

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**NEUCI SCHOTTEN**

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES QUE ATUAM EM  
CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS EXATAS**

**CURITIBA**

**2013**

**NEUCI SCHOTTEN**

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES QUE ATUAM EM  
CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS EXATAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: História e Políticas da Educação, da Escola Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lourdes Gisi  
Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

**CURITIBA**

**2013**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

S375c  
2013 Schotten, Neuci  
A constituição da identidade de professores que atuam em cursos de licenciatura em ciências exatas /,Neuci Schotten ; orientadora, Maria Lourdes Gissi ; co-orientadora, Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira. -- 2013.  
102 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.  
Bibliografia: f. 87-90

1. Ensino superior. 2. Professores. 3. Formação permanente. 4. Prática de ensino. 5. Educação e Estado. I. Gisi, Maria Lourdes. II. Vieira, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. III. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 20. ed. – 378



Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Escola de Educação e Humanidades

**PUCPR**  
GRUPO MARISTA

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 697  
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

**Neuci Schotten**

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e treze, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lourdes Gisi, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alboni Marisa Dudeque Pianovski, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Roberta Gonçalves e Silva Hussein e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Eyng para examinar a Dissertação da candidata **Neuci Schotten**, ano de ingresso 2011, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. A mestranda apresentou a dissertação intitulada “A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES QUE ATUAM EM CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS EXATAS”, que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 12:00. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Presidente:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lourdes Gisi \_\_\_\_\_ *M. Lourdes Gisi*

Co-Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alboni Marisa Dudeque Pianovski \_\_\_\_\_ *Alboni Marisa Dudeque Pianovski*

Convidado Externo:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Roberta Gonçalves e Silva Hussein Fabiana R. G. e Silva Hussein

Convidado Interno:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Eyng \_\_\_\_\_ *Ana Maria Eyng*

*M. Elisabeth Blanck Miguel*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Elisabeth Blanck Miguel  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPGE/PUCPR

Dedico aos meus filhos, Diego Luis, pelo companheirismo e confiança que me fortalece a cada dia; ao Jhonny Welder, pela meiguice travessa e exemplo de coragem para recomeçar que me envolve de ternura e forças, e ao Gian Lucas, pelo carinho poético, crítico e gratuito dedicado nas poucas horas que nos sobra na correria diária. Ao meu irmão Márcio, porto seguro, pela confiança depositada e que mesmo a distância acompanha e torce para que tudo de certo! À minha mãe, semianalfabeta, que com sua garra e persistência me ensinou a não desistir, mesmo que parecesse quase impossível; por fim, aos amigos que incentivaram e acompanharam sempre dispostos a ajudar.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela vida e força que às vezes surge como que um milagre.

A minha família, nestes dois anos, onde fui, não raras vezes ausente como mãe, filha, irmã, tia... Incontáveis momentos, em que, não estive presente.

Para realizar o que há muito, queria, mas os acasos da vida não me permitiram fazer...

Aos amigos, que tanto me incentivaram e que em alguns momentos, me ajudaram a construir essa dissertação.

A todos, que tanto me apoiaram, seja compreendendo minha ausência, seja silenciando, seja incentivando para eu poder me dedicar às leituras e aprofundamentos necessários para a conclusão desta etapa da minha formação, meu eterno agradecimento...

Esta conquista é nossa ...

A professora Cleuza Proetty Yurasseki, pelo exemplo de dedicação a educação, que na tenra idade despertou-me o desejo de ser professora...

Obrigada pelo exemplo, oportunidades e confiança...

As professoras Maria Lourdes Gisi e Alboni Marisa D. P. Vieira que muito contribuíram para que esse mestrado fosse realizado.

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (FREIRE, 1996)

## RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo as políticas educacionais de formação inicial e continuada de professores, sendo que, o problema de pesquisa é fixado em torno da seguinte questão: qual a percepção dos professores dos cursos de licenciatura, em ciências exatas, sobre a constituição da identidade docente? Assim, o objetivo principal visa analisar a percepção destes professores sobre a constituição da identidade docente e discutir o processo de formação inicial e continuada, visto que, o contexto educacional representa o modo dominante da formação e profissionalização nas sociedades contemporâneas. As reflexões acerca das políticas educacionais de formação de professores propostas no Brasil e a constituição da identidade docente dos professores que atuam nos cursos de licenciatura se pautam nos documentos legais instituídos a partir da LDBEN – Lei nº 9.394/96. A discussão das políticas de formação de professores busca aporte em pesquisadores como Saviani (2009), Vieira (2008), Isaía (2003) e Maués (2009). Para as questões de identidade compõe o quadro investigativo autores como Dubar (2009), Hall (2011), Castells (1999). Complementam ainda o embasamento teórico, contribuindo para a reflexão sobre a constituição da identidade e trabalho docente, os autores Garcia (2009), Formozinho (2009), Tardif e Lessard (2009) e Pimenta (2002). Optou-se por uma abordagem qualitativa quando a pesquisa, do tipo estudo de caso. O estudo dos dados teve como técnica de interpretação a análise de conteúdo (Bardin 2009). Para a definição das categorias e subcategorias de análise utilizou-se o *software* Atlas-TI que também constitui-se como ferramenta para o tratamento dos dados coletados. A pesquisa empírica foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, junto a professores de cursos de licenciatura em ciências exatas. Os resultados da investigação indicam que os professores consideram que a identidade docente tem forte componente de formação específica, que embora sendo fundamental à formação na área de ciências exatas, requer um preparo maior na formação pedagógica e que as propostas de formação continuada docente devem se constituir como uma política institucional. Além disso, ainda sugerem a necessidade da realização de pesquisa e busca constante de novos saberes a serem utilizados na prática profissional. Sob esta ótica, a proposta pedagógica institucional deveria oportunizar cursos de formação, grupos de pesquisa, grupos de estudo e outras estratégias como forma de favorecer a formação continuada dos docentes.

Palavras-chave: políticas educacionais; políticas de formação docente; identidade docente; licenciatura em ciências exatas; ensino superior.

## ABSTRACT

The purpose of the present study is the educational policies of the initial and continuous education of teachers. This study also seeks to answer the following question: What is the teacher's perception of undergraduate courses in sciences on how the docent identity is formed? Therefore, the main objective is to closely analyze these teachers' perceptions since the educational context represents a dominant method how it forms and professionalizes them in contemporary societies. The reflections of the teachers' education policy in Brazil and the constitution of the docent identity that performs on undergraduate courses are bounded in legal documents originated from the law LDBEN – nº 9.394/96. These policies' discussions are based on researchers such as Saviani (2009), Vieira (2008), Isaia (2003) and Maués (2009). For identity matters authors like Dubar (2009), Hall (2011), Castells (1999) were considered. The theory was also complemented by authors including Garcia (2009), Formozinho (2009), Tardif and Lessard (2009), and Pimenta (2002) that contributed to the research in teachers education and identity reflection. For individual case studies the approach was the qualitative technique considering content analysis (BARDIN, 2009). The Atlas-TI software was used to define the analysis categories and sub-categories, and also as a tool to processing the collected data. The empirical research was retrieved from the public Superior Education Institute (IES), along with the exact science's undergraduate teachers. The results indicate that teachers consider that docent identity has a strong component for specific studies; and although being considered as fundamental for exact sciences it would also require a greater preparation in pedagogical training and the teachers continuous education should be constituted as an institutional policy. Furthermore, it still suggests the necessity of a constant research looking for new knowledge to be used in the professional practice. The institutional pedagogical purpose should allow these training courses, research groups, and other strategies as a way to promote the docent continuous education.

Key-words: educational policies, teacher training policies; teacher identity; degree in sciences; higher education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISBN	International Standard Book Number
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NBR	Norma Brasileira Regulamentar
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIBI	Sistema Integrado de Bibliotecas
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PROFESSORES QUE RESPONDERAM A PESQUISA POR MEIO DA FERRAMENTA GOOGLE DOCS .....	64
GRÁFICO 2 – PROFESSORES ENTREVISTADOS NA PESQUISA .....	65
GRÁFICO 3 – PARTICIPAÇÃO DOCENTE POR DEPARTAMENTO .....	65
GRÁFICO 4 – FORMAÇÃO DOS DOCENTES.....	66

## LISTA DE QUADROS ETABELAS

QUADRO 1 – PNE 2001- 2010/ 2012-2020 .....	43
TABELA 1 – EVOLUÇÃO DAS TITULAÇÕES DOCENTES POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA – BRASIL E REGIÕES – 2001, 2006 E 2010 .....	47
QUADRO 2 – DOCENTES EFETIVOS DA IES NOS DEPARTAMENTOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS EXATAS.....	61
QUADRO 3 – CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	62
QUADRO 4 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE ..	67
QUADRO 5 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE ...	68
QUADRO 6 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA IDENTIDADE DOCENTE ..	76

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	22
2.1	A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO ATUAL.....	22
2.2	AS INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	24
2.3	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	34
3	FORMAÇÃO, TRABALHO E IDENTIDADE DOCENTE.....	50
3.1	IDENTIDADES.....	50
3.2	CONSTRUÇÃO OU CRISE DA IDENTIDADE?.....	55
3.3	FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE.....	58
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	60
4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES QUE COMPOEM O QUADRO DE DOCENTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA IES.....	61
4.2	DOCENTES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA.....	62
4.3	FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE DOS SUJEITOS.....	66
	4.3.1 Formação Docente.....	67
	4.3.2 Identidade Docente.....	75
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
	REFERÊNCIAS.....	88
	APÊNDICES.....	92

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo refere-se às políticas educacionais de formação de professores, integrantes das políticas públicas de natureza social, que se traduzem por meio de programas, projetos, planos, bases de dados, sistemas de informação e legislação de um modo geral. Assim como, a busca da compreensão das identidades que alteram significativamente a cultura, a sociedade, os ambientes de convivência e, por consequência, as identidades.

A pesquisa foi realizada em uma IES - Instituição de Ensino Superior nos cursos de licenciatura em ciências exatas (Matemática, Química e Física). Como aporte teórico, foram utilizados pressupostos da área, bem como documentos legais determinados a partir da Lei n.º 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas regulamentações. Considera-se esta pesquisa relevante do ponto de vista institucional, sobretudo, em função da inserção recente dos cursos de licenciatura na referida Instituição de Ensino Superior - IES. Depois da transformação da escola técnica em Universidade e a inserção dos cursos de licenciatura, muda-se o conceito de formação e isso desestrutura a identidade instituída! Uma vez que a maior parte do corpo docente é constituída por bacharéis que atuam nos cursos de engenharia.

Atuando no Departamento de Educação da referida IES. Departamento criado recentemente no ano de 2008 e que até 2012 esteve organizando-se administrativamente dentro da estrutura atual, assim como organizando as questões pedagógicas. A vivência neste contexto, indica que o professor necessita de uma sólida formação inicial; precisa de acompanhamento pedagógico do seu trabalho; anseia por uma formação inicial e continuada que o auxilie na complexa tarefa de ser professor.

No ambiente de trabalho, tenho participado de inúmeras discussões que envolvem a formação do professor em um contexto bastante particular: um ensino tecnológico. A minha experiência profissional demonstra que o professor tem muito a dizer e gerou o que esta pesquisa buscou clarear, ou seja, compreender como estes docentes se constituíram docentes.

O encaminhamento metodológico utilizado para a investigação que analisa como os professores dos cursos de licenciatura em ciências exatas percebem a constituição de sua identidade profissional e a percebem como um caminho para o aprimoramento do trabalho docente dos professores que atuam nos cursos de licenciatura em ciências exatas, tem como problema, nesta investigação, a seguinte questão: qual a percepção dos professores dos cursos de licenciatura, em ciências exatas, sobre a constituição da identidade docente. Tem também, como objetivo analisar a percepção desses professores que atuam sobre a constituição da identidade docente. Os objetivos específicos que orientaram a pesquisa foram: discutir o processo de formação inicial e investigar a percepção dos professores sobre o trabalho docente; verificar como é constituída a identidade docente na área de ciências exatas; e identificar os traços identitários dos docentes participantes da pesquisa.

Os caminhos percorridos para realizar a pesquisa sobre formação docente e Identidade profissional dos professores que atuam nos cursos de licenciatura em ciências exatas sobre a profissão docente, levaram por um estudo de caso numa proposta da abordagem qualitativa. Para Lüdke e André (1986, p.17) “O estudo de *um caso*, seja ele simples e específico ou complexo e abstrato, é sempre bem delimitado, pode ser similar aos outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”. Nessa pesquisa, faz-se importante por constituir-se numa unidade dentro de um sistema mais amplo.

O interesse, portanto, incide naquilo que tem de único, de particular, mesmo que depois venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.17).

A proposta da investigação qualitativa, na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), consta de características:

a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; a análise dos dados é feita de forma indutiva; e o investigador

interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

No caso específico dessa pesquisa, qual a percepção dos professores dos cursos de licenciatura, em ciências exatas, sobre a constituição da identidade docente e como a mesma contribui para seu desenvolvimento profissional. Por se tratar de uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 21).

