária mesmo, eles me olhavam e eu imaginava que eles estavam pensando “quem é você? Muito nova ainda, não sabe nada”.

Somado às dificuldades pedagógicas e as relacionadas ao contexto institucional, os professores iniciantes ainda tiveram dificuldades no processo relacional (social) da identidade, ou seja, a forma que agente se definem a partir do olhar do outro (DUBAR, 2005). Os professores ao serem vistos como “mais novos”, ou imaginarem que são vistos dessa forma, tanto pelos alunos como pelos colegas de trabalho, incorporaram essa atribuição, desencadeando o sentimento de insegurança.

Outro aspecto que gerou insegurança nos professores, se refere ao desconhecimento quanto às normativas da universidade e a falta de esclarecimentos nesse sentido.

Assim, não existe nada institucionalizado, de acolhimento, tipo diretrizes de acolhimento, você descobre que está errando fazendo, daqui a pouco em uma reunião de departamento soltam alguma coisa, você descobre como que faz, exceto se você ficar lá a todo o momento incomodando as pessoas, porque daí gera essa sensação, porque se ninguém te dá a normativa, o que você presume é que você tinha a obrigação de saber e se você fica perguntando dá a impressão que você deveria saber e você não sabe e está incomodando, tirando a pessoa do trabalho dela (P23E).

[...] às vezes você está entrando na universidade você não sabe sobre regulamento, ninguém se dá o trabalho de procurar ler todos os regulamentos da universidade, do ensino, pesquisa, extensão, essas coisas, às vezes os alunos perguntam, eles querem saber, como se você soubesse de tudo, mas você não tem essas informações (P3E).

A falta de diretrizes de acolhimento ao professor iniciante foi ressaltada pelos agentes da pesquisa como um dos motivos que geram insegurança. Os programas de iniciação ao ensino são comuns em alguns países (MARCELO GARCIA, 1999), no entanto, na realidade brasileira ainda são quase inexistentes (ANDRÉ, 2012).

Para André (2012) os programas de iniciação podem ser imprescindíveis para o apoio aos professores que estão iniciando no contexto do Ensino Superior e podem diminuir a sensação de insegurança. Por mais que a maioria dos agentes da pesquisa tenha experiência na educação básica, o contexto da docência no Ensino Superior exige diferentes atribuições que os professores não vivenciaram na educação básica, como a pesquisa e extensão. O ensino na educação superior também é diferenciado, na medida em que o perfil do aluno adulto demanda dos docentes exigências pedagógicas diferentes do ensino na educação básica.

No que se refere à relação com os pares, os professores iniciantes relatam que, dependendo do departamento e do curso, encontraram uma rede de apoio quando iniciaram as atividades na universidade. Os principais agentes que forneceram essa rede de apoio foram os colegas de trabalho.

[...] então eu tive colegas ali que me abraçaram e que deram bastante dicas, de como fazer, pessoas que já tinham experiência. Por exemplo, a professora tal foi minha colega, a gente trocava figurinha (P21E).

Eu quando comecei tive algumas dificuldades, mas acredito muito nas redes, na construção de redes. Quando eu cheguei na *universidade tal* eu busquei uma rede de apoio e tive a oportunidade de ter essa rede de apoio, tive professores mais experientes que me ajudaram. E eu tinha liberdade, abertura de falar, de conversar, uns mais, outros menos, mas eu tive pessoas que me ajudaram e que hoje são minhas amigas, me ajudaram na formação mesmo, não só na questão do trabalho (P5E).

Os professores sempre estiveram muito abertos pra me ajudar, então os colegas se mostraram muito receptivos, foram dando dicas, compartilhando experiências, foram ajudando mesmo, eu não tenho o que reclamar disso, foi bem válido (P4E).

Percebemos nos relatos que a rede de apoio e a cumplicidade existente entre os profissionais evidenciam a ideia de corporativismo entre os colegas, principalmente entre os agentes da mesma área de atuação no interior do curso.

Esse olhar da *professora tal*, de cuidado e de ajuda, eu vejo como um investimento dela, “ah, eu quero uma professora que trabalhe como eu trabalho no período da noite”, porque eles veem muito o *curso tal*, por exemplo, como deles. Nesse aspecto eu vejo que há mais corporativismo e cooperação, mas tenho muita clareza, por ter colegas que atuam em outros departamentos, que isso não é uma característica da universidade e das licenciaturas, talvez seja até um privilégio do meu departamento (P23E).

A gente tem tanto no estágio, quanto nas outras disciplinas, essa dinâmica de trabalhar sempre nesse coletivo, que é uma característica das professoras que estão ali, colegas mais experientes, efetivas da disciplina, não digo que é o todo, mas com as que eu convivo a gente trabalha nesse coletivo sempre, é uma característica do departamento *tal* (P14E).

A forma como o corporativismo se efetiva no interior de cada curso, como ressaltado nos relatos, se relaciona ao agrupamento por disciplina. No entanto, o coleguismo ressaltado pela professora P23 está relacionado à posição que os agentes ocupam no interior do curso. As relações sociais no campo universitário não podem ser analisadas sem considerarmos que são relações condicionadas (BOURDIEU, 2017). Assim, o coleguismo entre os professores, além da ajuda mútua, envolve também relações de poder e interesses implícitos. No caso em questão, a professora P23 evidencia que os efetivos “veem o curso como sendo deles” e dessa forma o corporativismo pode ser um “investimento” nos professores novatos para seguirem os preceitos estabelecidos.

Para Bourdieu (2017, p.10), “o poder propriamente universitário é fundado principalmente no controle dos instrumentos de reprodução do corpo professoral [...], nesse sentido, a continuidade do *ethos* do curso pelos professores iniciantes se torna importante. Destacamos também que os professores são enfáticos em dizer que é uma característica do curso, do colegiado ou do departamento, não da universidade como um todo. Assim, cada departamento e curso possui um modo de transmitir aos novatos os valores, as regras e normas do curso.

O campo acadêmico, apesar de constituir um todo da universidade, se divide em departamentos que apresentam características distintas que podem influenciar como os professores constroem a identidade profissional (ZABALZA, 2004).

Os professores iniciantes, apesar de ressaltarem a rede de apoio como importante auxílio no processo de iniciação à docência universitária, apontaram as amigas mais próximas como principais agentes de apoio e ajuda.

Eu tenho uma colega minha que também é professora iniciante, ela entrou no mesmo teste seletivo que eu pra mesma disciplina que eu. É muito bacana porque a gente foi se ajudando nesse percurso, a gente ia conversando, ia trocando ideia, trocando figurinha, como que a gente ia sentindo os alunos. Então assim, é uma parceria bem bacana que aconteceu e depois disso outros colegas, os colegas do mestrado e do doutorado entraram também como professores na universidade e aí eu também fui ajudando eles, a gente foi trocando ideia, a gente como professor iniciante se ajuda também, vai fortalecendo parceria, trocando textos, pra gente ir aprendendo como fazer (P4E).

De acordo com o relato, além da rede de apoio do próprio colegiado, composto por professores efetivos e colaboradores, os professores iniciantes mantêm entre si uma rede de apoio que acolhe os professores colaboradores que chegam ao curso. Isso ficou evidenciado quando a maioria dos professores

iniciantes relatou que pediu ajuda aos colegas de trabalho quando tiveram dificuldades, enquanto apenas dois professores pediram ajuda para coordenadores e chefes de departamento.

Quadro 36: Procura por ajuda

Tema da pergunta	Significantes	Professores	Número
Quando teve dificuldade buscou ajuda	Com colegas de trabalho	P1; P9; P10; P11; P14; P15; P17; P19; P20; P21; P22; P23;	12
	Com amigos que eram professores	P5; P7; P8; P16	04
	Com coordenadores e chefes de departamento	P4; P6	02
	Não busquei	P2; P3; P13; P12; P18	05
TOTAL			23

Fonte: a autora, com base nos questionários (2022)

A busca por ajuda com colegas de profissão e o apoio aos ingressantes podem estar relacionados com o pertencimento a determinado segmento da categoria profissional, neste caso, o segmento dos professores colaboradores, que se identificam como grupo. Para Bourdieu (2004) um grupo de agentes que possuem volume e configurações semelhantes de capital compartilha posições semelhantes na estrutura do espaço social, e assim constituem um grupo homogêneo, e, portanto, identificáveis (GRENFEEL, 2018). Nesse sentido, inferimos que os colaboradores se identificam como grupo, compartilhando da mesma posição dentro do campo e assim se ajudam mutuamente.

Interessante destacar que cinco professores (21,7%) não buscaram ajuda quando tiveram dificuldades. Isso pode estar relacionado com a cultura universitária que prioriza o individualismo nas situações relativas ao ensino, considerado uma característica da identidade docente, em que “cada qual é senhor em sua aula” (MARCELO, 2009, p. 115).

A cultura universitária, apesar de priorizar o individualismo, recorre à ideia de corporativismo nas questões relacionadas às decisões coletivas e à defesa da área de conhecimento (BOURDIEU, 2017). O corporativismo entre os colegas integrantes do curso está associado ao agrupamento por afinidades, que se formam no interior dos cursos e dos departamentos por áreas de conhecimento, como ressaltado pelos agentes da pesquisa.

[...] a gente envereda para os grupos de interesse de trabalho, esse trabalho conjunto é muito importante, a gente acaba se agrupando, eu com os professores de inglês, pessoal da literatura com os da literatura, pessoal do português e assim por diante (P7E).

[...] uma característica do departamento é que a gente vai criando grupos de afinidades, eu fui criando grupos de afinidades, e hoje eu penso assim, eu me dou bem com todo mundo, conheço todo mundo do departamento, converso com todo mundo, mas eu tenho o meu grupo de afinidade (P14E).