A perspectiva qualitativa é eleita como opção metodológica, pois, ao pressupor uma inserção em uma dada realidade, espera-se subtrair compreensões que permitam perceber os contextos criados, os contextos em transformação e aqueles que ainda serão delimitados, conforme o movimento contínuo da sociedade, por meio de seus setores de organização local, nesta pesquisa, dos docentes dos cursos de licenciatura em ciências exatas. A pesquisa de cunho qualitativo pode ser concebida como aquela que, envolta na possibilidade de dados descritivos obtidos pelo pesquisador diretamente no espaço em investigação, dá atenção especial ao processo em detrimento do produto, porque se *volta ao contexto de origem* dos documentos, retratando suas perspectivas e compreensões sobre os processos em discussão (BOGDAN; BIKLEN, 1982, apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). Especialistas, como Lüdke e André (1986) e Gatti (2007), declaram que as investigações na área da educação, de base qualitativa, mostram-se muito produtivas, por privilegiar o modo de pensar dos participantes da investigação.

A inserção no universo das políticas educacionais – como recorte das políticas públicas que vigoram no Brasil atualmente – enquanto objeto de investigação requer um envolvimento qualitativo como proposta metodológica, a partir da pesquisa bibliográfica e da aproximação com os sujeitos que atuam nos cursos de licenciatura da IES– Instituição de Ensino Superior no Estado do Paraná e vivenciam o processo de transição da Escola Técnica para Universidade e como está sendo constituída a identidade docente dos mesmos neste percurso.

Neste sentido, buscar-se-á na pesquisa bibliográfica o suporte básico para delimitar o campo da pesquisa, sendo necessário para tanto, uma breve análise de documentos tais como: legislação brasileira de formação de professores, mais especificamente a Lei nº 9394/96 e suas regulamentações. Ao entrecruzar estes documentos expressos em propostas de leis e de propostas de cursos e ações de

formação de professores, completou-se a leitura da realidade da identidade da universidade com a constituição da identidade do corpo docente dos cursos de licenciaturas em questão. Por meio destes documentos é possível o confronto entre o que dispõem historicamente a legislação de formação de professores e o que se constitui na prática dos docentes dos cursos de licenciatura em ciências exatas especificamente. Agregam-se ainda as portarias, decretos, ofícios emitidos no âmbito do Sistema Nacional da Educação que foram importantes fontes de consulta.

Além desses documentos legais produzidos neste período buscou-se respaldo teórico nos autores: Dubar (2009), Garcia (2009), Isaia (2003), Tardif (2009), Saviani (2009), Frigotto (2009), Ferreira (2009), Feldffeber (2009) e o Plano Nacional de Educação - PNE (2001 - 2020) aprovados no período que compreende o recorte temporal da presente investigação. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, em atendimento à Resolução n.º 196/96.

O estudo surgiu a partir da percepção de que os professores, “[...] entendam a sua profissão de diversas formas, visto que a carreira docente se desenvolve a partir de um trajeto individual” (VAILLANT E GARCIA, 2009, p. 33). Nesse sentido, autores como Garcia (2009), Tardif (2011), entre outros, indicam que o professor necessita de uma sólida formação inicial; precisa de acompanhamento pedagógico do seu trabalho; anseia por uma formação inicial e continuada que o auxilie na complexa tarefa de ser professor. Com isso, a formação profissional dos professores implica objetivos e competências específicas, requerendo em consequência uma estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função.

O estudo proposto partiu de uma caracterização detalhada junto aos docentes dos cursos de licenciatura em ciências exatas da referida IES, com a apresentação de elementos, dados, quadros descritivos, tabelas e informações que permitiram elucidar o espaço onde a pesquisa foi realizada. Deste modo, a apresentação da universidade e do corpo docente dos cursos de licenciaturas em ciências exatas, o desenvolvimento das políticas públicas educacionais terá como escopo os documentos recentes existentes. O desvelamento da organização favorecerá uma ideia mais elaborada do lócus onde as políticas de formação de professores foram planejadas e implementadas, evidenciando os espaços para que as construções educacionais se efetivem, bem como os sujeitos e relações envolvidos nos processos.

Para as entrevistas, com a intenção de articular o foco investigativo em torno do histórico de formação dos docentes da IES e objeto de análise neste estudo, elegeram-se, como categorias iniciais de análise, dois períodos para delimitar a investigação: a) A formação dos professores dos cursos; b) A constituição da identidade docente dos professores que atuam nos cursos. Desse modo efetivou-se o levantamento de informações pessoais, bem como sobre a constituição profissional dos docentes em busca da constituição da sua identidade.

Para o tratamento dos dados e análises efetivadas, a pesquisa contou com a utilização de um programa de processamento estatístico (ATLAS.ti, software de tabulação de dados qualitativos), atuando como ferramenta complementar, visto que o mesmo possibilita uma aproximação entre as categorias de análise e o estabelecimento de uma rede de relações entre as respostas manifestadas pelos sujeitos participantes, de modo que o pesquisador possa perceber como se relacionam ou se correlacionam determinados conceitos ou as categorias da pesquisa, o que possibilitou uma aproximação entre as categorias de análise e o estabelecimento de uma rede de relações entre as respostas manifestadas pelos sujeitos participantes, de modo que a pesquisadora pode perceber como se relacionam ou se correlacionam determinados conceitos ou as categorias da pesquisa.

O primeiro passo constituiu-se em esclarecer o propósito da pesquisa e sensibilizar o professor da relevância do estudo. Após a realização da entrevista, foi efetivada a transcrição, codificação e classificação dos dados mais importantes para as análises dos dados. Para embasar a análise das entrevistas, utilizou-se os estudos de análise de conteúdo desenvolvidos por Laurence Bardin (2009, p. 143-149).

Para tanto, segue os passos da análise utilizada nesta pesquisa, que se organiza em três fases: 1) pré-análise. 2) exploração do material. 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise: trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, demarcação do material a ser analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise.

A exploração do material, que consiste na etapa que vai possibilitar as interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica. Sendo a codificação, a classificação e a categorização fundamentais nesta fase.

O tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Onde se destaca as informações para análise, culminando nas interpretações, é o momento da percepção, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2009).

Assim, a abordagem qualitativa foi eleita para a realização deste estudo porque “defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (GATTI, ANDRÉ, 2010, p. 30). As autoras argumentam que este tipo de pesquisa se “consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano”.

O instrumento de coleta de dados destaca a compreensão de duas vertentes do processo constitutivo dos professores: a formação inicial e o desenvolvimento da própria identidade docente.

A entrevista foi a base para coleta de dados, sendo dividida em duas fases. Primeiramente, abordou-se os professores que atuam como docentes nos cursos de licenciatura em ciências exatas da IES e, num segundo momento, efetivou-se a entrevista. Com esse instrumento pôde-se constituir uma análise da ideia que os docentes possuem sobre a sua identidade docente e como se constituíram profissionalmente e qual a compreensão da sua ação docente.

O trabalho está organizado em quatro capítulos, o primeiro compõem-se da introdução e metodologia, das políticas educacionais, a identidade docente e análise dos dados.

No segundo capítulo, discute-se a trajetória das políticas de formação docente no Brasil, no contexto da Lei n.º 9394/96 e dos dispositivos legais, num processo de construção de idas e vindas, avanços e retrocessos, legislação que não estabelece orientações para a formação pedagógica do docente que atua no ensino superior. Numa breve análise sobre a influência do sistema capitalista, discute-se as influências internacionais na educação superior.

No terceiro capítulo, verifica-se como é constituída a identidade docente na área de ciências exatas, embasado em Dubar (2009), Hall (2011), Vaillant e Garcia (2009); numa tentativa de conceituar as identidades, Dubar (2009, p. 19) esclarece que “a identidade é o pertencimento comum” e as classifica como identidades

comunitárias e societárias, diferentes modos identitários, porém, não se trata de oposições, mas combinações para definir o que o autor chama de formas identitárias. A construção destas formas identitárias é delicada, e, às vezes, incompleta, por um processo que muitas vezes se dá por meio de crises da identidade pessoal, “[...] vividas através dos sofrimentos específicos, engendrados pela existência contemporânea” (DUBAR, 2009, p. 194). Portanto, faz-se necessário compreender o conceito de identidade docente como uma realidade que está sempre em desenvolvimento.

Contextualiza-se os processos de formação e trabalho docente. Nesse aspecto toma-se como embasamento teórico os autores Garcia (2009), Tardif e Lessard (2019), Pimenta (2002), e Maués (2009). Discute-se o processo de formação inicial, assim como a formação continuada, visto que o contexto educacional representa o modo dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas. Partindo do princípio de que o papel da teoria é oferecer aos docentes perspectivas de análise para a compreensão de uma dada realidade, pressupõe-se a necessidade de competência e a capacidade de autodesenvolvimento profissional tanto teórico como da experiência vivida.

O capítulo quatro relata a pesquisa de campo e busca-se analisar os traços identitários e a profissionalização docente, numa tentativa de compreender o contexto de formação inicial, continuada e experienciada pelos professores que atuam nos cursos de licenciatura e ciências exatas da IES. Estes, particularmente, estão numa condição mais complexa que os demais docentes, porque precisam formar jovens que chegarão ao mercado de trabalho (educação básica) e que devem possuir saberes profissionais que o ato de ensinar demanda. No entanto, com o desenvolvimento econômico, social e tecnológico, o perfil desse futuro profissional da educação é alterado sistematicamente e a formação inicial desses profissionais deve permitir-lhes que atuem nas escolas existentes hoje e nas que serão criadas no futuro.

Além da inserção nos documentos teóricos e legais determinados no período de análise que se efetivou a partir da Lei n.º 9394/96, desenvolveu-se a análise a partir dos sujeitos participantes dos processos de criação da universidade e dos cursos de licenciatura em ciências exatas, na tentativa de compreender como estes se colocam perante as políticas públicas de formação de professores e se estas contemplam as necessidades do público-alvo. Desse modo, o resgate das ações de

uma política pública em construção, com ênfase na formação de professores, exige um “olhar para trás”, na tentativa de perceber os movimentos, os contrassensos, os retrocessos e os avanços que fazem a experiência local de organização de um sistema de ensino.

A presente pesquisa sobre formação docente e identidade profissional dos professores que atuam nos cursos de licenciatura em ciências exatas, trouxe reflexões que demonstram emergir a necessidade de se criar oportunidades para a formação continuada, seja para a pesquisa ou para a docência.

Os resultados indicam a intencionalidade de resgatar ações de uma política pública e institucional direcionada à formação de professores, considerando a história desta no País, na tentativa de entender os movimentos, os avanços e retrocessos do processo formativo, notadamente aqueles que consideram a experiência local como parte determinante na organização de um sistema de ensino.

Neste aspecto, a Proposta Pedagógica Institucional - PPI (2007) documento definidor da identidade, dos rumos futuros desta Universidade e balizador do Estatuto e dos demais documentos da UTFPR será reformulada, discutida e reconstruída em 2013, com a participação dos diversos departamentos e mais especificamente o departamento recém-criado DEPED – Departamento de Educação (2009), provocar discussões e a busca por políticas institucionais mais objetivas, oportunizando cursos de formação, grupos de pesquisa, grupos de estudo ou qualquer espaço para a formação continuada destes docentes.

Os relatos dos docentes indicam que eles estão “acessíveis” para as propostas institucionais de formação, embora a mesma não tenha estabelecido nenhum programa dessa natureza.

## 2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

### 2.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO ATUAL

Neste capítulo busca-se elucidar o caminho percorrido pelas políticas de formação docente no Brasil, no contexto da Lei n.º 9394/96 e suas regulamentações que não estabelecem orientações para a formação pedagógica do docente que atua no ensino superior. Analisa-se brevemente a influência do sistema capitalista nas políticas educacionais, discute-se as influências internacionais na educação superior.

A preocupação com a formação dos professores não é nova, tendo surgido logo após a Independência do Brasil, quando se iniciaram as reflexões sobre a organização da instrução popular. Desse período até os dias de hoje, as políticas da educação brasileira passaram por um processo que Saviani (2009) denomina de políticas de “ensaios intermitentes”. Ele se refere às políticas educacionais de modo geral e, entre estas, as políticas de formação de professores.

Percebe-se que essa trajetória de políticas descontinuada perpetua-se ao longo da história com consequências sérias para os processos de formação de novos docentes, tanto para atuação na educação básica como para a docência no ensino superior, em especial em relação à metodologia para atuação docente em sala de aula. As instituições de ensino superior inserem-se no contexto das políticas educacionais e estas não têm contemplado regulamentações para a formação do professor universitário, restringindo a formação específica.

Constata-se nas legislações, assim como em autores, tais como: Saviani (2009), Vieira (2008), Isaia (2003), entre outros, que as regulamentações legais não estabelecem orientações para a formação pedagógica do professor que atua no Ensino Superior e mais especificamente nos cursos de licenciatura em ciências exatas. Observa-se, por exemplo, que a avaliação feita em processos seletivos em instituições, tanto públicas como privadas, está mais centrada na comprovação de conhecimentos específicos do que em conhecimentos pedagógicos e esta lacuna, também, não é preenchida após o ingresso na instituição.

Embora a Educação Superior tenha recebido destaque na LDBN-Lei nº 9394/96 – com os artigos 64, 66 e 67, neles não se percebe preocupação com a formação pedagógica dos professores da educação superior.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. São consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

Conforme Isaia (2003, p.241),

[...] a carreira universitária não contempla mecanismos formais para uma preparação pedagógica prévia a seus docentes; que a iniciativa institucional para suprir esta lacuna é tímida em termos de sistematização, generalização e acompanhamento constante.

No campo das políticas públicas de educação, a formação, o desenvolvimento profissional e a valorização de professores sempre estiveram, de alguma forma, na agenda de discussão de todos organismos nacionais e internacionais. Mas, possivelmente, em nenhum outro momento da história da educação brasileira a questão tenha merecido tamanha atenção como nas últimas décadas, com a participação intensa de tantos agentes, instituições, organismos nacionais, internacionais e multilaterais nessas discussões, como a partir de 1990.

Este interesse na educação superior é concomitante ao entendimento de que a formação deve contemplar os requisitos do mercado no contexto da acirrada

competição entre as empresas. A preocupação com a formação, especificamente, de professores para atuarem na educação básica, também se faz sentir, em parte, pelo interesse atribuído à educação básica, particularmente, ao ensino fundamental, em especial na América Latina. Em decorrência disso, a preocupação com a formação e a profissionalização de professores gerou inúmeros debates no âmbito educacional na sociedade brasileira, impulsionando a definição e a implementação de políticas, assim como a mobilização de agentes educacionais, na tentativa de construir uma educação pública de qualidade para todos. Segundo Santos (2000, p. 55),

No campo da formação docente, busca-se conhecer como o professor é formado nas e pelas instituições escolares, seja na sua formação inicial, ou antes dela, seja pela sua prática profissional. Busca-se também compreender como sua história de vida e trajetória profissional se inter cruzam, modelando seus comportamentos, suas perspectivas profissionais e sua visão e concepções sobre a educação, o processo de ensino e organização do trabalho escolar.

Neste estudo analisa-se o caso específico da docência no ensino superior em Cursos de Licenciatura, por se compreender que a formação para atuação no ensino superior é fundamental para a melhoria da educação básica. Os profissionais docentes que atuam nessa área são “preparados” apenas pelos cursos de pós-graduação, em que geralmente prioriza-se uma formação para a pesquisa, tornando seus alunos estritamente pesquisadores e especialistas em suas áreas específicas de conhecimento.

## 2.2 AS INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Numa breve análise sobre a influência do sistema capitalista no processo de formulação das políticas de educação e das políticas de formação de professores, sobretudo a partir do golpe militar no Brasil, da crise do capitalismo dos anos 70 (especialmente com a derrocada do Estado do Bem-Estar e do modelo fordista-taylorista de produção) e, após as décadas de 1980 e 1990, da adoção das políticas neoliberais, que preconizam o mercado como princípio autorregulado da sociedade global competitiva, observa-se forte influência nas políticas educacionais.

Todo o processo educacional brasileiro sofreu e sofre influências da herança histórica e política, assim como da ideológica e muito intensamente da econômica relacionada à especificidade das relações de classe e de poder constitutivas de um capitalismo subordinado, que procura observar nessa realidade como as políticas e a gestão educacional limitam as possibilidades na escola pública.

Frigotto (2009, p. 65), no texto intitulado "Política e gestão educacional na contemporaneidade", destaca a natureza da regressão social na contemporaneidade. O texto nos auxilia no estabelecimento das relações entre os determinantes históricos e as políticas educativas fragmentadas que favorecem o desmonte do sistema de ensino. Reforçando a influência do sistema global capitalista, Frigotto (2009, p. 66-67) afirma que

[...] o sistema capitalista agrega hoje a produção destrutiva. A primeira consiste na dinâmica da competitividade intercapitalista de introduzir incessantemente o avanço científico e técnico no processo produtivo e de destruir os velhos processos técnicos antes mesmo de esgotar sua utilidade social. A segunda se caracteriza pelo caráter destrutivo. Para manter-se e prosseguir, o sistema capital funda-se cada vez mais num metabolismo do desperdício, da "obsolescência planejada", na produção de armas, no desenvolvimento complexo militar, na destruição da natureza, na produção de "trabalho supérfluo" e desemprego em massa.

Considerando os fatores citados, Frigotto (2009) demonstra que além de abolir quase todos os direitos dos trabalhadores conquistados no século XX com consequências trágicas para a população, num capitalismo dependente como a brasileira, presenciamos uma regressão no plano da teoria social e educacional. Isso para citar a lógica das competências e empregabilidade, que se revela no plano educacional, num ideário de que não há espaço para todos, e o problema não é coletivo, mas individual. Agora, o capital se apropria, além da força física, também pelas qualidades intelectuais, emocionais e afetivas com garantias de emprego somente enquanto funcional ao empregador.

As políticas e a gestão tendem a se pautar pelas determinações de organismos internacionais, legítimos representantes do capital mundial, implementando políticas fragmentadas e a gestão educacional centrada nas perspectivas da mercantilização, passando a imagem de que os problemas educacionais se devem à má gestão. O mesmo autor afirma que não se trata de negar a necessidade da gestão, mas de

questionar qual gestão e a serviço de que projeto societário e educacional ela se identifica.

A possibilidade de formas societárias e educacionais alternativas depende de uma consciência coletiva ampla da classe trabalhadora, da necessidade de mudanças que vão além das reformas que realimentam e mantêm as atuais relações sociais e educacionais. Além dessa consciência, precisa-se reestabelecer as relações entre as classes, interesses e representações que foram para o espaço, em que a possibilidade de formação de consensos se tornou uma utopia.

Frigotto (2009, p. 74) afirma que “no passado e no presente, de tempos em tempos, produz-se um vozerio reclamando do sistema educacional e de seus professores pela falta de profissionais qualificados”. O desafio crucial do pensamento crítico, articulado aos movimentos e lutas sociais, é de reinventar a nação brasileira, em um projeto de desenvolvimento nacional popular democrático.

Diante deste cenário, referenciaremos tempos políticos importantes neste recorte histórico brasileiro, influenciados por políticas liberais que teve início no governo Fernando Henrique Cardoso, no período de 1995-2002, e focaremos as discussões e suas consequências no mandato do presidente Lula 2003-2010.

No texto "Políticas educativas no Brasil no tempo da crise", Ferreira (2009) discute as políticas educativas implantadas pelo governo Lula, apontando suas semelhanças e diferenças em relação à lógica política adotada na década de 1990. Argumenta sobre a crise da escola no contexto das novas questões sociais decorridas do processo de globalização econômica e cultural. Segundo a autora, “a educação é uma prática social, e suas políticas devem se aproximar, de forma inarredável, das condições de vida dos sujeitos escolares e daqueles que precisam entrar/voltar a essa etapa” (FERREIRA, 2009, p. 255).

Faz-se necessária a discussão sobre a natureza das políticas desenvolvidas após a metade da década de 1990, buscando identificar as recorrências, as diferenças e as contradições nas ações dos governos nesse período no contexto da crise da educação escolar.

Na educação, o primeiro mandato de Lula foi marcado por muitas mudanças recorrentes nos cargos de ministros, outras diretorias e secretarias estratégicas, com ações políticas e pedagógicas que desconsideravam um plano de governo, porém, promoveu discussões com algumas entidades que não eram ouvidas no governo anterior. Com isso, predominou uma multiplicidade de projetos, com perspectivas

opostas no campo da formação de professores, educação profissional, currículo, ensino superior e financiamento. Isso levou à desistência do governo, do seu compromisso eleitoral “Uma escola do tamanho do Brasil”. Conforme Ferreira (2009, p. 268),

Os resultados das políticas educativas comprovam que o reconhecimento da natureza estratégica da educação, seja para o desenvolvimento socioeconômico, seja para a consolidação da cidadania, ainda que pareça ter se constituído em um consenso nos vários segmentos sociais do país, não tem sido suficiente para a superação dos problemas educacionais brasileiros.

Os estudos das políticas educativas comprovam que o reconhecimento da natureza estratégica da educação, seja para o desenvolvimento socioeconômico, seja para a consolidação da cidadania, ainda que pareça ter se constituído em um consenso nos vários segmentos sociais do país, não tem sido suficiente para a superação dos problemas educacionais brasileiros, favorecendo o desmonte da escola.

No Brasil, após um longo período de militarismo, passou-se por políticas educacionais entre o presidencialismo imperial (representado por FHC) e o presidencialismo de coalizão (representado por Lula), além de influências por políticas internacionais. Cunha (2009) propõe um exame da gestão do Ministério da Educação no governo Lula e defende a tese da existência de uma administração educacional ziguezague nas três gestões dos ministros: Cristóvam Buarque, Tarso Genro, por último, Fernando Haddad e cada um deles apontando rumos e mobilizando procedimentos distintos. Em sua análise, é apresentada uma discussão sobre o ensino superior e a frustrada reforma universitária e a criação do REUNI. Traz ainda outra discussão sobre o embate entre o Ministro Fernando Haddad com o Sistema S, acerca do financiamento deste último. O quadro apresentado expressa o peculiar binômio do campo político brasileiro: o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalizão, que, mais do que dois regimes políticos, são duas faces da mesma moeda.

O autor identificou pelo menos três causas para a administração zigue-zague: o eleitorismo, o voluntarismo político e o experimentalismo pedagógico. O primeiro é a procura de políticas educacionais que provoquem impacto capaz de trazer

resultados nas urnas. O segundo é o entusiasmo com propostas curriculares elaboradas sem bases científicas, com anúncio de serem capazes de resolver os problemas educacionais e estendidos para as redes antes de serem suficientemente testadas. O terceiro, o voluntarismo ideológico que se utiliza do experimentalismo pedagógico, é a atitude generosa de querer acabar com os males da educação e até da sociedade em um curto prazo de administração. Caracterizadas pelos ministros da Educação: Cristóvam Buarque, Tarso Genro, por último, Fernando Haddad (CUNHA, 2009).

Para compreender o período, torna-se necessário identificar em cada governo as ações voltadas para a educação. A nomeação do Senador Cristóvam Buarque teve boa receptividade no campo da educação. Como reitor da Universidade de Brasília, seus livros a respeito de ampla temática universitária deram-lhe legitimidade antecipada, ministro de muitos e contraditórios rumos e triste fim. “Ele promoveu a retomada das campanhas de alfabetização de adultos, com o mesmo discurso justificador que se imagina morto e sepultado, desde o fim do MOBREAL, de triste memória” (CUNHA, 2009, p.123). Alimentando o mal-estar inicial por sucessivas declarações a respeito da falta de objetivo da universidade, defendeu também a redução da duração dos cursos de graduação. Entre ações e declarações polêmicas foi destituído do cargo na primeira reforma ministerial do governo Lula, desligou-se do PT e retornou ao PDT.

Com Tarso Genro, a universidade retornou ao primeiro plano, e a campanha de alfabetização de adultos foi secundarizada. Substituiu o provão pelo SINAES, lançou o PROUNI, política privatista no MEC, com transferência de recursos públicos ao setor privado, a despeito das carências existentes nas universidades federais. Entregou a versão final da proposta de reforma universitária ao deixar o cargo (CUNHA, 2009).

Em suma, cada um desses dois últimos ministros apontou rumos e mobilizou procedimentos distintos, com medidas provisórias, mecanismo legislativo por excelência do presidencialismo imperial e do presidencialismo de coalizão, que exigem compensações a cada votação. O ministro Haddad obteve sucesso na reforma do sistema S, muito mais profundas do que se esperaria e maiores do que teve com o empresariado da educação superior. Enfim, não conseguiu efetivar na prática a reforma universitária.

Feldfeber (2009) em a "Internacionalização da educação, Tratados de Livre Comércio e políticas educativas na América Latina", avalia algumas suposições e interrogações que dominam o cenário educacional atual, caracterizado, por um lado, pela inclusão da educação como serviço comercializável no marco da Organização Mundial do Comércio e dos Tratados de Livre Comércio e, por outro, pela expansão e pelo desenvolvimento dos processos de internacionalização e convergência da educação. De acordo com Feldfeber (2009, p.161),

[...] as políticas de reforma educativa das últimas décadas estiveram destinadas a assentar os sistemas educativos sobre novas bases, no âmbito do processo mais amplo de reforma do Estado, que, conforme os postulados do consenso de Washington, foram baseadas na abertura da economia, na privatização das empresas públicas, na desregulamentação dos mercados, na descentralização, na privatização e na desregulamentação dos serviços sociais.