A colaboração entre os professores e o agrupamento por área de conhecimento está relacionada, segundo Bourdieu (2017), às posições dos agentes no campo universitário, em que cada disciplina busca defender (simbolicamente) sua área de atuação. De acordo com os relatos, os professores iniciantes são acolhidos pelos grupos de área, o que pressupõe que apreendem a cultura institucionalizada desses grupos. Zabalza (2004) elenca alguns objetivos relacionados ao agrupamento dos professores na universidade, como a importância das lideranças nas decisões colegiadas. O autor ressalta que a existência de grupos organizados se torna importante nos debates e nas tomadas de decisões. “Isso faz com que as pessoas que ocupam posições de liderança vejam sua atuação condicionada pelo comprometimento com um grupo ou pela necessidade de manter coalizões” (ZABALZA, 2004, p. 93).

As dificuldades relatadas pelos professores vão além dos aspectos pedagógicos ou institucionais, inserem-se também no aspecto relacional, como a dificuldade que os professores iniciantes possuem em esclarecer suas dúvidas e pedir ajuda.

[...] eu morria de vergonha de pedir ajuda, porque eu pensava, meu Deus ela coordenando o departamento, não sei quantos mil cursos ao mesmo tempo, vários professores entrando, professores de fora, de outros estados, eu pensava, meus Deus, eu tenho conhecidos dentro da universidade, estou estudando aqui, não é possível, eu não posso ficar a cada cinco minutos perguntando coisas pra ela. Então basicamente, o que eu perguntei foi esclarecido, muitas coisas eu aprendi com os outros, e eu acho que é possível que algumas coisas eu ainda não esteja fazendo corretamente (P9E).

O relato evidencia como as posições no campo universitário interferem nas relações sociais. A professora P9 relaciona a interação com a coordenadora à posição que esta ocupa no campo, com as atribuições inerentes ao cargo. Assim, possui dificuldades em perguntar sobre os aspectos organizacionais mais básicos.

O início da docência é marcado pela incerteza e insegurança, que não se restringe aos aspectos pedagógicos, as dificuldades de natureza relacional foram evidenciadas pelos professores iniciantes como as que mais desencadeiam os sentimentos de ansiedade e de desmotivação. O desconhecimento sobre o funcionamento da universidade e a dificuldade em tirar as dúvidas foram apontados pelos agentes da pesquisa como um dos principais entraves relacionados à inserção no campo universitário.

Quando eu iniciei, eles mandam as ementas, mas tem coisas assim que você não imagina, eu não estava atento e eu não sabia que a média era sete, eu estava acostumado com cinco, pois lá no *estado tal* era cinco. Eu não sei se eu não vi direito o regulamento, eu não sabia. Então os alunos que tiveram que me avisar, “olha professor, todos ficamos com nota baixa”, e eu falei “mas vocês ficaram na média”. Então eles falaram que a média era sete. São umas coisas bestas, às vezes o horário, depende do lugar é diferente, são informações bestas, mas que fazem falta, desorganiza o trabalho (P3E).

Por exemplo, a primeira vez que os meus alunos ficaram pra exame, eu não tinha a menor ideia de como que eu fazia a conta, pra descobrir, porque eu tinha que lançar a nota, aí eu fui no manual do candidato, você acredita? Eu pensei, tem que existir algum lugar que esteja escrito isso, com que nota eles vão pro exame e quanto que eles têm que tirar pra passar no exame, porque eles perguntavam. Eu falava, “ah, eu vou verificar no sistema pra ver a tua nota”, mas não era verificar no sistema, era descobrir que nota você tem que tirar pra você passar. Achei no manual do candidato, porque eu não tinha a menor ideia, eu pensei, “gente isso é coisa que vou perguntar pra chefe de departamento?”. É vergonhoso (P23E).

A inserção no campo profissional ocorre, muitas vezes, de maneira abrupta e em contextos que podem ser traumatizantes (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014). O período inicial da carreira, ainda que o professor já possua alguma experiência no ensino, caracteriza-se “como o tempo da ansiedade criada pelo desconhecido e marcado pelo contraste entre o que era esperado e o que, afinal, é a realidade” (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p. 111). O desconhecimento quanto à organização da universidade, como relatado pelos professores, gera ansiedade e “desorganiza o trabalho” (P3E).

As situações vivenciadas pelos professores iniciantes geradoras de dificuldades são de várias ordens: pedagógicas, burocráticas, emocionais e sociais (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014), e ainda, somado a isso, temos a desvalorização e precarização do trabalho docente. Nesse contexto de dificuldades, identificamos nas falas dos professores iniciantes que estes buscaram ajuda dos alunos, tanto nas

questões pedagógicas, como discutido nas seções anteriores, como nas questões relacionadas com a organização burocrática do ensino.

A minha experiência no ensino superior não é de ter muita troca entre os professores, alguns têm mais facilidade pra perguntar, pra ter essa troca, depende do professor, mas eu vejo que no ensino superior nós temos essa troca com os alunos, que de certa forma acaba suprimindo essa troca com os professores, mas a gente acaba ficando um pouco isolado, trocando ideias mais com os alunos. E também tem outras questões, um pouquinho de vaidade, aqui e ali. Você tem que sempre tomar um cuidado com isso (P3E).

Os colaboradores, eu vejo, que como a gente acaba pegando os horários da noite, muitos dos efetivos preferem trabalhar de manhã e tarde, pra gente acabar ficando mais à noite e esse processo é mais solitário ainda. E tem coisas que você descobre com os alunos. Eles falam “professora como que você vai fazer tal coisa”, e você não está nem sabendo, daí você fala “e como os outros professores estão fazendo?” (P23E).

Em alguns departamentos e cursos os professores iniciantes relatam não ter muita troca entre os professores, e assim preferem tirar as dúvidas com os alunos. No entanto, usam maneiras indiretas para perguntar, uma vez que evitam que os alunos saibam que eles não possuem essas informações. A solidão pedagógica é uma característica da profissão docente que afeta duramente os professores iniciantes (PAPI, 2020). Para os agentes da pesquisa, as dificuldades de início de carreira poderiam ser mais bem resolvidas se tivessem alguma forma de apoio institucionalizado. A maioria dos professores iniciantes afirma não contar com cursos ou programas de apoio na universidade.

Quadro 37: Cursos ou programas de apoio ao professor iniciante

Tema da pergunta	Significantes	Professores	Número
Existem programas ou iniciativas de apoio ao professor iniciante	Não	P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P11; P12; P13; P15; P16; P17; P18; P19; P20; P22; P23	20
	DES (Didática no Ensino Superior)	P10; P14; P21	03
TOTAL			23

Fonte: a autora, com base nos questionários (2022)

Os professores citaram o curso de Didática no Ensino Superior (DES) como o único apoio institucionalizado que oferece ajuda aos professores iniciantes. No entanto, a maioria dos agentes da pesquisa não possuía conhecimento do curso.

Não temos cursos específicos para professores iniciantes, é a cara e a coragem, os próprios colegas de trabalho que auxiliam quando solicitamos. Eu trabalhei um ano no ensino remoto, mas todas as professoras se ajudaram. O que temos são tutoriais *on-line* de como preencher documentos, coisas básicas, isso tem no *site*, vídeos, tutoriais, institucionalmente tem lá no *site*, coisas técnicas, mas assim perto, mais pessoal, direcionado para ensino não (P11E).

Se você perguntar as coisas, as pessoas te ajudam, mas não tem assim uma coisa institucionalizada, não tem um lugar, tipo assim, “aqui é a porta onde você tem que perguntar”. Quando eu entrei na universidade eles explicaram que tem um núcleo, que é do departamento de educação, que mandam um e-mail de atualização didática, se você tiver interesse em participar. Eu não sei se é um curso ou um grupo de estudos, eu nunca participei, não sei se ele é exatamente pra acolher esse professor que está chegando, mas tem uma formação didática, talvez eu precisasse ter feito (P15E).

Os professores iniciantes ressaltam que programas de apoio e acolhimento, bem como cursos direcionados aos professores iniciantes, fazem falta no período de inserção na carreira universitária.

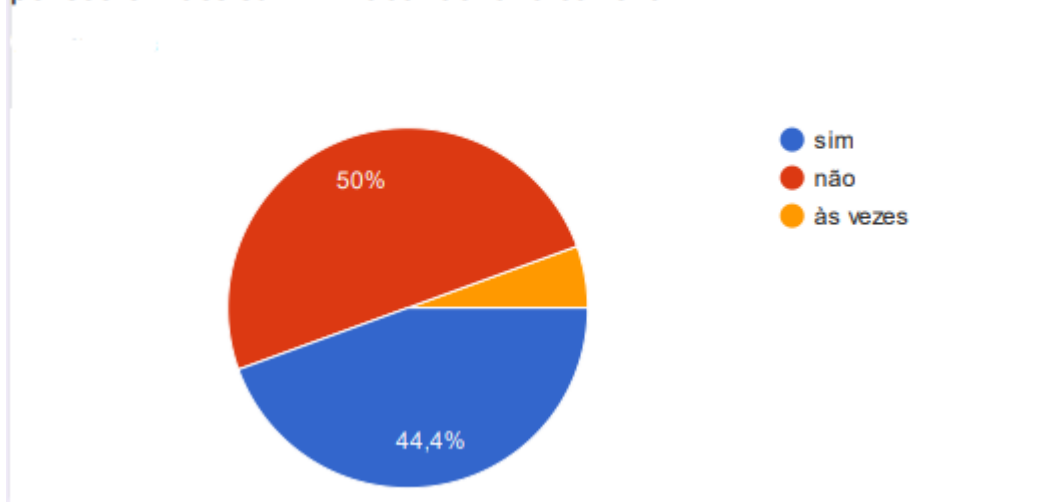
Eu penso que ter alguém pra te ajudar, um acolhimento, uma coisa mais institucionalizada, conta muito, porque a organização de cada universidade é muito diferente e isso interfere no modo do professor se portar, o que fazer [...] (P5E).

A maneira como os professores iniciantes são acolhidos nas instituições de ensino está relacionada, segundo Alarcão e Roldão (2014), com as diferentes concepções de socialização profissional que imperam nas instituições. Na maioria das vezes não existe um programa de apoio ao professor iniciante (ANDRÉ, 2012) e ainda são atribuídas aos novatos as mesmas expectativas que para os veteranos (MARCELO GARCIA, 1999). Para os autores, são raras as iniciativas nesse sentido, destarte ainda nas universidades.