O Banco Mundial, como protagonista nesse processo, deu impulso a propostas de privatização que tendiam à formação de mercados educativos, promovendo reformas no financiamento e na administração da educação. Os processos de privatização da educação avançaram muitas vezes ocultos pelas reformas educativas ou pelas tentativas de modernização,

[...] evidenciando dois tipos de privatização: um no qual se importam as ideias, os métodos, e as práticas do setor privado em certas escolas orientadas para o comércio; e outro no qual a educação pública é claramente objeto de investimentos privados com objetivo de lucro. Os dois tipos de privatização têm profundo impacto na prestação de serviços. (FELDFEBER, 2009, p.170).

A revelação mais importante da internacionalização é o nível do intercâmbio global de serviços educativos. Calcula-se que a educação ocupa pelo menos o quinto lugar dos serviços comerciados internacionalmente. (RAMOS, 2003 apud FELDFEBER, p. 171). Nessa medida foi considerado exclusivamente o fluxo de estudantes. Se for contabilizado tudo que envolve, ocuparia o segundo ou terceiro lugar como adversidade com uma diversidade infindável de possibilidades. De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico OCDE,

[...] o mercado de educação superior está crescendo rapidamente, estimulado por uma variedade de fatores tais como a liberalização, o potencial que a tecnologia da informação e das comunicações representa como meio para modificar a oferta de serviços educativos e a demanda de programas de diversos tipos. (FELDFEBER, 2009, p.171)

O desenvolvimento de mercados educativos e de aprendizagem está relacionado com as negociações de comércio internacional de serviços conduzidos pela Organização Mundial do Comércio (OMC).

Para Feldfeber (2009), a educação a serviço da competitividade nos moldes da globalização constitui a principal estratégia discursiva que orienta as principais reformas que, na última década, contribuíram para formar um cenário propício para a mercantilização da educação. A redução da política à racionalidade tecnocrática constitui uma das armadilhas que o sistema educativo enfrenta. Essa tecnocracia levou adiante as reformas da década de 1990, de clara inspiração neoliberal. Muitas vezes críticas, com numerosos pontos de contato, levantaram-se contra essas reformas.

A mercantilização e a redução da esfera individual do fenômeno educativo serviram como veículo para realizar uma despolitização da educação, o que constitui um avanço tardio sobre um dos últimos sinais do estado de bem-estar social.

Feldfeber (2009) discute em que medida esses processos põem em questão a soberania dos Estados para o desenvolvimento de políticas públicas que garantam os direitos sociais e humanos fundamentais, entre eles, o direito à educação. No contexto de globalização e interdependência são planejadas e executadas diversas conferências internacionais, cujos objetivos são expressos como compromissos a serem assumidos pelos países participantes e signatários. Acordos para a cooperação, acompanhamento e execução de políticas que visam a alterar significativamente o panorama educacional mundial são estabelecidos.

Ao refletir sobre o papel das conferências internacionais de educação no processo de constituição de políticas e ações a serem implementadas, amplia-se a visão conceitual que permite a reflexão e a tomada de decisões sobre as novas temáticas em discussão no campo educacional, além de aprovar recomendações, em consenso entre as nações, que ainda no período preparatório das conferências

já possibilitavam antever compromissos que seriam decisivos para o processo de ordenamento das políticas educacionais (FELDFEBER, 2009).

As conferências internacionais teriam a tarefa de aprovar linhas de cooperação internacional, que extrapolassem um simples acordo de interesses, e que tornassem possível a efetivação, na prática, das reformas educacionais almeçadas e firmadas pelos interesses comuns dos participantes de tais decisões. Descreve-se alguns eventos que tiveram bastante influência nas políticas estabelecidas no Brasil, sobretudo nas últimas décadas.

O início da década de 1990 assinala o marco da Educação para Todos, com a realização da Conferência de Jomtien, na Tailândia. Pode ser considerado momento histórico singular com o direcionamento das atenções para a situação educacional de 155 países que se fizeram representar, através de seus governos, e que, sob o patrocínio e financiamento dos organismos internacionais, discutiram suas situações, entraves e possibilidades de superação de dilemas educacionais.

Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro, reafirmaram que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais bem-sucedido socialmente para todos e ambientalmente mais puro e favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social (UNESCO, 1990).

Nestes documentos, a situação precária e nada animadora da realidade educacional é exposta e reconhecida, em especial pela exclusão de um contingente superior a 100 milhões de crianças do ensino primário, hoje ensino fundamental I, pelo gritante problema do analfabetismo funcional que afetava diretamente os países industrializados ou em desenvolvimento.

Além da não efetivação da universalização da educação, observa-se, ainda, problemas estruturais, de formação docente, de deficiências no processo ensino-aprendizagem que sinalizam a necessidade urgente de um olhar mais atento e comprometido das autoridades públicas, sociedade civil e organismos internacionais em relação às questões referidas.

Em 1993, já se observa a articulação de alguns países no sentido de ajustar as metas e no esforço de implementar as ações firmadas. Líderes e governos dos países em desenvolvimento e distintos, por abrigarem mais da metade do

contingente populacional mundial, reúnem-se, em dezembro desse mesmo ano em Nova Delhi, e formalizam a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, onde, além de reafirmarem o compromisso das metas de Jomtien, se comprometem em efetivá-las. Porém, de forma muito contundente, posicionam-se no sentido de convocar os colaboradores internacionais, as instituições financeiras e a comunidade de nações, de modo a intensificar esforços para o alcance das metas previstas na declaração (UNESCO, 1993).

Mobilizando todos os setores da sociedade em prol da educação para todos, esta Declaração nos compromete-se a revisar o progresso em nível nacional e a compartilhar experiências entre nós e com a comunidade global. Para tanto, convoca-se os colaboradores internacionais para que aumentem substancialmente o apoio prestado ao esforço de ampliar nossas capacidades nacionais em benefício da expansão e melhoria dos serviços de educação básica a comunidade de nações para que se junte a nós na reafirmação do compromisso com a meta de educação para todos e na intensificação de seus esforços para alcançarmos a meta até o ano 2000 ou o mais breve possível. UNESCO (1993).

Na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca/Espanha, delegados de 92 países e de 25 organizações internacionais reuniram-se, no período de 7 a 10 de junho de 1994, com o propósito de reafirmar o compromisso em prol da Educação para Todos e de reconhecer a necessidade e a urgência da garantia de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, de modo a incluí-los no quadro do sistema regular de educação.

O documento proposto nessa conferência, denominado Declaração de Salamanca, sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, expressa significativas compreensões acerca das políticas de inclusão, acesso às escolas regulares, eliminação de práticas discriminatórias e planejamento de ações dos sistemas de ensino e das escolas, no sentido de definição e de implementação de programas educativos que contemplassem a vasta diversidade destas características e necessidades (UNESCO, 1994).

A perspectiva de evolução das políticas para a educação de adultos, anteriormente discutidas no conjunto dos países e organismos internacionais, por meio da realização da V Conferência Internacional Sobre Educação de Jovens e Adultos, ocorrida em 1997 em Hamburgo/Alemanha, torna-se um marco referencial

quando estabelece a vinculação da educação de jovens e adultos com o desenvolvimento sustentado e equitativo da humanidade, por meio de ações e de um planejamento de acompanhamento dos avanços obtidos das políticas para este segmento.

Desta Conferência decorre o documento “Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos”. Em homenagem ao educador Paulo Freire, e no intuito de preservar sua memória e legado, instituiu-se, então, o “Decênio da Alfabetização”.

Com o objetivo de garantir um espaço de discussão e de renovação das políticas para o ensino técnico e profissional, que abrangem também questões acerca do trabalho e os outros desafios socioeconômicos dos primeiros anos do século XXI, a Coreia do Sul recebeu, no período de 26 a 30 de abril de 1999, o segundo Congresso Internacional sobre o Ensino Técnico e Profissional.

Em Seul, os mais de 700 representantes de organizações intergovernamentais e não governamentais, fundações, empresas e governos encontraram-se a fim de definir formas de adaptar o ensino técnico e profissional ao desenvolvimento tecnológico e aos fenômenos sociais característicos desta nova configuração da sociedade. Todas as ações definidas nesse encontro objetivavam a melhoria dos sistemas, assegurando educação e formação ao longo de toda a vida.

Já o Fórum de Educação para Todos (Dacar/Senegal) ocorreu no ano 2000, quando passada uma década da delimitação das metas em Jomtien, buscou-se avaliar a caminhada e os avanços ou dificuldades encontradas pelas nações na implementação das ações acordadas. A realidade educacional, mais uma vez, não era favorável.

Ainda que alguns avanços pudessem ser constatados, grande parte das nações revelou uma profunda falta de comprometimento em relação ao cumprimento das metas firmadas anteriormente, verificadas diante da persistência de inúmeras desigualdades educacionais e sociais.

A partir de então, 129 países, incluindo-se o Brasil, assinaram o documento denominado de “Compromisso de Dacar” (UNESCO, 2000), comprometendo-se com a expansão de oportunidades educacionais para crianças, jovens e adultos.

Esse compromisso se expressa por intermédio de seis metas amplas que se configuram especificamente em:

- 1) expansão da educação e cuidados com a primeira infância;
- 2) universalização da educação elementar, obrigatória e gratuita;

- 3) aprendizagem de jovens e adultos;
- 4) redução dos índices de analfabetismo;
- 5) igualdade entre homens e mulheres quanto às oportunidades educacionais;
- 6) qualidade da educação.

No ano de 2001, em Cochabamba/Bolívia, os Ministros da Educação da América Latina e do Caribe, reuniram-se, por solicitação da própria UNESCO, na VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para Educação – PROMEDLAC VII.

Nesse encontro internacional, os países reconheceram que a execução desse projeto no decorrer das últimas duas décadas representa o esforço mais importante por parte dos países para tornar a educação uma prioridade nas agendas de desenvolvimento.

Os propósitos dos países participantes são apresentados na Declaração de Cochabamba (UNESCO, 2001) e, entre as diversas constatações, buscam solicitar à UNESCO que tome a iniciativa de organizar, conjuntamente com os Governos, um Projeto Regional com uma perspectiva de quinze anos e que leve em consideração as definições desse documento, com possibilidade de avaliações periódicas a cada cinco anos.

Esse estudo das influências internacionais na educação superior deixa claro todo o processo político e econômico que perpassa as políticas educacionais e suas consequências tanto para a educação básica como para o ensino superior. Os organismos internacionais tanto se preocupam como influenciam as políticas educacionais dos países em desenvolvimento. Porém, para as políticas tornarem-se efetivas, tanto o governo como as instituições de ensino precisam preparar-se para torná-las vivenciadas tanto no âmbito pessoal como no social e isso perpassa as políticas de formação dos profissionais docentes que atuam na educação.

### 2.3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta sessão discute-se a trajetória das políticas de formação docente no Brasil, no contexto da Lei n.º 9394/96 e dos dispositivos legais, num processo de construção de idas e vindas, avanços e retrocessos, legislação que não estabelece orientações para a formação pedagógica do docente que atua no ensino superior,

assim como algumas leis que emplementam a LDBN, mais especificamente os Planos Nacionais de Educação – PNE 2001/2008 e 2011/2020.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases Nacional – LDBN - Lei n.º 9394/96, estabeleceu-se que a formação para o docente no ensino superior será por meio da pós-graduação *stricto sensu* e este nem sempre garante a formação pedagógica necessária para a prática docente, uma vez que essas formações, em grande parte dos casos, acabam sendo direcionadas para a área de conhecimento específico do professor.

Para compreender o contexto atual, faz-se necessária uma breve retrospectiva histórica ao período do golpe militar de 1964, quando se observa que as políticas educacionais, e mais precisamente as políticas de formação de professores, são fortemente influenciadas pelos organismos internacionais multilaterais. No militarismo o país volta para uma fase marcada pelo autoritarismo, com a subordinação das unidades federadas às decisões tomadas pelo poder central. Conforme Vieira (2008, p. 117) “a ditadura representa uma estratégia de adequação entre o modelo político e o modelo econômico, de base capitalista”, dando prioridade aos processos de urbanização e industrialização iniciados nos anos trinta, segregando a educação a segundo e terceiro planos. Foram feitas mudanças na legislação do ensino, substituindo a Escola Normal pela Habilitação Específica do Magistério no período que compreende entre 1971-1996.

A partir de 1978, com a falência progressiva do regime militar, foi-se constituindo um intenso movimento democrático por eleições diretas. Assim, o Congresso Nacional referendou a escolha do presidente Tancredo Neves para presidente e José Sarney para vice. Sendo que o primeiro veio a falecer antes de assumir o mandato, e, dessa maneira, assumiu o vice. Nesse governo, em 1988, o Brasil aprovou uma nova Carta Magna, denominada de Constituição Cidadã. Segundo Vieira (2008, p. 132),

[...] a noção de educação como direito, que começa a se materializar na constituição de 1934 (Art. 149), e é reafirmada em 1946 e 1967, é reeditada [na constituição de 1988] de forma ampla através da informação de que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205).