O período de início de carreira pode ser determinante para a construção da identidade profissional dos docentes. A importância deste período é indiscutível e relacionada, por autores como Marcelo Garcia (1999) e André (2012), ao abandono da carreira, uma vez que “as taxas de evasão do magistério em diversos países, tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional” (ANDRÉ, 2012, p. 4). A perspectiva de abandono da profissão, apontada por André (2012), foi evidenciada pelos professores iniciantes do nosso estudo. Dos 23 participantes da pesquisa, 44,4%, quase a metade dos professores, admitem que já pensaram em desistir da carreira docente.

Figura 12: Perspectiva de continuar na carreira

Considerando que a carreira docente enfrenta muitos desafios, você já pensou em desistir? Em abandonar a carreira?



Fonte: Questionários (2021)

A desmotivação frente à docência na licenciatura, demonstrada pelos professores iniciantes, pode estar relacionada às dificuldades encontradas na inserção profissional no campo universitário e à desvalorização docente.

Na próxima subcategoria discutimos como as disputas simbólicas no campo universitário podem afetar a construção da identidade dos professores iniciantes.

4.4.3 Disputas simbólicas

Olhar o campo universitário como um campo social implica considerá-lo como um espaço permeado por relações de poder e múltiplas dimensões de lutas simbólicas (BOURDIEU, 2017). Para entender o campo universitário precisamos compreender as relações entre os agentes e a estrutura que engendra essas relações, que não se configuram apenas como interações sociais, mas como interações condicionadas (BOURDIEU, 2004), uma vez que “posiciona os indivíduos no campo em termos de configuração de capital que eles possuem” (GRENFEEL, 2018, p. 288).

Na categoria **Disputas simbólicas** discutimos como as relações entre os agentes no campo universitário interferem, de forma direta e indireta, na construção da identidade dos professores iniciantes.

Com relação às interações entre os agentes no interior do campo, os professores iniciantes relatam que percebem certa competição entre os professores, que muitas vezes pode ser de forma velada.

Eu vejo um pouco de individualismo, mas eu usaria outro nome não individualismo, e sim competitividade, muita competitividade, mas muitas vezes o professor vem com um discurso no ensino superior de igualdade, só que esse discurso ele não é operacionalizado na prática não, porque, o que a gente vê e que causa estranhamento, por exemplo, quando um professor ganha mais visibilidade que outro, então aquele corporativismo de estar junto, de crescer junto, é muito quebrado na universidade, não um individualismo, mas uma competitividade (P11E).

A estrutura do campo universitário, assim como os demais campos, abarca as regras, as disputas e conflitos simbólicos, e “é apenas o estado, num dado momento do tempo, da relação de forças entre os agentes ou, mais exatamente, entre poderes que lhes detêm a título pessoal e, sobretudo, por meio das instituições de que fazem parte” (BOURDIEU, 2017, p. 172).

A competitividade ressaltada pela professora P11 é uma forma de buscar reconhecimento dos pares e garantir posição no campo (BOURDIEU, 2017). As posições que os agentes ocupam dependem de sua capacidade para obter a autoridade científica, considerada um poder simbólico de reconhecimento. Ganhar visibilidade pode ser uma forma de obter a autoridade científica. O reconhecimento pelos pares para o acúmulo de capital é uma marca do campo universitário (BOURDIEU, 2017). Ter capital significa ter o capital reconhecido pelos pares. O capital científico puro é acumulado por meio das contribuições do agente à ciência, como publicações relevantes em órgãos seletivos e prestigiados (BOURDIEU, 2017).

Para Bosi (2007, p. 1516), o professor universitário entrou em uma lógica de produtividade que se tornou difícil de escapar.

Nesse “vale quanto pesa”, o próprio docente é “valorizado” pela inserção na pós-graduação, pelo número de orientações, artigos e livros publicados e, principalmente, pela “bolsa produtividade em pesquisa” que consegue por méritos próprios. De fato, a inclusão nesse sistema opera uma diferenciação entre os docentes de maneira a estimular a conformação de uma “elite” definida como tal pelo desempenho conseguido nos editais de pesquisa, nas bolsas concedidas, nos artigos publicados, enfim, pela pontuação atingida no score da produtividade acadêmica.

Para o autor supracitado, os professores universitários acabam envolvidos e se acostumando no ambiente de competitividade em que “o padrão que é socializado deita raízes em práticas e valores individualistas, cuja racionalidade se expressa na diferença entre ser produtivo e improdutivo. A competição é naturalizada, tornando-se a regra” (BOSI, 2007, p. 1517). Bourdieu (2020, p. 63) ressalta que o campo intelectual pode ser considerado “um espaço de concorrência no qual está em jogo a própria ideia de intelectual”.

A valorização da pesquisa no ambiente universitário é incentivada pelas características da carreira docente do professor no Ensino Superior. As posições dos agentes nesse sentido são baseadas na produção científica e no capital institucionalizado (cargos, bancas de concurso, coordenação).

O professor iniciante logo entra nessa lógica e adere ao jogo (BOURDIEU, 2004). A *doxa* do campo universitário é responsável por inculcar nos agentes novatos os sistemas de classificação dos agentes como sendo naturais. Nesse sentido, os agentes com menor capital científico, como os professores iniciantes, usam estratégias para transitar nos espaços e acumular capital científico, como a participação voluntária em grupos de pesquisa, que podem gerar publicações, como já citado nas seções anteriores. Nesses termos, os professores iniciantes possuem menor capital simbólico⁵² em termos de reconhecimento e influência diante das disputas simbólicas.

De acordo com os relatos dos agentes participantes da pesquisa, os professores iniciantes percebem as disputas simbólicas e usam estratégias para se inserir.

Há muita disputa também, a gente vê isso, as estratégias que eu usei pra me inserir nesse espaço foi ficar quieta em reunião, a regra era clara, quem já estava há mais tempo, as minhas colegas que estavam há algum tempo já falavam “amiga, em reunião de departamento colaborador não abre a boca, a não ser que seja chamado a falar”. Então eu entrei com essa clareza muito consolidada de hierarquia, mesmo porque eu tinha a impressão dela do outro departamento, de que uma coisa era ser efetivo e outra era ser colaborador, então em um primeiro momento eu só tinha contato com a *professora tal* e ficava na minha, sempre. Quando surgiram os grupos de trabalho, começaram a me convidar a falar, a dividir atividades, aí eu comecei a me posicionar. E quando é reunião do *colegiado*

⁵² O capital simbólico atua no campo universitário como um efeito da posse das outras formas de capital em termos de reconhecimento, ou seja, “[...] é o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento [...]” (BOURDIEU, 2002, p. 166).

tal, que tem todos os departamentos juntos eu nunca falei nada, a não ser que seja votação (P23E).

Nos relatos é possível perceber que os agentes com menor capital científico, no caso, os professores iniciantes, aderem a estratégias que os ajudem a manterem-se neutros nos conflitos simbólicos. No caso em tela, a professora busca não se posicionar perante os assuntos debatidos.

No interior do campo, o agente, apesar de absorver as estruturas deste campo, “possui uma capacidade de agência, de orientar suas estratégias” com o objetivo de acumular maior capital social, econômico ou simbólico com a pretensão de gerar mais reconhecimento e credibilidade (SCHENATO, 2011, p. 43). Assim, os agentes em função de sua situação objetiva, ou seja, volume de capital disponível, adotariam, na maior parte do tempo, e de modo inconsciente⁵³, um conjunto específico de estratégias (BOURDIEU, 2004).

Dentre as estratégias utilizadas pelos professores iniciantes, podem citar como a mais utilizada a abstenção, para se manterem neutros nesses embates simbólicos.

Existe competitividade, o estrelismo por parte de alguns professores, sem dúvida é muito mais forte no ensino superior, mas eu vejo que é velado. Mas não podemos negar que tem “brigas homéricas” pelo lugar de espaço na pesquisa e o colaborador fica ali, pra que lado eu vou correr (P11E).

Existem esses duelos, existem essas divisões, e eu não vou me meter no meio disso, vou ficar quieta no meu canto. Se existe algo de positivo de ser colaborador é isso, de não dividir função, a gente não pega nenhum cargo, responsabilidades nesse sentido, você vai lá e dá a tua aula e daí você não se engendra tanto nessas relações, até como um mecanismo de proteção, sabe (P23E).

Para os professores iniciantes, o fato de não assumirem posições de comando facilita a neutralidade nos embates simbólicos. O envolvimento maior nas atividades de ensino em referência às atividades de pesquisa, por parte dos professores colaboradores, os coloca como coadjuvantes nos embates por posições teóricas. Os agentes participantes da pesquisa que são efetivos relatam como as opiniões divergentes no campo teórico impulsionam as disputas simbólicas.

[...] mesmo quando você tem alguma diferença teórica, ou em uma reunião de departamento você acha que “tinha que pintar a parede de azul” e outro

⁵³ São práticas caracterizadas como inconscientes, uma vez que são vistas como evidentes e naturais (SETTON, 2002, p.64).

é terminantemente contra porque ele acha que “tem que pintar de verde” e vocês discutem na reunião, a maioria dos professores, a maioria, não é todo mundo, terminou a reunião vocês vão tomar café junto, acabou ninguém fica de bico, algumas pessoas ficam, mas são poucas pessoas (P15E).

Inferimos, de acordo com o relato, que as disputas são em torno da defesa de posições teóricas⁵⁴, na medida em que são “nos conflitos mais puramente intelectuais, e as tomadas de posição em matéria de teoria, de método, de técnica e até mesmo de estilo são também estratégias sociais em que os poderes se afirmam e são reivindicados” (BOURDIEU, 2017, p. 163).