A esperança era de um processo de elaboração de novas políticas educacionais e de formação de professores mais efetivas, porém, mesmo com a nova LDBN, Lei n.º 9394/96, isso também não aconteceu. Com o Art. 63, criaram-se os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Conforme Saviani (2009, p. 148),

Com a introdução dos cursos de pedagogia e licenciatura, os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a legislação aponta para uma política educacional que tende a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009, p. 218).

A precariedade da formação dos educadores é resultado da falta de políticas públicas, em que as mudanças não estabeleceram “um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2009, p. 148).

A LDBN, quando trata da formação dos docentes para o ensino superior, determina:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996).

Portanto, a LDB não dá conta da totalidade dos mecanismos introduzidos pela atual reforma da educação superior, articulando-se, na prática, com outras leis criadas desde 1995 e com outros instrumentos legais (medidas provisórias, decretos, portarias, resoluções, pareceres, etc.). Entretanto, seja pela omissão, seja pela flexibilidade de sua interpretação, a LDB trazia em seu bojo diversas possibilidades de efetivação dos parâmetros e dos princípios da reforma, políticas e ações que foram e vêm sendo efetivadas. Nesse sentido, no contexto dessas mudanças, na tentativa de regulamentar a nova LDB foi aprovado, em 2001, por meio da Lei 10.172, de 9/1/2001.

O Plano Nacional de Educação surge no contexto de um processo histórico de planejamento e organização. O documento aprovado pela Lei nº 10.172/2001 não é resultado de uma decisão isolada de alguma autoridade, de um grupo de pessoas ou de forças políticas ou educacionais mobilizadas há poucos anos, que se queira impor a toda a Nação (BRASIL, 2001, p. 13).

O Plano Nacional de Educação é resultado de uma longa história. Posicioná-lo nessa perspectiva histórica é condição para compreender todo o contexto político educacional e avaliar o sentido das próximas etapas.

Há mais de 60 anos, em 1932, destacados educadores e intelectuais brasileiros lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual recomendaram a necessidade da elaboração de um plano amplo e unitário para promover a reconstrução da educação no País. Tão forte foi esse alerta que, dois anos depois, a Constituição de 1934 incluiu um artigo que determinava como uma das competências da União “*fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados...*” (BRASIL, 2001, p. 13).

E ainda, a Assembleia Nacional Constituinte, no auge da redemocratização e da mobilização da Sociedade pelo reordenamento e o estabelecimento de bases sólidas para a construção de uma sociedade livre, justa e democrática, acolheu a proposta de especificar, na Constituição brasileira, o dispositivo sobre o Plano Nacional de Educação de maneira bem mais aberta do que nas Cartas Magnas anteriores.

Estávamos em 1988. O art. 214 da nova Constituição expressa o desejo da nação brasileira de um Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, que leve à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho e à promoção humanística, científica e tecnológica do País. A sociedade, mais uma vez, eleva ao nível constitucional um desejo e um objetivo nacional. Em seguida, começou o debate sobre as novas diretrizes e bases da educação nacional, consideradas condição prévia de um plano nacional de educação. Foram mais de oito anos, de 1988 a 1996, de discussões, busca de consensos e negociações, até se aprovar a nova LDB (Lei nº 9.394/96). (BRASIL, 2001, p. 13).

Nesse momento, realizou-se a

Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), promovida pela Unesco e co-patrocinada pelo Pnud, Unicef e Banco Mundial, com vários outros organismos internacionais e a participação de 155 países e centenas de organizações da sociedade civil. Uma decorrência prática foi a formação do EFA-9: os países com maior número de analfabetos e maiores déficits no atendimento da escolaridade obrigatória elaborariam planos decenais de educação para todos. (BRASIL, 2001, p. 13).

Nos anos de 1993 e 1994, o MEC conduziu a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em processos ascendentes, gerando planos municipais, estaduais e, por fim, nacional. Os dirigentes da educação daquele momento, em maioria, quer no âmbito municipal, no estadual, em órgãos públicos ou como componentes de organizações da sociedade civil, tiveram alguma participação nesse processo.

A LDB retomou o mandato de Jomtien, instituindo a Década da Educação, a vigorar a partir de dezembro de 1997 (art. 87) e determinando à União encaminhar ao Poder Legislativo, no prazo de um ano, o Plano Nacional de Educação. Novamente se obtêm avanços: o plano deve ter sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos e a duração de uma década. O ano de 1997 foi dedicado à sua formulação. Seguiram-se três anos: 1998, 1999 e 2000 de tramitação legislativa no Congresso Nacional. Ali, um amplo e intenso programa de debates foi instaurado, emendas foram apresentadas, sugestões, encaminhadas. Até que em 9 de janeiro de 2001, o Presidente sancionou a lei que institui o PNE. O PNE, portanto, consolida um desejo e um esforço histórico de mais de 60 anos (BRASIL, 2001, p.14).

Ao sancionar o texto, ora aprovado pelo Congresso, o presidente da República fez nove vetos aos subitens do Plano que promoviam alterações ou recomendavam a ampliação de recursos financeiros para a educação, dos quais cinco se referiam diretamente à “educação superior”. Naquele momento, não havia intenção do governo de incrementar os recursos para a educação no País, em particular para a educação superior, o foco era a formação do docente para a educação básica.

Além dos relatórios anuais, que revelam a situação brasileira em relação aos avanços na implantação das políticas da Educação Para Todos, recentemente foi apresentado o Relatório de Monitoramento de Educação para Todos 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?

Este relatório revela a situação educacional do Brasil, que, em alguns aspectos, continua preocupante, ainda que seja possível verificar um crescente interesse governamental e da sociedade como um todo para se alcançar as metas. Ao analisar as condições do Brasil, em relação a cada uma das seis metas da Educação para Todos, definidas no Compromisso de Dakar, o relatório aponta dados relevantes para a definição das políticas educacionais brasileiras.

Atualmente, com a criação do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, muitas ações estão sendo planejadas e efetivadas de modo a contemplar a educação básica, a educação profissional e a educação superior, com articulação entre estes níveis.

O Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Dentre os programas relevantes para o Desenvolvimento da Educação Profissional, cita-se:

- a) Criação de Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em cidades-polo do país.
- b) Regulamentação da lei do estágio.
- c) Reintegração do Ensino Técnico ao Ensino Médio para jovens e adultos.

Nas ações para a Educação Superior, observa-se:

- a) Reformulação acadêmica das universidades federais.
- b) Alteração no sistema de crédito estudantil, criação do PROUNI – Programa Universidade para Todos, ampliação do número de vagas nas universidades federais, através do REUNI – Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.
- c) Concessão de bolsas de doutorado e pós-doutorado para manter pesquisadores trabalhando no país, entre outras ações apresentadas nas políticas do Ministério da Educação (BRASIL/PDE).

Todas essas ações não indicam políticas educacionais e de formação de professores consistentes para o desenvolvimento de índices qualitativos satisfatórios. Está em última análise o Plano de Desenvolvimento da Educação 2012/2020. Mas as questões referentes à formação de professores para atuarem no ensino básico estão melhor implementadas, elevando os índices qualitativos. No ensino superior, a formação didático-pedagógica permanece atrelada à pós-graduação *stricto sensu*, o que não garante formação pedagógica para a função docente, em especial nos cursos de licenciatura em ciências exatas, ficando para as instituições as iniciativas de formação continuada que favoreça a formação didático-pedagógica necessária.

Nesta nova organização, mais precisamente na Lei n.º 5692/71, desapareceram as escolas normais, sendo instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Saviani (2009, p.147) explica que “o antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro bastante preocupante”. Evidenciando-se os problemas na formação dos professores, o governo sentiu-se na obrigação de criar, em 1982, Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), projeto que apesar dos resultados positivos também foi descontinuado.

Com a implantação da Lei n.º 5.692/71<sup>1</sup>, substituíram-se os antigos cursos primário e ginásial pelo ensino de 1º grau, orientado para a formação da criança e do pré-adolescente. Introduziu-se, também, uma inovação importante, a ideia de núcleo comum, com uma parte diversificada para atender às necessidades concretas e às

---

<sup>1</sup> A Lei n. 5.692/71 foi elaborada durante o governo de Emílio Garrastazu Médici (30/10/69-15/03/74).

peculiaridades locais. Também se criou o ensino médio técnico profissionalizante, de modo que qualquer jovem com habilitação profissional de nível médio estaria apto a ingressar como técnico no mundo do trabalho.

Para Vieira (2008, p.127) no que diz respeito à formação de professores, segundo a referida Lei,

[...] o exercício do magistério seria efetivado mediante os seguintes requisitos de formação: habilitação em 2º grau para o ensino de 1ª a 4ª série; licenciatura de nível superior em curso de curta duração para o ensino de 1ª a 8ª e graduação em curso superior para o ensino de 1º e 2º graus.

Portanto, mesmo para a formação de professores para educação básica, os esforços de profissionalização docente, uma vez mais, foram frustrados pela prática de pouco envolvimento das unidades educacionais em adaptar-se a esta orientação, o que evidencia que não basta a imposição legal.

Para regulamentar o que o que diz o Art.66 da LDBN 9394/96, foi aprovada a Lei 10.172 de 9/1/2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2008, assim definindo:

O Plano Nacional tem características relevantes que repercutem na concepção e no desenho operacional dos planos estaduais e municipais:

- 1) Trata-se de um plano nacional e não de um plano da União<sup>2</sup>. Os objetivos e metas nele fixados são objetivos e metas da Nação brasileira. Cada Estado, o Distrito Federal e cada Município estão ali dentro como parte constitutiva. São as crianças, os jovens e os adultos de seus respectivos territórios os destinatários do esforço educacional proposto (BRASIL, 2001, p. 15)

Os recursos que seriam envolvidos para alcançar tais propósitos eram, também, de todos os entes federados.

---

<sup>2</sup> Tomamos aqui o conceito de União tal como figura no art. 18 da Constituição Federal: "Art. 18. A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta constituição".

- 2) É um plano de Estado, não um plano de governo. Ele transcende pelo menos dois períodos governamentais. É a sociedade toda a herdeira de suas ações e suas metas, a proprietária dos seus compromissos. Mesmo mudando o governo e alternando-se os partidos políticos no poder, o plano continua, porque ele vem responder a um ditame superior constitucional e legal de uma década (BRASIL, 2001, p.15).

Acertos foram feitos ao longo do processo, para atender a formas distintas de ver a condução de certas questões pelos diferentes governos que assumiriam o poder, mas a essência do plano deveria manter-se.

- 3) É um plano global, de toda a educação, não um plano da Secretaria de Educação nem da rede de ensino estadual ou municipal. Por isso, é essencial a articulação dos diversos setores da administração pública e da sociedade na sua discussão e elaboração (BRASIL, 2001, p.15).

Articulação que conduza a uma ação ampla das diversas forças governamentais e sociais para alcançar o ideal nele recomendado.

- 4) O fato de ter sido aprovado por lei, porque assim a Constituição o determinou (art. 214), deve assegurar-lhe maior força e garantia de execução. De uma parte, porque o Poder Legislativo é a instância do debate democrático da sociedade e das decisões votadas pelos representantes do povo; de outra, porque a lei obriga. Seguramente o Secretário de Educação, a Associação ou o Sindicato dos Profissionais da Educação, uma ONG ou as escolas podem usar esse argumento em defesa de diretrizes, de objetivos e de metas do Plano contra eventuais opositores que pretendam dificultar sua execução (BRASIL, 2001, p.15).

Para sua efetivação,

A Lei nº 10.172/2001 não estabelece sanções (em nada se assemelha a uma lei com penalidades), a não ser naquilo que a própria Constituição e a lei já determinaram como sancionáveis. É, antes, *uma lei de compromisso, a opção ética por um ideal de educação para o País, o pacto político e técnico por metas necessárias*. Os planos estaduais serão encaminhados às Assembleias Legislativas, e os planos municipais, às Câmaras de Vereadores, para sua aprovação, e serão, respectivamente, leis estaduais e municipais. (BRASIL, 2001, p.15).

O Plano Nacional de Educação reformulado para 2011-2020, ainda em tramitação no senado. No quadro a seguir apresentam-se alguns itens dos dois planos referente ao ensino superior na PNE 2001- 2010 e o que mudou na proposta em tramitação no senado para o PNE 2011- 2020, em relação as metas e estratégias referentes à formação do docente para o ensino superior.

#### Quadro 1 – PNE 2001- 2010/ 2011-2020

<b>PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO</b>	
<b>PNE 2001-2010 Lei N.º 10.172, de 9/01/2001 PNE 2001-2010</b>	
1	Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.
2	Ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior.
11	Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.
12	Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.
15	Estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados.
16	Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%.
17	Promover levantamentos periódicos do êxodo de pesquisadores brasileiros formados, para outros países, investigar suas causas, desenvolver ações imediatas no sentido de impedir que o êxodo continue e planejar estratégias de atração desses pesquisadores, bem como de talentos provenientes de outros países.
18	Incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa.
<b>Projeto - PNE LEI N.º 8.035, de 2010 – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE 2011-2020</b>	
Meta13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento de doutores.	
13.3)	Introduzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente.
13.4)	Promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral, educação para as relações étnico-raciais, além de prática didática.
13.5)	Elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação stricto sensu.