A defesa de posições teóricas está diretamente associada ao agrupamento por área de conhecimento e a delimitação do campo em termos de dominantes e dominados. A defesa de determinado campo de conhecimento também pode ser vista como uma estratégia de imposição da ordem de dominação. “O dominante é aquele que é capaz de impor sua própria percepção de si mesmo [...] ele tem o domínio da relação subjetiva que os outros podem travar com ele” (BOURDIEU, 2020, p. 50-51). Ademais, o campo das disputas simbólicas “consiste em impor uma visão do mundo legítima, e não há visão do mundo mais legítima do que a visão natural. Se consigo naturalizar minha visão do mundo eu venci” (BOURDIEU, 2020, p. 75).

Importante destacar que, por mais que existam disputas simbólicas e a defesa de determinadas teorias no campo universitário, a lógica do campo exige uma certa cumplicidade. Bourdieu (2017, p. 125), ao falar do campo universitário, ressalta que “há sem dúvida poucos universos sociais em que o poder demanda da crença, em que ele seja tão verdadeiro, pois [...] ter o poder é ter seu poder reconhecido”.

Como no campo de poder ou no campo universitário, tomado em seu conjunto, não há aqui dominação absoluta de um princípio de dominação, mas coexistência concorrencial de vários princípios de hierarquização relativamente independentes. Os diferentes poderes são ao mesmo tempo concorrentes e complementares [...] (BOURDIEU, 2017, p. 153).

Essa premissa é evidenciada no relato da professora P15, ao afirmar que quando existem discussões teóricas nas reuniões, “a maioria dos professores, a

⁵⁴ De acordo com as análises de Bourdieu (2017) a respeito do campo universitário, a defesa de campos teóricos tem a ver com a disputa simbólica entre campos de conhecimento dentro da “hierarquia das disciplinas, segundo a origem social dos estudantes e de seus professores” (BOURDIEU, 2017, p. 161). Assim, a defesa do campo de conhecimento se torna também a defesa de seus integrantes.

maioria, não é todo mundo, terminou a reunião vocês vão tomar café junto, acabou ninguém fica de bico”. As disputas não se estendem para o lado pessoal, uma vez que, no campo universitário, certos aspectos relacionados com a promoção na carreira e a acumulação de capital institucionalizado dependem do reconhecimento pelos pares.

Identificamos, assim, que certos ritos consagrados ainda permanecem em determinados departamentos e cursos, como as posições dentro do campo e as disputas simbólicas. Ademais, a universidade, como organização complexa, “tem uma grande tendência ao *status quo* (principalmente no caso das maiores e mais antigas. As novas, menores e especializadas, [...] modificam, ao menos em parte, essa imagem tradicional” (ZABALZA, 2004, p. 96). É importante entender que a organização das estruturas é um processo histórico que tende sempre a se reproduzir (BOURDIEU, 2020).

Assim como Bourdieu (2017), Zabalza (2004) entende que a universidade é resistente às mudanças, que precisam partir da visão dos agentes e não por decreto. “Como a universidade é um tipo de organização em que o poder dos indivíduos é muito forte, no final das contas, as possibilidades de mudança [...] dependem muito do tipo de posicionamento que os sujeitos que a formam dotem” (ZABALZA, 2004, p. 101).

Importante destacar, também, que os agentes compartilham de certas disposições herdadas no campo, que são repassadas para os agentes novatos por meio das interações, sejam nos grupos por área, com o já citado, ou nas reuniões de colegiados e departamentos. Assim, “vamos ajustando o que pensamos e dizemos ao que pensam e dizem os outros com que trocamos ideias e experiências” (ZABALZA, 2004, p. 100). Como a construção da identidade dos agentes se ancora na identidade para si e identidade para o outro (DUBAR, 2005), os professores iniciantes ao aderirem aos grupos, constroem sua identidade, em partes, com base nos valores, normas e estilos teóricos dos grupos aos quais pertencem.

As especificidades do campo universitário modificam a forma com que os agentes interagem, compartilham experiências e se constituem como professores universitários. Nesse sentido, podemos inferir que a valoração docente, expressa por meio dos títulos acadêmicos e a acumulação do capital científico, influenciam na identidade profissional que os professores iniciantes constroem no interior do

campo. Assim, na inserção profissional, os professores iniciantes já interiorizam que os títulos acadêmicos são valorizados e as posições no campo são definidas pela acumulação do capital simbólico.

Nas reuniões fico meio constrangida, primeiro porque você não é efetiva, então já não participa de algumas coisas, porque você percebe, ninguém fala, mas tacitamente já está colocado assim, que algumas questões você não define. Também tem a questão do título acadêmico, eu não tenho doutorado ainda, eu vejo que quando a pessoa defende falam “agora ela é doutora”, tem um peso, uma coisa simbólica ali embutida. Então eu estou nessa, sou colaborador e não tenho doutorado ainda, estou em processo, então tem uma questão assim, ninguém fala, a gente sente, eu percebo isso (P9E).

Os professores iniciantes reconhecem as posições no campo como algo natural e se reconhecem nesse espaço como dominados. A *doxa* do campo universitário impõe a lógica das posições no campo como autoevidentes. Nesse sentido, os professores iniciantes reconhecem, de antemão, os sistemas de classificação e hierarquização de acordo com os capitais valorizados, a exemplo dos títulos de doutor, da condição de ser efetivo e da posse de produções reconhecidas. Por conta da consciência da posição de dominados, os professores iniciantes acreditam que as suas opiniões não têm tanto peso ou valor.

Eu sempre gostei de dar a minha opinião pras coisas, mas eu sempre me senti de alguma forma intimidada pra isso. Você tem o conhecimento de alguma coisa, mas você não tem certeza, acha que não é bem assim, que não está bom, que a tua opinião não tem aquele valor que você imagina, e acho que isso vai potencializando, reforçando isso de alguma maneira. Então acho que essa coisa do posicionamento e da autoridade pra falar certas coisas (P7E).

O sistema de posições dentro do campo regula, de forma velada, quem tem a autoridade e legitimidade para falar, ou seja, quem está de alguma forma na posição de verbalizar a sua visão de mundo. Os professores iniciantes, como novatos que ainda não possuem capital simbólico suficiente para entrar nas disputas por espaço dentro do campo, preferem, como já discutido, abster-se das disputas.

Os professores que são colaboradores, apesar de todos os desafios relatados nesta pesquisa, evidenciaram as suas expectativas em continuar no Ensino Superior. Interessante destacar que os professores demonstraram o desejo em continuar atuando na licenciatura em razão das especificidades dos cursos. Para os

docentes, cada curso possui um perfil, uma identidade e os professores relataram que se identificam com o curso de licenciatura.

Eu prefiro a atuação nas licenciaturas, porque eu quero o Ensino Superior, mas as licenciaturas, a formação de professores, não atuar em outros, eu sei que meu departamento é possível trabalhar com agronomia, com engenharia civil, medicina, se for necessário eu farei, mas assim, não é o que eu gosto, não é o que eu acredito, não são as relações que eu traço naquilo que eu levo pra sala de aula. Minha perspectiva não é atuar no ensino superior, é na licenciatura. Foi por isso que eu estou aqui, não é pra ser professora da universidade, é pra ser professora de professor, não é pelo status, é pra ser formadora de professores (P23E).

Eu no momento penso só em terminar o doutorado e continuar com as aulas no ensino superior, que eu tenho gostado bastante, tenho me identificado muito, e principalmente o curso de pedagogia, eu vejo assim que eu quero, eu gosto do curso de pedagogia, não sei se a palavra certa seria um carinho pelo curso, mas eu quero lecionar no curso, eu me envolvo muito nas questões do curso de pedagogia, digo isso porque às vezes a gente pode atuar em outros cursos, dependendo da disciplina da instituição (P22E).

Os professores ressaltam que gostariam de atuar no Ensino Superior, mas nas licenciaturas. As especificidades da licenciatura, como o perfil do aluno, mais aberto para o diálogo e o objetivo do curso, foram apontadas pelos professores como o motivo para se identificarem com o curso de licenciatura. Percebemos que os professores iniciantes já construíram uma identidade profissional com o curso de licenciatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi mobilizada pelas inquietações advindas da tese de que o professor formador iniciante constrói a sua identidade profissional por meio da trajetória pessoal e profissional, sendo que, apesar das particularidades de cada docente, existem elementos que podem ser comuns na constituição da identidade profissional dos professores formadores iniciantes das licenciaturas.

A tese partiu da pergunta norteadora: Como os professores formadores iniciantes das licenciaturas constroem a sua identidade profissional docente? Para responder ao referido questionamento, elegemos como campo de pesquisa duas universidades públicas estatais do Paraná situadas em regiões diferentes do estado e dois cursos de licenciatura, Letras e Pedagogia, a fim de caracterizar os docentes em diferentes espaços sociais para buscar os elementos identitários constitutivos que são comuns, independentemente da universidade e do curso em que atuam.

Ao nos propormos investigar a construção da identidade profissional docente, objetivando analisar como se constitui a identidade profissional dos professores formadores iniciantes nos processos formativos nas licenciaturas, nos deparamos com desafios, tanto teórico como metodológicos. O maior desafio foi eleger um aporte teórico que desse conta da complexidade do objeto de pesquisa. Nesse intento, a praxiologia (BOURDIEU, 2004; 2009) e a categoria experiência (THOMPSON, 1981), aliadas ao conceito de identidade (DUBAR, 2005), forneceram a base para a análise da construção da identidade profissional dos professores iniciantes.

O aporte teórico adotado para fundamentar as análises, juntamente com dados produzidos na pesquisa, nos permitiu desvelar as possibilidades da construção da identidade profissional dos professores formadores iniciantes no processo formativo na licenciatura, apontando alguns elementos que foram identificados como comuns na construção da identidade profissional dos professores formadores das licenciaturas e alguns que são singulares, como as particularidades de cada universidade, departamento e curso.

Com relação aos elementos identificados como comuns na constituição da identidade profissional dos professores formadores das licenciaturas, podemos citar: **A entrada na carreira docente; Ser professor formador; O processo formativo**

na licenciatura e a construção da docência; Elementos de contraidentidade; A inserção no campo universitário.

Analisar a construção da identidade profissional dos professores em início de carreira implica em um exercício de compreensão dos sentidos atribuídos ao ser professor. Identificamos que **a entrada na carreira** docente foi um momento importante na construção da identidade profissional. Os dados produzidos nos permitiram concluir que os professores iniciantes da nossa pesquisa, apesar de escolherem a docência levando em conta as chances objetivas (BOURDIEU, 2020), se identificam com a carreira docente e se percebem como professores formadores. **Ser professor formador**, para os agentes participantes da pesquisa envolve múltiplas responsabilidades, tanto pela formação e atuação do futuro professor como em continuar sempre estudando e se atualizando. No entanto, identificamos que as responsabilidades são assumidas pelos professores iniciantes como sendo de caráter individual.

Por meio do processo de atribuição e incorporação (DUBAR, 2005), os professores iniciantes assumiram a responsabilização individual perante os processos formativos na licenciatura como natural, como parte das funções docentes. Concluímos que o sentimento de responsabilização pela formação dos licenciandos e a insegurança quanto a essa formação permeou o início da docência para os professores iniciantes. Parte do sentimento de responsabilidade advém do reconhecimento da influência que os formadores exercem sobre os alunos.

Com relação ao **processo formativo na licenciatura**, os achados revelam que os professores iniciantes conceituam a docência como atividade complexa que não se resume à sala de aula e envolve os conhecimentos sobre a realidade escolar e as funções docentes. O ensino tradicional foi criticado pelos professores iniciantes, sendo enfatizada formação mais humanizada, com abertura para a perspectiva do aluno no processo de ensino.

Concluímos que os professores participantes do estudo valorizam o conhecimento específico aliado ao conhecimento pedagógico, com ênfase ao conhecimento teórico e à valorização do conhecimento prático por meio da experiência na educação básica.

Quanto ao processo de **construção da docência** na licenciatura, constatamos que os professores iniciantes buscaram na experiência vivenciada na

formação inicial o suporte para respaldarem sua atuação docente. Identificamos que o repertório de conhecimento que mais embasou as práticas dos docentes adveio da experiência prática como aluno e como professor da educação básica.

Apesar de admitirem que foram influenciados pelas práticas de seus formadores e dos colegas de trabalho, os professores iniciantes revelam que, em alguns aspectos, procuram romper com as práticas enraizadas nas quais foram formados. A confrontação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e a experiência prática como professor da licenciatura constituíram a base da formação profissional dos docentes investigados. Concluímos que os professores iniciantes, com base nas experiências anteriores, foram testando práticas, tateando opções metodológicas como uma estratégia pedagógica, um modo de aprendizado da docência na própria prática docente.

Ainda sobre o processo de construção da docência nos processos formativos na licenciatura, os alunos foram apontados como o termômetro regulador das práticas docentes, destacando a influência do outro na constituição da identidade profissional (DUBAR, 2005).

A contribuição dos alunos nas aulas foi apontada como positiva pelos professores, revelando como a interação com os alunos modifica o comportamento dos professores, não só nas questões ligadas às práticas docentes, mas na vida pessoal. No entanto, os professores apontaram que as imagens equivocadas da docência que alguns alunos trazem para a sala de aula, como a culpabilização do professor da Educação Básica e a supervalorizam o saber-fazer, interfere negativamente no processo formativo na licenciatura. Para os professores iniciantes, os alunos que não querem ser professores demonstram pouco engajamento em sua trajetória formativa e desvalorizam a aprendizagem da docência na licenciatura. Isso afeta a forma como os professores iniciantes conduzem o processo formativo e, conseqüentemente, a construção da identidade dos professores.

Não podemos deixar de citar que o processo de construção da docência universitária também foi marcado pelo período pandêmico. A inserção na carreira neste período ocasionou duas formas diferentes de inserção profissional, que moldou a maneira como os professores iniciantes construíram a sua identidade docente em virtude da intensa diferenciação entre o início da docência no ensino remoto e, após o período de aulas *on-line*, o início da docência no ensino presencial.

Outro elemento comum na construção da identidade profissional dos docentes se refere à desvalorização e precarização do trabalho docente. Os achados da pesquisa evidenciaram que o processo de precarização do trabalho docente no estado paranaense afeta tanto a educação básica, quanto a formação dos futuros professores. A desvalorização do professor faz com que os docentes das licenciaturas busquem alternativas para manter os licenciandos motivados e engajados no processo de formação.

A falta de concurso público e a flexibilização dos contratos temporários foram evidenciadas pelos agentes da pesquisa como uma forma de precarização do trabalho docente nas universidades. A referida flexibilização contratual afetou a construção da identidade profissional e precarizou o trabalho na universidade, uma vez que inviabilizou a participação nas atividades de pesquisa e extensão e prejudicou as atividades de ensino:

- As atividades de pesquisa ficaram prejudicadas, uma vez que não estão incluídas na carga horária de trabalho e os professores temporários não contam com dedicação exclusiva.
- As de extensão são quase inexistentes para os colaboradores por conta da precária participação.
- As atividades de ensino se mostraram desarticuladas, por conta do tempo escasso para estudos e planejamentos, visto que aos professores iniciantes são atribuídas várias disciplinas e ementas diferentes, inclusive diversas da área de atuação do professor.
- Os professores iniciantes precisam dividir o tempo dedicado aos estudos dos conteúdos e planejamento das aulas para se inserirem nos espaços de pesquisa e extensão e não ficarem isolados institucionalmente, garantindo algum capital simbólico. Sem contar que muitos professores formadores iniciantes das licenciaturas precisam atuar na educação básica em razão da instabilidade dos contratos.
- A busca pelo acúmulo do capital valorizado no campo faz com que os professores iniciantes participem dos grupos de pesquisa de forma voluntária e sem que essa atividade contabilize na carga horária de

trabalho, revelando estratégias de conservação do campo (BOURDIEU, 2017).

- Os professores iniciantes que são efetivos possuem dificuldades em articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão por conta do desconhecimento das dinâmicas do espaço universitário e das demandas da universidade frente à comunidade.

Identificamos, ainda, elementos macrosociais da desvalorização docente que são comuns, como as políticas públicas na área da educação e a imagem social da docência, que afetam a construção da identidade profissional dos professores iniciantes das licenciaturas, gerando, inclusive, crises de identidade.

Dentre os elementos constitutivos, que são comuns, identificamos ainda três elementos que agem como **contraidentidade**:

- Atuar por muito tempo na educação básica requer dos professores iniciantes o desafio de reconfigurar suas práticas às especificidades do ensino na licenciatura, uma vez que precisam agir e pensar de forma diferente da maneira como agiam e pensavam na educação básica.
- Atuar concomitante na educação básica e no Ensino Superior, em decorrência das diferenças entre as modalidades de ensino, exige que o professor se adapte a cada modalidade e modifique o seu comportamento. O processo de adaptação acaba interferindo na construção da identidade profissional dos docentes.
- Ser egresso da universidade que atuam como docentes acaba imprimindo nos professores iniciantes dificuldades em sentirem-se professores do Ensino Superior.

Com relação à **inserção no campo universitário**, os elementos constitutivos comuns na construção da identidade profissional se assentam nas relações entre os pares e nas dificuldades de inserção relacionadas às especificidades do universo acadêmico:

- Identificamos nos relatos que a cumplicidade existente entre os profissionais evidenciam a ideia de corporativismo entre os colegas,

principalmente entre os agentes da mesma área de atuação no interior do curso.

- Os professores iniciantes apontaram as amigas mais próximas como principais agentes de apoio e ajuda.
- Os professores iniciantes mantêm entre si uma rede de apoio que acolhe os professores colaboradores que chegam ao curso. Nesse sentido, inferimos que os colaboradores, como grupo, compartilham da mesma posição dentro do campo e assim se ajudam mutuamente.
- A cultura universitária, apesar de priorizar o individualismo, recorre à ideia de corporativismo nas questões relacionadas às decisões coletivas e à defesa da área de conhecimento (BOURDIEU, 2017).

Os achados da pesquisa também revelaram elementos constitutivos da construção da identidade profissional que são singulares da trajetória dos agentes, principalmente os relacionados às especificidades da universidade, departamento e curso em que atuam.

No que se refere às atividades de pesquisa e extensão:

- A experiência docente dos professores colaboradores iniciantes com as atividades de pesquisa e extensão se mostraram mais articuladas nas universidades menores e mais novas, como a U2.
- Universidades menores, como a U2, apresentam espaço social menos estruturado em relação às posições no campo universitário. Isso pode estar relacionado com o quantitativo maior de professores colaboradores, com a descentralização das ações frente à organização de *multicampi* e a recente experiência com as atividades de pesquisa e extensão, ou seja, os resquícios da cultura institucional de faculdade isolada.

Quanto à inserção no campo universitário:

- De acordo com as especificidades do curso e do departamento, os professores desenvolveram o sentimento de pertença, participando das decisões e dos encaminhamentos do dia a dia do curso.

- Em alguns departamentos e cursos os professores sentem-se professores horistas, uma vez que são excluídos da participação em determinadas atividades e das decisões sobre o curso.
- Dependendo do departamento e do curso, os professores encontraram uma rede de apoio e ajuda.

A universidade, como *lócus* da atuação docente, imprime nos docentes o sentimento, ora de pertencimento, quando existe a acolhida aos professores iniciantes e estes participam de todas as atividades, ora de não pertencimento quando os professores iniciantes são excluídos de algumas atividades influenciando na construção da identidade profissional dos agentes.

Os achados da pesquisa nos permitem concluir que a construção da identidade profissional dos professores formadores iniciantes não se constituiu exclusivamente por meio dos contextos de trabalho ou das instituições de formação. O campo universitário, apesar de desempenhar papel importante na construção da identidade profissional, concorre com as determinações macrosociais, como as políticas públicas e o reconhecimento social da docência, visto que a identidade profissional abarca o aspecto histórico e social da profissão.

Ficou evidenciado, também, que a construção da identidade profissional dos professores formadores iniciantes, ao mesmo tempo em que abarca elementos que possam diferenciá-los, posto que a experiência concreta no interior das universidades, dos cursos e departamentos inclui aspectos singulares, os torna semelhantes a determinado grupo profissional a partir dos elementos que foram identificados como comuns na constituição da identidade profissional. Essa constatação tem fortalecido a tese de que existem elementos constitutivos que são comuns na constituição da identidade profissional docente.