13.8) Elevar a qualidade da educação superior, por meio do aumento gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais, nas universidades públicas, para noventa por cento, e nas instituições privadas para setenta e cinco por cento em 2020, e da melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em cinco anos, pelo menos sessenta por cento Relatório Final do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado na Câmara dos Deputados.
13.9) Promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico - administrativos da educação superior.
Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores
14.8) Ampliar a oferta de programas de pós-graduação stricto sensu, especialmente os de doutorado, nos câmpus novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas.
14.10) Estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de engenharia, matemática, física, química, informática e outros no campo das ciências.

Fonte a autora, tendo como base os dados do PNE 2001-2010<sup>3</sup>/2011 -2020

Para Dourado, 2011, p. 286, o que aconteceu com o PNE 2001-2010, “[...] sem especificação clara dos recursos financeiros para a implementação de suas metas, o transformou em uma simples carta de intenções”. Sem estipular percentuais mínimos de investimentos para cada meta, essa efetivação financeira deu-se somente a partir de 2007, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, implantado pelo presidente Luiz Inácio Lula, que geraram alguns programas implantados pelo Governo Federal entre eles o REUNI (2007/2008).

Analisando os dados do INEP/MEC observa-se que revelam uma expansão quantitativa dos resultados no PNE 2001/2010. Segundo a Pesquisa “Avaliação do Plano Nacional de Educação: desafios e perspectivas” coordenada por Dourado (2011, p. 287),

Na Educação Superior a tendência de crescimento deste nível de ensino ocorreu, nos últimos anos, por meio da adoção de políticas de diversificação e diferenciação institucional e de cursos fortemente marcadas pela lógica privatista. Democratizar o acesso e garantir a permanência constitui enorme desafio, sobretudo ao se considerarem os indicadores educacionais e as condições objetivas da população, diante do cumprimento das metas do PNE.

Esses investimentos contribuíram bastante para a expansão da educação superior, principalmente no setor público. Lembrando que se trata de expansão das estruturas física e número de alunos.

<sup>3</sup> Cabe lembrar que no PNE 2001-2010 havia 34 metas no capítulo da educação superior, sem, todavia, a indicação de estratégia por meta (DOURADO, 2009, p. 106).

Observa-se na análise do quadro anterior, o foco do PNE 2001/2010 era de expansão de alunos ingressantes. Já no PNE 2011-2020 com o estratégia nº148: Ampliar a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas. Ou seja o primeiro PNE estava focado em aumentar a oferta de vagas e o PNE reformulado está mais focado na formação do docente. O que espera-se com professores melhores formados é que venha efetivar-se uma educação de mais qualidade no processo de aprendizagem e, com o tempo isso influencie nos números de concluintes.

No período de implantação PNE 2001/2010, buscou-se a elaboração de indicadores para o monitoramento e a avaliação do plano. Mas em função da complexibilidade do plano e de suas metas, sinalizou-se alguns limites, às vezes os indicadores definidos não ajustavam-se às metas, mesmo assim foi possível avançar na construção dessas medidas que se encontram nos documentos do MEC/INEP. Observa-se onde fica claro o desenvolvimento quantitativo das ações do PNE 2001/2010.

Referindo-se à expansão qualitativa que trata da gestão democrática mencionada na LDBN 9394/96 e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que diz respeito à formação do docente que atua na educação básica, ocorreram ações efetivas do MEC, a saber: a definição da formação em nível de graduação para a atuação na educação básica, a rede nacional de formação continuada, Pró-Letramento, Pró-Infantil, Pró-Licenciatura, projeto Educação em Direitos Humanos, entre outras. Para Aguiar, (2011, p. 266),

Observa-se o desenvolvimento de políticas que contemplam a melhoria das condições de trabalho – salário, plano de carreira, capacitação e avaliação – impulsionadas, sobretudo, pelas demandas e pressões políticas de várias entidades, como a Confederação dos Trabalhadores da Educação (CNTE)

O que se mostra inalterado nesses períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, as alterações não conseguiram estabelecer um padrão consistente de preparação docente, para os docentes que atuam na educação básica, ainda com uma atenção e maior regulamentação para a formação docente, a

legislação vigente colabora com regulamentações mais claras e específicas para este nível.

Já no ensino superior a expansão ou a ampliação do atendimento, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas, e a intenção era de que concomitantemente fosse oferecida a oportunidade de formação que atendesse às necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da sociedade. Particular atenção deveria ser dada à formação inicial e continuada, o que no ensino superior se efetivaria por meio da graduação e pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, mestrado e doutorado. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, o que não se efetivou plenamente.

E, ainda, segundo Dourado (2011),

Os esforços de expansão pública bem como o apoio a estudantes carentes do ensino privado sinalizam para a ampliação da matrícula nesse nível de ensino. Tal constatação revela, ainda, o empenho requerido para garantir padrões internacionais no acesso à educação superior e à permanência nela. Aos desafios mencionados, somam-se, ainda, as evidências sobre a necessidade de atualização de algumas metas, bem como a de sua revisão (no conteúdo e na forma);

Para além dos dados quantitativos, há que se concretizar maior articulação entre órgãos e secretarias do MEC e destes com os sistemas de ensino, por meio de ações sistemáticas e de planejamento no intuito de oferecer, além de acesso, a possibilidade de permanência e agregar valor qualitativo que eleve o percentual de concluintes de fato preparados pelo ensino superior, quer presencial ou a distância.

Em meio aos grandes desafios que o Brasil tem que enfrentar, a melhora das condições educacionais é, certamente, uma prioridade.

Melhorar as condições educacionais implica aumentar a escolaridade; elevar os níveis de aprendizagem; ampliar e adequar a formação profissional – considerando as exigências do mundo do trabalho; tornar o sistema educacional mais eficaz na capacidade de produzir concluintes em cada etapa da escolarização na idade própria; ampliar a oferta, sobretudo na educação infantil, no ensino médio, na educação pós-médio (profissional) e na educação superior. (SAMPAIO, 2011, p. 61).

A ação do Estado necessita priorizar a educação pública para todos, assim como para cada um, gratuita para quem se beneficia, mas paga pelo contribuinte. Isso, não se revela uma empreitada fácil.

Em busca da efetivação da meta 13 do projeto de Lei n.º 8.035/2010, que determina a elevação da qualidade da educação superior por meio da ampliação da atuação de mestres e doutores, os resultados apresentados na tabela 1 indicam um cenário de elevação da titulação docente ao longo da década.

**Tabela 1 – Evolução das Titulações Docentes por Organização Acadêmica – Brasil e Regiões – 2001, 2006 e 2010.**

Brasil	Ano	UNIVERSIDADES			CENTROS UNIVERSITÁRIOS			IFs e CEFETs		
		Espec	Mest.	Dout.	Espec.	Mest.	Dout.	Espec.	Mest.	Dout.
	2001	56.076	41.564	35.320	9.124	6.930	2.106	1.019	964	218
	2006	50.234	52.136	53.002	15.181	14.343	4.346	1.548	1.202	533
	2010	44.335	60.285	74.506	12.523	16.456	5.456	2.315	3.305	1.515

Fonte: A autora com base nos dados do MEC/Inep 2012

Esse quadro demonstra o avanço em termos do aumento de especialistas, mestres e doutores, porém essa titulação nem sempre garante preparo docente, pois a mesma efetiva-se quase sempre na especificidade técnica, tratando de maneira superficial a articulação entre a teoria e a prática, sem a exigência de formação didático-pedagógica, pois uma vez que nas universidades federais o professor é concursado para uma área específica, mesmo para a função docente ele precisa comprovar mestrado e ou doutorado em área que tenha aderência à especificidade da sua formação e não necessariamente em educação.

Dourado (2011, p. 286) afirma que se faz necessário,

Uma educação com qualidade social, em que a gestão seja democrática, como previsto na Constituição Federal de 1988, precisa ser priorizada no contexto do PNE 2011-2020, o que pressupõe garantir o direito à educação para todos, por meio de políticas públicas, materializadas em programas de ações articuladas, com acompanhamento e avaliação da sociedade, tendo em vista a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativas.

As políticas e ações do MEC podem contribuir para superar, na formação inicial e continuada, a dicotomia entre a teoria e a prática, e entre a formação pedagógica *stricto sensu* e a formação no campo de conhecimentos específicos.

Pelo exposto neste capítulo, entende-se os relatos de estudos e pesquisas sobre as ingerências dos organismos nacionais e internacionais no desenvolvimento de políticas educacionais dos países periféricos. Emerge aí, a necessidade de políticas mais adequadas às especificidades do País e revela a preocupação com as interferências neoliberais descontextualizadas e os interesses do capitalismo subjacentes nos discursos educacionais. Discursos que reproduzem a dicotomia do fazer e do pensar, reforçando uma formação do saber fazer em detrimento da análise crítica do pensar o contexto, a realidade, em uma educação com políticas afirmativas aos segmentos sociais e étnico-raciais e que assegure a apreensão dos saberes necessários que integre a concepção político-pedagógica garantindo uma educação que emancipe os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Percebe-se na análise do PNE 2001/2010 e 2012/2020. Que no primeiro, enfrentando o desafio da generalidade dos objetivos, algumas metas eram na realidade diretrizes e por isso a dificuldade de critérios de avaliação, falta de mecanismos tanto de recursos financeiros não específicos. Houve avanços tímidos em termos de formação inicial e continuada no tocante às questões pedagógicas e de gestão democrática. Os avanços mais significativos se deram da metade para o final do plano, em investimentos financeiros para estruturação física das IES públicas e financiamentos para as instituições privadas, o que melhorou o acesso, mas não aumentou significativamente os concluintes.

O PNE 2012/2020 foi melhor distribuído entre metas e estratégias, como todo o plano, e as metas 12,13 e 14 tratam mais especificamente da educação superior. A avaliação ainda é desafio, baseado no ranking comparativo, permeado por exames nacionais, provas e índices que não consideram a complexidade do processo educacional. As questões relacionadas à gestão democrática ainda estão distantes nas discussões dentro das IES. A timidez na criação e interiorização dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, ainda não democratiza o acesso. O grande desafio será tornar aceitável o número de concluintes em relação aos ingressantes no ensino superior. Teremos não mais um decênio para efetivação do plano 2010/2020, em virtude da demora nas análises, reformulação e aprovação no congresso do PNE 2012/2020, mas 8 (oito) anos para efetivação do mesmo.

Portanto, houve mais especificidade nas metas e estratégias, mas faz-se necessário maior articulação e envolvimento dos órgãos oficiais envolvidos, comunidade e profissionais envolvidos conhecendo, discutindo, trabalhando e fiscalizando a efetivação do mesmo, fazendo práticas vivenciadas a gestão da educação.

Porém, existe uma distância entre a criação das leis e suas implementações e sua efetivação prática. Existe um tempo histórico necessário para percorrer e efetivar com qualidade o percurso proposto, para tanto, depende-se não somente de muito investimento financeiro em estruturação física, de mecanismos de avaliação e de responsabilização, mas também de formação inicial e continuada dos docentes do ensino básico ao superior, que possa construir uma consciência de qualidade pedagógica que resultará em docentes mais qualificados, educandos com melhor nível de aprendizagem, por consequência melhores índices que justifiquem o investimento público.

Percebe-se que a educação brasileira encontra-se ainda em um processo transitório, de construção e adaptação de políticas e suas implementações, assim como de instrumentos de acompanhamentos e avaliação.

### 3 FORMAÇÃO, TRABALHO E IDENTIDADE DOCENTE

#### 3.1 IDENTIDADES PESSOAL E SOCIAL

Neste capítulo, trataremos das questões das identidades que estão sendo discutidas amplamente na teoria social. As identidades que, por muito tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, ocorrendo assim o surgimento de novas identidades e “fragmentando o indivíduo moderno” (HALL, p. 7, 2011).

Em busca da compreensão dessas identidades que alteram significativamente a cultura, a sociedade, os ambientes de convivência e, por consequência, as identidades, utiliza-se de autores como: Hall (2011), Dubar (2009), Garcia (2009) e Castells (1999).

O caráter instável da identidade foi reforçado pelo sujeito pós-moderno, uma vez que este é visto como um ser fragmentado, inacabado, composto por identidades abertas e contraditórias. Portanto, na pós-modernidade, Hall (2011, p. 9), afirma que,

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinha fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados.

Ocorre assim uma perda de um sentido de si, chamada de deslocamento ou descentração do sujeito, tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo, constituindo uma crise de identidade. Nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Stuart Hall (2011, p. 12-13) observa que a denominada “crise de identidade” deveria ser vista como um processo mais amplo de mudança, em que são deslocadas permanentemente as composições e os processos das sociedades modernas e transforma os referenciais que davam aos indivíduos uma segurança e certa estabilidade no mundo social. Pensar as identidades ou “crise de identidade” faz nos repensar o perfil dos profissionais que foi remodelado no final do século XX.

Castells (1999, p. 23) complementa que “[...] toda e qualquer identidade é construída. A principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e para quê isso acontece”. E afirma que existe a influência da geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva, assim como por fantasias pessoais num movimento histórico que se desenvolve num processo que são ao mesmo tempo individual e coletivo, que muda a configuração das formas identitárias como modalidades de identificação. Todas essas influências “[...] são processadas pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo e espaço”. (CASTELLS, 1999, p. 23). A partir dessas considerações, verificaremos, conforme os autores citados, algumas formas de identidades que se configuraram e configuram-se através dos tempos.

Ao se referir ao conceito de identidade, Dubar (2009, p. 19) denominou de *formas identitárias*, no plural, esclarecendo que a identidade é o pertencimento comum. Considera que há um paradoxo na origem da identidade e indica o que há de único é o que é partilhado, portanto não há identidade sem alteridade<sup>4</sup>. As identidades e as alteridades variam historicamente e dependem de seu contexto de definição, cultural, social, político e econômico.

As formas identitárias ocorrem num processo histórico, ao mesmo tempo coletivas e individuais, sendo elas: comunitárias e societárias. Para Dubar (2009, p. 15), as primeiras formas são,

[...] as mais antigas e até ancestrais, chamarei de formas comunitárias. Essas formas supõem a crença na existência de agrupamentos chamados “comunidades”, considerados como sistemas de lugares e nomes pré-atribuídos aos indivíduos e que se reproduzem de modo idêntico através das gerações.

Assim sendo, cada indivíduo adquire um pertencimento, considerado fundamental, como membro de sua comunidade e um lugar singular como ocupante de um lugar no meio desta.

---

<sup>4</sup> **Alteridade** (ou **outridade**) Relação de sociabilidade e diferença entre o indivíduo em conjunto e unidade, onde os dois sentidos interdependem na lógica de que para individualizar é necessário um coletivo.

Essas formas são estreitamente dependentes das crenças no caráter essencial dos pertencimentos a certos grupos considerados primordiais, imutáveis ou simplesmente vitais para a existência individual, Quer se trate de “culturas” ou de “nações, de etnias” ou de corporações”, esses grupos de pertencimento são considerados, pelos poderes e pelas próprias pessoas, como fontes “essenciais” de identidades. (DUBAR, 2009, p.15).

Este modo de identificação dos indivíduos, a partir de seu grupo de pertencimento, dura até nas sociedades modernas e podem ser tomadas pelas próprias pessoas; podem ser para si, bem como para outrem.

Mais recentes, às segundas formas identitárias, Dubar (2009) chama de societárias. Elas preconizam a existência de coletivos múltiplos, variáveis, onde o indivíduos conformam-se por períodos limitados e que lhes proveem recursos de identificação que eles administram de maneira diversa e provisória. Nesta perspectiva, segundo Dubar (2009, p.15),

[...] as identidades do tipo societário podem produzir identidades “para outrem” como identidades “para si” segundo a natureza das categorias utilizadas. É a crença na identidade pessoal que condiciona as formas de identificação societária com os diversos grupos (familiares, profissionais, religiosos, políticos) considerados como resultantes de escolhas pessoais e não como designações herdadas.

Entretanto, não se trata de oposição entre identidades coletivas e as identidades pessoais. Ambas, as dimensões comunitárias e societárias, combinam-se para definir o que o autor chama de formas identitárias, formas sociais de identificação dos indivíduos nas relações com os outros. Dubar (2009, p. 69) define assim,

Da forma *comunitária* do Nós, modelando completamente um Eu definido por sua genealogia e seus traços culturais (que chamei forma “cultural” ), à forma *societária* que une Nós contingentes e dependentes das identificações estratégicas a Eus que perseguem seus interesses de conquista econômica e de realização pessoal (que chamei de forma “narrativa”), encontrei, no decurso desse périplo, duas formas intermediárias particularmente interessantes: a aliança de um Nós comunitário e de uma forma de Eu ao mesmo tempo íntima e voltada para “o interior” (que chamei de forma “reflexiva”) e a combinação de um Nós societário, tipo estatista,

burocrático, institucional e de uma estrutura do Eu de tipo estratégico, orientado para o exterior (que chamei de forma “estatutária”).

Estas denominações (cultural, narrativa, reflexiva e estatutária) são combinações de transações relacionais (comunitárias ou societárias) e transações biográficas (para outrem e para si) que levam em conta análises históricas. Estas formas identitárias citadas pelo autor são modos de identificar os indivíduos.

As diversas combinações permitem caracterizar configurações históricas mais ou menos típicas, porém todas coexistem na vida social. Pode-se identificar os outros ou a si mesmo. Conforme Dubar (2009, p. 71),

[...] seja por um *nome próprio*, que remete a uma linhagem, uma etnia ou “grupo cultural”, seja por um nome de papel que depende das categorias oficiais dos “grupos estatutários”, seja por nomes íntimos que traduzem uma reflexividade subjetiva (“si mesmo”), seja por nomes que designam intrigas que resumem uma história, projetos, um percurso de vida, em suma, uma narração pessoal (“si”).

As formas identitárias assim, manifestam tipos de denominação que se gera individualmente, combina-se, arranja-se no cotidiano. “Seu uso depende do contexto das interações, mas também dos *recursos identitários*<sup>5</sup> das pessoas envolvidas”. DUBAR (2009, p.71).

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo fixa essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2011, p.13).

Assim sendo, em consonância com Castells e Dubar, Hall afirma, que a identidade,

é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (IBID).

<sup>5</sup> Capacidades relacionais que permitem a descoberta dos outros, a gestão das cooperações e dos conflitos com eles, aprendizagem de si, colocação em narração das identificações passadas que permitem a construção de sua identidade pessoal. (DUBAR, 2009,p.71).

De modo geral, o sujeito que vivencia essa fragmentação identitária da pós-modernidade está se tornando mais provisório, variável, sem identidade fixa, confrontado por uma multiplicidade de identidades possíveis.

Nessa mesma linha, Castells(1999, p. 17) afirma,

[...] nossa vida, vem sendo moldada pelas tendências conflitantes da globalização e da identidade. A revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade em rede. Essa sociedade é caracterizada pela globalização das atividades econômicas decisivas do ponto de vista estratégico; por sua forma de organização em redes; pela instabilidade e flexibilidade do emprego e a individualização da mão de obra.

Assim sendo, convivemos numa cultura de virtualidade real instituída a partir de um sistema de mídia onipresente, interligado e altamente diversificado. Para Castells (1999, p. 17),

[...] essa nova forma de organização social, dentro da sua globalidade que penetra em todos os níveis da sociedade, está sendo difundida em todo o mundo, do mesmo modo que o capitalismo industrial e seu inimigo univitelino, o estatismo industrial, foram disseminados no século XX, abalando as instituições, transformando culturas, criando riqueza e induzindo a pobreza, incitando a ganância, a inovação e a esperança. Admirável ou não trata-se na verdade de um mundo novo.

Castells (1999) tem um amplo trabalho de pesquisa que investiga as identidades num contexto específico, que é o surgimento da sociedade em rede. O autor propõem três formas e origens de identidades: a) identidade legitimadora; b) identidade de resistência; c) identidade de projetos.

A primeira dá origem à sociedade civil, conjunto de organizações e instituições; a segunda, destinada à resistência, leva à formação de comunas, ou comunidades, talvez seja o tipo mais importante de construção de identidade em nossa sociedade, dela origina-se as formas de resistência coletiva; e a terceira, produz sujeitos. Sujeitos, para Castells (1999, p. 26), “[...] não são indivíduos, mesmo considerando que são constituídos a partir de indivíduos. São o ator social pelo qual indivíduos atingem o significado holístico em sua experiência”. Consiste na

transformação da sociedade como prolongamento do projeto de identidade pessoal. Na sociedade em rede, a denominada identidade de projeto tem origem a partir da resistência comunal.

Nos três autores pesquisados Dubar (2009), Hall (2011) e Castells (1999), embora façam denominações diferentes das formas de identidades que se constituem historicamente, há um consenso com a afirmação, “[...] a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. (HALL, 2011, p. 13). Ao contrário, multiplicam-se os sistemas de significação e representação cultural, assim, somos confrontados por diversas identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar, ao menos por um determinado tempo.

### 3.2 CONSTRUÇÃO OU CRISE DA IDENTIDADE?

Sendo a construção da identidade sempre delicada e incompleta, devido a construção de um sujeito inserido numa forma dominante societária<sup>6</sup>. Numa tentativa de clarificar as relações entre a noção de identidade pessoal e as *formas identitárias* e suas influências nas relações dentre os processos de aprendizagem e construção identitária, entre tipos de saberes e formas identitárias, Dubar (2009, p. 194) questiona, “até que ponto as depressões constituem manifestações cada vez mais frequentes, midiaticizadas, discutidas pelos especialistas, vividas através dos sofrimentos específicos, engendrados pela existência contemporânea”. O mesmo autor prossegue,

[...] argumentos a cerca da hipótese de um vínculo estreito entre essas manifestações dolorosas e a mudança de modelo cultural com o qual se confrontam as mulheres e os homens de hoje. O imperativo de ser si mesmo, de “se realizar”, de “construir sua identidade pessoal”, de “superar-se”, de ser performativo, engendra essa “doença identitária às vezes crônica”, tratada com frequência por meio de psicotrópicos cada vez mais sofisticados, mas também gerada por drogas cada vez mais problemáticas. A mudança de modelo cultural implica doravante ser forte e sobretudo “ser si mesmo”. O indivíduo ajustado, que aplica as normas de seu meio, de sua cultura, de sua classe social, “como os outros”, ou que se identifica com figuras idealizadas (o santo, o herói, o prudente etc.)

---

<sup>6</sup> Laços sociais voluntários e incertos por contraste com os indivíduos socializados de maneira inicialmente comunitária. (DUBAR, 2009, p. 15).

foi substituído, pelo “indivíduo- trajetória para a conquista de sua identidade pessoal”. (DUBAR, 2009, p. 195).

Em virtude desses argumentos, muitos indivíduos contemporâneos, em determinados momentos da vida, de maneira mais ou menos recorrente, passam pelo sentimento de insuficiência, de sentimento agudo de *não estar a altura*, revelando sintomas de astenia e fadigas crônicas, insônias, ansiedades e angustia, ataques de pânico. O autor esclarece que a impressão dominante é a de *sofrer de si mesmo*: A vida torna-se cinzenta, às vezes escura. Dubar (2009, p. 197) complementa,

as crises de identidade, as pequenas e as grandes depressões, as nostalgias e as frustrações não têm apenas raízes psicológicas na primeira infância ou na história pessoal singular. Elas têm também um quadro social, razões “objetivas” na história recente (como tinham na história antiga).

Estes fatores atingem

[...] o que há de mais profundo e mais íntimo em sua relação com o mundo, com os outros, mas também consigo mesmo, que é também a mais obscura, pois o “si mesmo” assim agredido, às vezes humilhado, faz sofrer, sente-se órfão de suas identificações passadas, ferido em suas crenças incorporadas, envergonhado muitas vezes dos sentimentos dos outros em relação a “si mesmo”. Essas crises são identitárias porque perturbam a auto-imagem, auto-estima, a própria definição que a pessoa dava “de si para si mesma” (DUBAR, 2009, p.198).

Para enfrentar esse processo, é preciso “[...] requestionar tudo, resignar-se a perder aquilo que a gente se apega há tanto tempo e que acaba de ceder... melhor renunciar a isso” (DUBAR, 2009, p. 198, com grifo do autor). Assim sendo, tem-se como alternativa: recolhimento ou conversão identitária. Diante de tantas agressões, a crise identitária produz o que se chama frequentemente de *recolhimento*. Deparar-se só consigo mesmo é reencontrar-se com os laços pessoais primeiros da sua existência (mãe que remeteram ao primeiro apego), volta-se às fontes, grupo de origem, em busca de um culpado.