De acordo com os dados da pesquisa, concluímos, ainda, que não existe uma identidade imutável, que acompanhe o professor, ou um grupo social, ao longo de sua existência sem que se altere. A identidade profissional, como construções sociais, são internalizadas de acordo com a experiência dos agentes, sendo assim condicionadas a um determinado momento histórico e contexto sociopolítico (THOMPSON, 1981).

Consideramos que, apesar das limitações, a pesquisa traz resultados que respondem à questão norteadora e confirma a nossa tese de que existem elementos constitutivos, que são comuns na construção da identidade profissional dos professores formadores iniciantes. A investigação se finda com algumas indagações que permaneceram em aberto, seja porque não era o objetivo do estudo ou pelas dificuldades encontradas por conta da imensa quantidade de dados à qual nos deparamos: Qual a relação entre a construção da identidade profissional e o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes? A formação permanente promove reconstrução da identidade profissional? Uma vez que a identidade não é um atributo fixo, e “nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re) construída” (DUBAR, 2005, p. 135).

Tendo em vista essas questões, consideramos que a presente pesquisa possa servir de fio condutor para novas investigações acerca da identidade profissional dos professores formadores iniciantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, A. Parecer nº 3/63. **Revista Documental**, n. 13, Brasília: CFE, abril de 1963.

ALARCÃO. I; ROLDÃO, M. C. do. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 06, ago./dez. 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A de. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. **Revista Educacional**. Campinas, v. 22, p. 202- 219, maio/ago, 2017.

ANDRÉ. M. E. D. A. (Org.) **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

ANDRÉ, M. SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 6, dez. 1999.

ANDRÉ, M. Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v.42, n.145, jan./abr. 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. de *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 227, p. 122-143, 2010.

ANFOPE, **Documento final do VIII Encontro Nacional da Anfope**. Belo Horizonte, 1996. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>

BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. Acesso em: 14, dez. 2021.

BALL, S, J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 126, set./dez. 2005.

BENJAMIN W. O narrador. In: Benjamin W, Horkheimer M, Adorno T, Habermas J. **Os pensadores**. São Paulo: Editor Victor Civita; 1975.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Trad. Floriano de Souza Fernandes. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

BERNARDO, K. A. S. da. **Flexibilização contratual no setor público: condições e relações de trabalho dos professores temporários nas universidades estaduais do Paraná**. (2020). 331 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. POWACZUK, A.C. Docência universitária: a construção da profissionalidade. **Revista internacional de Formação de Professores (RIFP)**. Itapetininga, v.2, n.1, p.160-173, 2017.

BOLZAN, D. P. V; ISAIA, S. M. A; MACIEL, A. M. R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Revista Diálogo Educacional**. v. 13, n. 38, jul. 2013.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da Prática. In: ORTIZ, R. (Org.) **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. São Paulo, Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **Senso Prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. 2.ed. Tradução: Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: UFSC, 2017.

BOURDIEU, P. **Sociologia Geral**, vol. 1: lutas de classificação: Curso no Collège de France (1981-1982). Petrópolis: Vozes, 2020.

BOURDIEU, P. **Sociologia Geral**, v. 2: *habitus* e campo: Curso no Collège de France (1930-2002). Petrópolis: Vozes, 2021.

BOURDIEU, P. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa sociológica. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. **Réponses**: pour une anthropologie réflexive. Paris: Seuil, 1992.

BOURDIEU, P. (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOSI, A.P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos, **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez. 2007.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946**. Brasília, DF: Presidente da República, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm Acesso em: 10, fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 13005, de 25 de junho de 2004. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União - Edição Extra: seção 1**, Brasília, DF, p. 1-1, 26 jun. 2014. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 20, abr. 2022.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidente da República, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm Acesso em: 10, maio, 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 15, jun. 2021.

BRASIL. **Decreto 9.235 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. BRASÍLIA: DF, 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato20152018/2017/Decreto/D9235.htm#art107 Acesso em: 20, jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 14.343 de 7 de setembro de 1920**. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Brasília: DF, 1920. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/9/1920, Página 15115 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html> Acesso em: 25, jul. 2021.

BRASIL. Emenda constitucional (1982). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidente da República, 1982. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc22-82.htm Acesso em: 25, set.. 2021.

BRASIL. **Lei 5.540 de 28 de dezembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: DF, 1967. Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/11/1968, Página 10369 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 12, set. 2021.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 15, março. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 87-90, 10 fev.2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10, jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 41, 22 de dez.2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2017-12-22.pdf> Acesso em: 19, jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm Acesso em: 17, ago. 2021.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimentos. 6.ed. Campinas: Papirus, 1996.

CARLOS MARCELO. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. **Revista de currículun y formación Del profesorado**, v. 13, n. 1, 2009.
CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Set/dez, n.24, 2003.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p. 1-15, jan./dez. 2020.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na República Populista. Rio de Janeiro: F. Alves,1983.

CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M. I. da. (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**.Campinas, SP: Papirus, 2007.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã** – da Colônia à Era Vargas. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.

CUNHA, M. I. da. A indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão como referente da qualidade na universidade brasileira: um discurso em tensão. In: CUNHA, M. I. da. (Org.) **Qualidade da graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

CUNHA, I. da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? In PYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O.S. de. (Org.). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Andréa Stabel m. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367 mai./ago. 2012.

DUBAR, C. A. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: EDUSP, 2009.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia** – 5.ed. Lisboa, Edições 70, Vozes, 2014.

DINIZ-PEREIRA, J. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectiva em Diálogo**, Rev. Educ. Soc., Naviraí, v.01, n.01, jan/jun, 2014.

FÁVERO, M. de L. A. **Universidade no Brasil**: da origem à construção. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Inep, 2000.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. c.; NEVES, I. M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

GRENFELL, M. Teoria do Campo. In: GRENFELL, M. **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2018.

GAMBOA, S.S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2.ed. Chapecó: Argos, 2012.

FERREIRA, F. I. **Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico**. O Papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação. Porto: Porto Editora, 1994.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GRIGOROWITSCHS, T. Conceito “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 33-54, jan./abr. 2008.

HARNER, J. E. A escola normal, as professoras primárias e a educação feminina no Rio de Janeiro no fim do século XIX. **Revista Gênero**, Niterói, v. 10, n. 2, p. 313-332, 1. sem. 2010.

HARGREAVES, A. **Os professores em Tempos de Mudança**. Portugal, Amadora: Editora McgrawHill, 1998.

HOBOLD; M. de S.; FARIAS, I. M. S. Apresentação do dossiê temático formação de professores: Projetos em disputa. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n.46, Jul-Set, 2021.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2013.

HOBOLD, M. F.; BUENDGENS, J. F. Trabalho do professor formador: a influência da dimensão relacional na constituição da profissionalidade docente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.23, n.2, jul./out.2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8.ed. SP: Cortez, 2011.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (Inep/Seec). **Censo do Ensino Superior**, 2019. Brasília: Inep, 2019.

JOVCHELOVICH, S. BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, C. S. A.; JÚNIOR V.S.; GALLO P. R.; NETO M. L. R.; REIS A. O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista Esc. Enferm. USP**, n. 48, v. 02, 2014.

LAHIRE, B. C. In: CATANI, A.M. et.al. (Org.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. 1.ed., 2ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LÜDKE; M.; BOING, A. L. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, Set./Dez. 2004.

MALDONADO, F. L. Classes sociais no papel, classes mobilizadas e lutas pela classificação em Pierre Bourdieu: uma discussão em diálogo com o fazer-se da classe de E.P Thompson. **Prelúdios**. Salvador, v.4, n. 4, p. 47-64, set/mar, 2015.

MANJINSKI, E. **Da cátedra a erudição: a valorização do ensino superior nas universidades públicas estaduais do Paraná**. 2022. 362 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

MARTINS, S. A. E.P. Thompson e a educação: a socialização como experiência. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 59, out, 2014.

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

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009.

MEDEIRO, M. S. F. A construção teórica dos conceitos de socialização e identidade. **Revista de ciências sociais**, v. 33, n. 1, 2002.

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

MCCOWAN, T. A desagregação do Ensino Superior. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, maio/ago, 2018.

MELLO, M. M. de. O. Repercussão do conhecimento didático sobre a formação de professores universitários em curso de atualização docente. In: CUNHA, M. I. da. (Org.) **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. Brasília: Plano Editora, 2001.

MIZUKAMI, M. das G. N. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAES, M. C. M. de.; MÜLLER, R. G. Tempos em que a “razão deve ranger os dentes”; E. P. Thompson, história e sociologia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 11, Campinas, **Anais**. Campinas: Unicamp, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciências e Educação**, v. 12, n. 1, 2006.

MÜLLER, R. G. Revisitando E. P. Thompson e a “miséria da teoria”. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 11, n. 1/n. 2, p. 97-136, 2007.

NOGUEIRA, C.M.M. Agente. In: CATANI, A.M. et.al. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A (coord). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2.ed. Lisboa: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2.ed.Lisboa: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA, A. D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set/dez, 2004.

ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

PARANÁ. Decreto nº 9.028 de 19 de março de 2018, Autoriza as Instituições Estaduais de Ensino Superior - IEES a contratar docentes em regime especial CRES, nos termos deste Decreto. **Paraná, 2018**. Publicado no Diário Oficial do Paraná, nº 10152 de 20 de Março de 2018. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-9028-2018-parana-autoriza-as-instituicoes-estaduais-de-ensino-superior-iees-a-contratar-docentes-em-regime-especial-cres-nos-termos-deste-decreto> Acesso em: 15, fev. 2022.

PARANÁ. Lei 20.933 de 17 de dezembro de 2021. Dispõe sobre os parâmetros de financiamento das universidades públicas do Paraná, estabelece critérios para a eficiência da gestão universitária e dá outras providências. **Diário oficial nº 11080**, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20933-2021-parana-dispoe-sobre-os-parametros-de-financiamento-das-universidades-publicas-estaduais-do-parana-estabelece-criterios-para-a-eficiencia-da-gestao-universitaria-e-da-outros-provimentos> Acesso em: 25, set. 2022.

PAPI, S. O.; MARTINS, P. L. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. v. 26. n. 3. Belo Horizonte, 2010.

PAPI, S. O. Desenvolvimento profissional de professoras iniciantes: impactos da ação da coordenação pedagógica. **Educação Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, 2020.

PEREIRA, L. R.; SILVA, C. R. C. da.; HOBOLD, M. de. S. A narrativa (auto) biográfica na pesquisa de professores: conceitos essenciais e possibilidades metodológicas. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021.

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

PRADO, G. V. T; SOLIGO, R. **Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação**. (2001). Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-memorial_GuilhermePrado_RosauraSoligo.pdf>. Acesso em: 14, jun. 2022.

ROLDÃO, M. do C. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v. 4, n. 166, out/dez, 2017.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades do Ensino Superior e não Superior. **Nuances**: Estudos sobre educação, ano XI, v. 12, n. 13, jan/ dez, 2005.

ROMANOWISLI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, p. 37-50, 2006.

ROMANOWSKI, J. R.; MARTINS, P. L. O. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, v. 6, n. 1, Montevideo, jun, 2013.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

SCHLESENER. A. H.; LIMA, M. F. Reflexões sobre a precarização do trabalho docente no Ensino Superior brasileiro. **Práxis Educativa**, v. 16, Ponta Grossa, 2021.
SCHENATO, V. C. A síntese entre objetividade e subjetividade mediada pela noção de habitus em Bourdieu. **Perspectivas Sociais**, Pelotas, RS, março, n. 1, p. 31-46, 2011.

SAULO, R. C de. **Profissionalização docente e subordinação do trabalho educativo à lógica flexível da produção capitalista**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2016 238 f.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, maio/jun/jul/ago, 2002.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008.

SEVERINO, A.J. Prefácio. In: GAMBOA, S.S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2.ed. Chapecó: Argos, 2012.

SILVA, D. M. F. da. A construção da realidade na perspectiva de Pierre Bourdieu. **Temáticos**, Campinas, n. 22, ago/dez. 2014.

SILVA, M. da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

SILVA, k. A. C. P. C. da. **Epistemologia da prática na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOARES, S. S; GUIMARÃES, S. Docência universitária: trajetórias de professores formadores iniciantes em cursos de licenciatura. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 57, jul/set, 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.50, n. 111, jun./ set. 1968.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública- RAP**, Rio de Janeiro, Jan./Fev. p.27-55,2006.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VAILLANT, D. **Formação de Formadores: estado da prática**. Rio de Janeiro: Preal, 2003.

VOSGERAU, D. S. R; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

VOLKMAN, E. **Licenciatura em Matemática e a preparação para a docência: o que dizem os licenciandos**. 2017. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- MESTRADO E DOUTORADO

CARTA DE ESCLARECIMENTO PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) Professor (a):

Eu, Elizabete Volkman, portadora do CPF: 03547746973, residente na Rua Marechal Deodoro, 986 –Cidade Nova – CEP 89400-000, na cidade de Porto União – SC, telefone de contato (42) 984184320, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, desenvolvo uma pesquisa intitulada: **A construção da identidade do professor formador iniciante**, com a orientação da Profa. Dra. Susana Soares Tozetto, professora do Programa de Pós-Graduação- Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Você será solicitado a responder a um questionário que será enviado por meio do *Google forms* e se desejar pode participar de uma entrevista. Ambos de respostas simples e objetivas. Seu nome e sua identidade serão mantidos em absoluto sigilo. Os dados serão utilizados na pesquisa para compreender como acontece a construção da identidade do professor iniciante nos cursos de licenciatura. Só participarão da entrevista os professores que se disponibilizarem ao final do preenchimento do questionário. As entrevistas serão agendadas previamente, de acordo com as suas disponibilidades de datas e horários. Os professores que participarem das entrevistas e desejarem podem participar de um grupo de discussão sobre a identidade do professor iniciante.

Como abordagem ética deste estudo posso assegurar que:

- Não sofrerá quaisquer constrangimentos e não interferirá nas suas atividades;
- Nos escritos os professores não serão identificados ou chamados pelo nome;
- Os participantes da pesquisa não serão avaliados ou testados;
- Você poderá desistir a qualquer momento da pesquisa.

Informo, ainda, que o Sr.(a) tem garantias de acesso, em qualquer etapa da pesquisa, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso deseje será informado a respeito do resultado da pesquisa.

Caso tenha alguma consideração, ou dúvidas sobre a ética na pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) na Av. Carlos Cavalcanti, 4,748 – BlocoM – Sala 100 –Campus Universitário, CEP 84030-900 – Ponta Grossa –PR, e no telefone (42) 3220-3102, horário de segunda a sexta das 8 h às 12 h.

Atenciosamente
Elizabete Volkman

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____ professor (a) do curso de licenciatura em _____, aceito participar da pesquisa e acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito da participação neste estudo.

Ficou claro para mim que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantias de acesso aos resultados e direito de esclarecer minhas dúvidas a qualquer momento. Entendo que minha identidade será confidencial e que posso sair do estudo a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem qualquer tipo de constrangimento, penalidade ou prejuízo.

O termo de consentimento livre e esclarecido será feito em duas vias, sendo um de posse do(a) entrevistado(a) e outro do pesquisador.

Assinatura do participante da pesquisa _____

Assinatura do pesquisador responsável _____

RG _____ Fone _____ Ponta Grossa, _____ de _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PRODUÇÃO DE DADOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado professor (a):

Este formulário faz parte da coleta de dados da pesquisa de Elizabete Volkman, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa intitulada: **A construção da identidade do professor formador iniciante**, com a orientação da Profa. Dra. Susana Soares Tozetto, professora do Programa de Pós-Graduação- Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, tem o objetivo de compreender a constituição da identidade dos professores iniciantes. Como abordagem ética deste estudo, posso assegurar que: Não sofrerá quaisquer constrangimentos e não interferirá nas suas atividades; Nos escritos os professores não serão identificados ou chamados pelo nome; Os participantes da pesquisa não serão avaliados ou testados; Você poderá desistir a qualquer momento da pesquisa. O questionário é composto de respostas simples e objetivas. Seu nome e sua identidade serão mantidos em absoluto sigilo. Caso deseje será informado a respeito do resultado da pesquisa. Caso tenha alguma consideração, ou dúvidas sobre a ética na pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) na Av. Carlos Cavalcanti, 4,748 – BlocoM – Sala 100 –Campus Universitário, CEP 84030-900 –Ponta Grossa –PR, e no telefone (42) 3220-3102, horário de segunda a sexta das 8 h às 12 h. Poderá ainda entrar em contato com a pesquisadora Elizabete Volkman pelo email: elizabetevolkman@gmail.com, ou por telefone: 42 984184320.

Peço sua ajuda para responder as perguntas. Não existe resposta certa ou errada, o que nos interessa é a sua opinião sincera sobre o assunto. Ao responder o presente questionário aceito voluntariamente participar da pesquisa da doutoranda Elizabete Volkman.

Seção I – Dados de identificação

1-Gênero:

- F
- M
- Outro

2-Idade:

3-Naturalidade:

4- Reside em:

- Ponta Grossa
- União da Vitória
- Outro _____

5- Formação acadêmica:

- Graduação Área _____ Ano de conclusão
 Especialização Área: _____ Ano de conclusão
 Mestrado Área: _____ Ano de conclusão
 Doutorado Área: _____ Ano de conclusão
 Pós-Doutorado Área _____ Ano de conclusão

6- Tempo de serviço no Ensino Superior:

7- Tempo de serviço na Educação Básica:

- Menos de 1 ano
 1 a 5 anos
 5 a 10 anos
 Mais de 10 anos
 Mais de 20 anos
 Nunca atuei
 Outro

8- Local de Trabalho:

- UEPG
 UNESPAR

9-Tempo de serviço no atual local de trabalho:

- Menos de 1 ano
 1 a 3 anos
 4 a 5 anos
 Outro

10- Situação Funcional atual:

- Professor Efetivo com TIDE
 Professor Efetivo sem TIDE
 Professor Colaborador

11- Qual a sua carga horária semanal:

No ensino:

Na pesquisa:

Na extensão:

Nas atividades administrativas:

12- Curso (s) em que atua:

13- Disciplina(s) que leciona:

14- Outros locais de trabalho anteriores ao ingresso no Ensino Superior público:

- magistério na Educação Básica privada
 magistério na Educação Básica pública
 magistério no Ensino Superior privado
 Outro

15- Atua em mais de uma Universidade:

- Sim

Não

Se sim em quais:

16- Possui outro emprego ou fonte de renda além da profissão de professor?

Sim

Não

Se Sim, qual?

Seção II- Trajetória pessoal

1-Como foi a escolha em ser professor do Ensino Superior?

2-Alguém o (a) incentivou ou influenciou em sua escolha pela docência no Ensino Superior?

Sim, meus familiares

Sim, meus amigos

Sim, meus professores

Não

outro

3-Considerando o professor formador o profissional responsável pela formação dos futuros professores, o que significa para você ser professor formador?

4-Você se considera um professor formador? Por quê?

5-Você poderia citar algumas características ou habilidades que você considera como importantes para o professor formador?

6-Considerando que cada modalidade de ensino possui suas especificidades, você considera que existem diferenças entre atuar no Ensino superior e na educação básica?

sim

não

Se Sim, quais seriam essas diferenças entre a atuação na Educação Básica e no Ensino Superior?

Seção III- Trajetória profissional

1-Elabore um breve relato de como foi sua inserção profissional no Ensino Superior?

2-Teve dificuldades nesta fase de início de carreira?

Sim

Não

Às vezes

Nunca

Se teve dificuldades, relate brevemente quais as dificuldades que você encontrou no início de percurso profissional?

3-Você procurou ajuda com alguém quando teve dificuldades?

- sim
- Não

Se sim, com quem? E como foi esse momento?

4-Você considera que o professor das licenciaturas enfrenta desafios? Quais seriam esses desafios?

5-Você realiza cursos de formação continuada?

- Sim
- Não

Quais?

Seção IV- Dimensão Institucional

1-Existe algum programa ou iniciativa de apoio aos professores iniciantes na Universidade?

- Sim
- Não

Se Sim, Qual?

2-Existe algum curso ou formação continuada específico para o professor iniciante?

- Sim
- Não

Se Sim, Qual?

3-Existem momentos de trocas, de experiências e reflexões coletivas sobre o ensino entre os professores na universidade?

- Sim
- Não
- Às vezes
- Nunca

Especifique:

4-Considerando que a docência é uma atividade muito complexa, relate brevemente como você avalia as condições da docência no Ensino Superior?

5-Em todo ambiente de trabalho sempre somos avaliados informalmente ou formalmente, as pessoas sempre fazem representações do que acham que somos, com relação a isso, como você acha que é considerado pelos colegas e coordenadores em seu ambiente de trabalho?

V- Dimensão formativa

1-Relate brevemente como você avalia a sua atuação como docente na licenciatura?

2-Considerando que a carreira docente enfrenta muitos desafios, você já pensou em desistir? Em abandonar a carreira?

- Sim
- Não

Se sim, por quais motivos?

3-Você poderia relacionar os motivos que justificam a sua permanência na carreira docente?

4-Agradecemos a sua participação, ela foi muito importante para nós. Caso concorde em fornecer informações adicionais sobre a temática da pesquisa nos informe seus dados de contato (nome, email, telefone), ficaríamos gratos com a sua participação.

APÊNDICE C- ROTEIRO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Escolha profissional	Como me tornei professora do Ensino Superior
Formação inicial	A escolha pelo curso de graduação
Formação acadêmica	Os cursos de aperfeiçoamento (especialização, mestrado, doutorado)
Atividades de pesquisa e ensino	Que tema eu pesquiso, como é a pesquisa na universidade, relação pesquisa e ensino
A inserção na carreira	Como foi o início de carreira como professora na licenciatura (desafios e dificuldades)
A docência na universidade	Minha atuação profissional na docência, na universidade e o contexto institucional.
Considerações finais	Meus objetivos e planos

APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

- Pergunta geradora: Relate o seu percurso/trajetória de formação até se tornar professor universitário: Escolha pela docência
- Perguntas secundárias após relato detalhado da trajetória: - O que significa para você ser professor universitário? - Como você se vê enquanto formador de professores?
- Pergunta geradora: Relate sobre a sua inserção como docente no curso de licenciatura: Trajetória no curso
- Perguntas secundárias após relato detalhado da inserção no curso de licenciatura: Exercício da docência - Dificuldades e desafios do início de carreira - Formação dos futuros professores - Diferenças entre ser professor em cursos de bacharelado e ser professor em cursos de licenciatura
- Gostaria de acrescentar algo mais?

APÊNDICE E – ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

Tema da pergunta	Significantes	Professores	Número
Escolha pela carreira	Incentivo de professores	P1; P6; P15	03
	Experiência na educação básica	P2; P5	02
	Sempre foi um sonho	P3; P4; P19; P20; P21; P22	06
	Por conta da pós-graduação	P7; P10; P12; P17; P18; P23	06
	Oportunidade de emprego e salário	P7; P9; P16	03
	Identificação com a modalidade e área de ensino	P11; P13; P14	03
TOTAL			23
Tema da pergunta	Significantes	Professores	Número
Incentivo ou influência na escolha profissional	Influência de professores	P1; P2; P4; P5; P6; P10; P15; P18; P2; P21; P23	11
	Incentivo de familiares	P3; P8; P9; P16; P19; P22	06
	Incentivo de amigos	P12; P17	02
	Não teve incentivo ou influência	P11; P13; P14; P7	04
TOTAL			23
Tema da pergunta	Significantes	Professores	Número
Considera-se professor formador	Sim	P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10; P11; P12; P13; P14; P15; P16; P17; P18; P19; P20; P21; P22; P23	22
	Não	P1	01
TOTAL			23
Tema da pergunta	Significantes	Professores	Número
Por que se considera professor formador	Sou responsável pela formação de novos professores	P4; P6; P9; P12; P13; P14; P15; P16; P20; P22; P23	11
	Ensino os futuros professores a serem éticos e críticos	P2; P7; P8; P10; P11; P17; P18; P19; P21	09
	Todo professor é um formador	P3; P5	02
	Não me considero	P1	01
TOTAL			23
Tema da pergunta	Significantes	Professores	Número
Ser professor formador	Uma grande responsabilidade	P5; P8; P12; P13; P14; P15; P16; P20; P22; P23; P21	11
	Responsabilidade em aliar conhecimento teórico à formação prática	P4; P3; P7; P18; P9;	05
	Ter a oportunidade de	P1; P11; P19; P17; P6	05

	mudar a sociedade		
	Reflexões e conhecimentos	P10; P2;	02
	TOTAL		23
Tema da pergunta	Significantes	Professores	Número
Características dos professores formadores	Desenvolver práticas voltadas para os alunos	P3; P5; P7; P9; P13; P19; P18; P20;	08
	Ter conhecimentos e aliar teoria e prática	P2; P4; P10; P11; P14; P17	06
	Ter compromisso e visão crítica	P8; P16; P21; P22; P23	05
	Ter responsabilidade social	P1; P6	02
	Ter paixão pela educação	P12; P15	02
	TOTAL		23
Tema da pergunta	Significantes	Professores	Número
Diferenças entre o Ensino Superior e a Educação Básica	Os alunos e o modo de ensinar	P2; P3; P7; P9; P10; P15; P17; P21; P22	09
	Os conhecimentos abordados e as metodologias	P1; P11; P13; P18; P23	05
	Condições de trabalho e o reconhecimento social	P4; P6; P19; P20	04
	Tipo de formação	P16; P8	02
	Educação básica é mais dinâmica	P12; P5	02
	Responsabilidade é maior no Ensino Superior	P14	01
	TOTAL		23
Tema da pergunta	Significantes	Professores	Número
Inserção profissional	Desafio	P7; P9; P11; P12; P19; P22; P15	07
	Precariedade dos contratos de trabalho	P3; P4; P6; P18; P21; P23; P10	07
	Tranquila	P1; P2; P8; P16	04
	Sentia-me intrusa	P5; P13	02
	Teve apoio dos colegas	P14; P20; P17	03
	TOTAL		23
Tema da pergunta	Significantes	Professores	Número
Dificuldades no início da carreira	Insegurança quanto aos conteúdos e metodologias	P1; P2; P7; P13 P14; P16; P18; P19	08
	Contexto do Ensino Superior e as relações interpessoais	P5; P6; P10; P12; P17; P21; P22; P23	08
	Condições de trabalho	P4; P8; P9; P20	04
	Expectativa dos alunos e choque de realidade	P3; P11; P15	03
	TOTAL		23

Tema da pergunta	Significantes	Professores	Número
Quando teve dificuldade buscou ajuda	Com colegas de trabalho	P1; P9; P10; P11; P14; P15; P17; P19; P20; P21; P22; P23	12
	Com amigos que eram professores	P5; P7; P8; P16	04
	Com coordenadores e chefes de departamento	P4; P6	02
	Não busquei	P2; P3; P13; P12; P18	05
TOTAL			23
Tema da pergunta	Significantes	Professores	Número
Desafios do professor do Ensino Superior	Burocracia e demanda de trabalho	P1; P3; P11; P15; 21	05
	Precarização do trabalho e contratos temporários	P6; P8; P12; P17; P18; P16	06
	Conteúdos e aliar teoria e prática	P2; P4; P5; P13;	04
	Demanda de trabalho e falta de tempo para pesquisa e formação	P7; P10; P14;	03
	Condições de trabalho por conta do aluno trabalhador	P9; P19; P20; P22; P23	05
TOTAL			23
Tema da pergunta	Significantes	Professores	Número
Participação em cursos de formação	Cursos oferecidos pela IES	P1; P4; P6; P10; P17; P18; P20; P21	08
	Cursos diversos e eventos	P3; P8; P12; P13; P19; P2; P14	07
	Grupos de pesquisa	P5; P16; P22; P23	04
	Curso de extensão	P9; P11	02
	Não realizo	P7; P15	02
TOTAL			23
Tema da pergunta	Significantes	Professores	Número
Existem programas ou iniciativas de apoio ao professor iniciante	Não	P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P11; P12; P13; P15; P16; P17; P18; P19; P20; P22; P23	20
	DES (Didática no Ensino Superior)	P10; P14; P21	03
TOTAL			23
Tema da pergunta	Significantes	Professores	Número
Existem formações específicas para os professores iniciantes	Não	P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10; P11; P12; P13; P14; P15; P16; P18; P19; P23	19
	DES (Didática no Ensino Superior)	P17; P21; P22	03
	Projeto de extensão de iniciação à docência no	P20	01

	Ensino Superior		
TOTAL			23
Tema da pergunta	Significantes	Professores	Número
Existem momentos de trocas e reflexões sobre o ensino	Não	P1; P6; P10; P15;	04
	Às vezes em reuniões de colegiado	P2; P3; P4; P5; P8; P11; P18;	07
	Nos grupos de área	P16; P17; P19; P20	04
	Conversas informais	P7; P9; P12; P13; P14; P21; P22; P23	08
TOTAL			23

Fonte: a autora com base nos questionários (2021)

ANEXO A - TERMO DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NA PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 4.676.387

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1715231.pdf	30/03/2021 17:28:31		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_aos_professores_iniciantes.docx	30/03/2021 17:27:27	Elizabeth Volkman	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Elizabete_Volkman.pdf	30/03/2021 17:19:40	Elizabeth Volkman	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Protocolo_de_pesquisa_Doutorado.docx	29/03/2021 17:31:07	Elizabeth Volkman	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 28 de Abril de 2021

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))