A conversão identitária, que descreve “o fato de se tornar outro de mudar de cultura, de religião, de partido ou de crenças e, portanto, de identidade” (DUBAR, 2009, p. 202), refere-se a uma passagem complicada, delicada, dolorosa. Esta saída da crise é a transformação de si. Reelaboração de uma nova identidade, rompendo com a identidade anterior, provocando um vazio, o eu não é mais nada. Conflito que só poderá ser superado com a condição de que as relações entre a antiga e a nova identidade sejam elucidadas. Para Dubar (2009, p. 203),

Entre as antigas e as novas crenças, os antigos e os novos saberes, as identificações passadas e presentes. A formação contínua pode, às vezes, fazer esse papel. Quando se dobra o cabo, é como um novo nascimento que tem necessidade de outros marcos de reconhecimento, mas também de um novo meio para consolidar-se, testar-se, confirmar-se. Esses novos marcos, esses novos pontos de referência sociais, diferentes dos precedentes, permitem progressivamente incorporar outra configuração identitária, outro arranjo entre formas “comunitárias” e “societárias”, entre “identidades para outrem” e identidade para si”. Toda mudança da configuração identitária passa por esse tipo de crise que acompanha geralmente os “momentos cruciais” da existência, as mudanças de estatuto, os “acontecimentos maiores” da história pessoal.

Faz-se necessário compreender o conceito de identidade docente como uma realidade que está sempre em desenvolvimento, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional, especialmente no campo do trabalho e da profissionalização. Garcia (2009, p. 112) argumenta que,

O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa.

Sendo assim para Garcia (2009), resulta num complexo e dinâmico equilíbrio em que a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os docentes sentem que necessitam desempenhar. A identidade docente é entendida como uma realidade que evolui

constantemente e se desenvolve individual e coletivamente como já foi mencionado anteriormente. Ela não é outorgada a alguém, ela somente se desenvolve durante toda a trajetória pessoal do sujeito ao longo da sua vida e, por ser um processo evolutivo, é complexo e subjetivo, porque analisa e interpreta um sujeito dentro de um determinado contexto.

### 3.3 FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

A exigência em relação à profissionalização docente desencadeou uma reivindicação de profissionalização acirrada, como nas demais áreas de atuação social, e a solicitação por professores capacitados tem merecido destaque no cenário nacional, visto que as exigências por uma melhor qualificação dos futuros trabalhadores da educação emerge num contexto de competitividade econômica.

Quanto à formação docente, considera-se dois aspectos básicos para a sua realização: o conhecimento teórico sobre o campo de conhecimento que se almeja atuar (destaca-se aqui a necessidade de se conhecer as relações que a área de conhecimento tem com as demais, sua origem e história, articulada às concepções de homem, de mundo, de ciência que constituem as interfaces do ensino e da aprendizagem) e o conhecimento sobre a natureza, constituição e propósito do saber pedagógico e do saber docente. (GARCIA, 2009).

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2009, p. 17) argumentam que é fundamental estudar a docência como um trabalho, porque ele “constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”, e continuam “o ensino no contexto escolar representa há quase três séculos o modo dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas” (Ibid, 2009, p. 23).

O estudo sobre o trabalho docente, dessa forma, precisa analisar os processos de formação inicial, específica para que o sujeito possa exercer a profissão com propriedade, e os de formação permanente e constante para que ele se constitua um profissional autônomo e crítico.

Considerando a argumentação anterior que revela a necessidade de estudar os processos de formação docente, tanto inicial como continuada, a intencionalidade da reflexão sobre a prática docente se coloca na compreensão de que o professor

deve, sim, se preocupar em analisar os problemas que envolvem a sua prática e, principalmente, considerar todos os elementos internos e externos que compõem a sua atuação profissional

Considerando esse mesmo princípio, Pedro Demo (2003) debate a formação docente e a pesquisa e explica que um profissional não é somente aquela pessoa que exerce uma profissão, mas, necessariamente, aquele que *sabe pensar e refazer* a sua profissão (DEMO, 2003, p. 68). A partir desse entendimento de profissionalização é que se recomenda a pesquisa como opção para a constante procura por elementos e novos conhecimentos.

Contreras (2002, p. 157) sugere o trabalho do professor como um trabalho intelectual, para que ele venha a desenvolver conhecimentos sobre o ensino e que entenda que a sua natureza é socialmente construída. Neste sentido,

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA, 2002, p. 26).

O processo de formação desse professor, que realiza um trabalho intelectual, supõe a institucionalização de um campo de trabalho, já que as interações cotidianas entre os pares constituem o fundamento das relações sociais na escola, relações estas que envolvem as relações de trabalho, isto é, as relações entre trabalhadores e seu objeto de trabalho (PIMENTA, 2002, p. 23).

O trabalho docente, a partir destes pressupostos, indica a necessidade da competência e desempenho profissionais para que o docente exerça a sua profissão, envolvendo, assim, todos os saberes integrados para esta atuação. A competência é, decisivamente, uma construção subjetiva, individual e intransferível, e envolve um esquema de ação altamente complexo desenvolvido pelo e para o sujeito por meio do conhecimento situado e da experiência (GARCIA, 2009).

#### 4 PESQUISA DE CAMPO

O problema estudado nessa pesquisa foi: qual a percepção dos professores dos cursos de licenciatura, em ciências exatas, sobre a constituição da identidade docente? Assim, o objetivo principal visa analisar a percepção destes professores sobre a constituição da identidade docente e discutir o processo de formação inicial e continuada; investigar a percepção dos professores sobre o trabalho docente; verificar como é constituída a identidade docente na área de ciências exatas; identificar os traços identitários dos docentes participantes da pesquisa. Optou-se por um estudo de caso, a metodologia fundamenta-se numa proposta da abordagem qualitativa, por enfatizar a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. A organização dada a esta parte do relatório de pesquisa considera o relato dos professores sobre sua formação e atuação docente.

Este estudo baseia-se na investigação das características identitárias dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura em ciências exatas de uma IES, que apresentaram disponibilidade em cooperar com a pesquisa. Assim, o critério utilizado para fazer a escolha para a participação na entrevista foi o de fazer parte do quadro efetivo da universidade e o aceite como sujeito da investigação. Além do aceite, foi considerada a disponibilidade dos docentes para participarem da entrevista uma vez que está se deu num período de greve dos docentes da IES.

No decorrer da pesquisa, ocorreu uma greve em nível de Brasil nas IES, a referida instituição pesquisada também participou da greve, e este período correspondia ao período das entrevistas. O que fez com que o instrumento fosse revisto e aplicado de maneira diferente da planejada inicialmente, definida como entrevista presencial gravada, de modo que, na primeira parte tratava-se da caracterização do grupo e, na sequência, de questões sobre a formação inicial e continuada dos docentes. Em virtude da ausência dos professores, o instrumento foi aplicado na maioria dos casos por meio da ferramenta do Google: Google docs, que permite criar e editar documentos on-line. Este instrumento foi de grande valia, pois permitiu o contato e a resposta dos docentes mesmo ausentes na IES, sendo possível responder ao instrumento em qualquer lugar diferente do local de trabalho.

O instrumento de pesquisa foi validado pela orientadora do presente trabalho, nos encontros de orientação para envio do projeto ao comitê de ética.

As entrevistas foram gravadas e, depois, transcritas. O instrumento on-line foi enviado para trinta e seis docentes (36), retornaram com as devidas respostas apenas (8) oito. Foram convidados para a entrevista pessoalmente doze (12) docentes, compareceram para a entrevista apenas quatro (4).

Na sequência, levou-se em consideração os relatos de todos os docentes que participaram da pesquisa (12 professores da referida IES), tentando identificar os caminhos de formação inicial dos docentes e sua percepção da sua ação docente. Além da análise, insere-se autores que corroborem (ou contrapõem-se) às inferências, assim como a fala dos docentes sobre os temas aqui propostos. Para tanto, partiremos de uma breve caracterização do grupo.

#### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES QUE COMPOEM O QUADRO DE DOCENTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA IES

Apresenta-se um quadro do semestre atual dos docentes efetivos da IES que demonstra o número de docentes efetivos nos referidos cursos.

##### **Quadro 2 – Docentes efetivos da IES nos departamentos dos cursos de licenciatura em ciências exatas**

Departamento	Ano de início do curso	Bacharel/Eng. diversas	Licenciados	Total
Matemática	2011/1º sem	39	15	54
Física	2009/1º sem	45	15	60
Química	2008/1º sem	14	11	25

Fonte: a autora com base nos dados da pesquisa.

Observe o número elevado de docentes bacharéis em relação aos licenciados, isso ocorre pelo fato dos docentes, dos referidos cursos, atuarem nos cursos de engenharia, técnicos e tecnólogos da IES, os licenciados também o fazem, mas tem sido direcionados mais para as licenciaturas. Analisando os Currículos Lattes dos docentes citados no quadro 2, observou-se que a maior parte dos professores licenciados efetivos foram contratados nos últimos 5 (cinco) anos, ou seja, depois da inserção dos cursos de licenciatura na IES pública. Com um

número menor no curso de química. Sendo que matemática foi o último curso a ser implantado.

Esse quadro revela os traços identitários de grande parte dos docentes com formação específica. O que difere dos dados a seguir que consta dos docentes que participaram da pesquisa. Dados que revelam um número maior de licenciados, assim como mestres e doutores em educação.

#### 4.2 DOCENTES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

Fizeram parte dessa investigação 12 professores vinculados aos cursos de licenciatura em ciências exatas, dos quais 8 professores responderam a pesquisa online e 4 professores por meio de entrevista presencial. Para a caracterização dos professores investigados, foi considerado: sexo, idade, tempo de docência nos cursos de licenciaturas na IES, formação acadêmica e formação em nível de pós-graduação.

**Quadro 3 – Caracterização dos professores entrevistados**

Professor	Sexo	Idade	Tempo de docência nas licenciaturas	Graduação	Pós-graduação
1	M	37	1	Licenciatura Letras	Mest/Educação Dout/Educação
2	M	33	2	Licenciatura em Física	Mest/Educação Dout/Educ. Cient. e Tecnológica
3	M	39	12	Licenciatura em Matemática	Mest/Modelagem Matemática Dout/Matemática Aplicada
4	F	35	1	Licenciatura em Matemática	Mest/Modelagem Matemática Dout/Matemática Aplicada
5	M	35	3	Bacharelado em Física	Dout/Física
6	M	55	27	Bacharelado em administração	Mest/Eng. de Prod.
7	F	38	12	Licenciatura Matemática	Mest/Educação
8	M	31	3	Bacharelado em Matemática	Mest/Educação Dout/ Matemática Aplicada
9	M	36	12	Licenciatura em Matemática	Dout/ Matemática Aplicada

10	F	47	7	Pedagogia	Mest/Educação Dout/Educação
11	F	34	11	Pedagogia	Mest/ Educação
12	M	40	7	Licenciatura em química	Mest/Ciências e Eng.de Materiais Dout/Eng. De Materiais

Obs.: Todos os docentes são efetivos na IES com dedicação exclusiva.

A partir da leitura do quadro 3, foi possível constatar que:

a) Todos os professores tiveram formação profissional em programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo assim, cumprem plenamente a titulação exigida para atuarem como docentes da educação superior, inclusive nos Cursos de Licenciatura em Ciências Exatas. Apenas Três docentes possuem mestrado. Um na área específica do conhecimento (mestrado em Engenharia de Produção) e os outros dois em Educação, sendo que um destes está em etapa de formação, cursando doutorado em educação. No entanto, ambos apresentam titulação de professor mestre, em que fizeram cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

b) Dos professores pesquisados, 8 (oito) tiveram a sua formação em nível de graduação, em cursos vinculados à área de educação: licenciaturas. Essa formação, direcionada para a atuação no magistério, prepara os docentes para atuarem, profissionalmente, na Educação Básica, o que lhes dá subsídios para atuarem no ensino superior, apesar da especificidade desse nível de ensino. Dos 8 (oito) docentes licenciados, 1(um) bacharel e 5 (cinco) licenciados tem mestrado em Educação, 2 (dois) tem doutorado em Educação. 5 (cinco) docentes licenciados tem doutorado nas áreas específicas do conhecimentos, 2 (dois) bacharel tem doutorado na área específica. Porém, esses dados mostrando pós-graduação e educação correspondem aos professores pesquisados, quando verificamos o quadro geral docente da referida IES, um número significativo de docentes (conforme quadro 2) têm graduação, e pós-graduação lato ou *stricto sensu* em suas áreas específicas do conhecimento e tiveram pouco contato com a formação pedagógica ao longo da carreira.

c) Dos professores pesquisados, 12 (doze) participaram de programas de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, 10 (dez) em nível de doutorado dos quais 6 (seis) são doutores em educação, contratados pela formação em educação para atuarem nas licenciatura mencionadas. Dos quais 3 (três) foram

contratados há menos de 2 anos. Não foi possível especificar por meio dos dados o doutorado de 4 (quatro) docentes, identificando-se apenas a graduação bacharelado, conforme demonstra o quadro 3. Observação; esses dados referem-se aos docentes pesquisados, no entanto, não reflete a realidade da instituição como um todo, levando em consideração que as licenciaturas iniciaram-se nessa IES somente há 5 anos.

d) Todos os docentes atuam com dedicação exclusiva na IES.

e) Em relação ao tempo de serviço na docência da educação superior, cinco possuem entre um e três anos, seis entre sete e doze anos e um acima de doze anos de magistério. No entanto, esse dado também refere-se somente aos professores pesquisados e não à totalidade da instituição, que tem muitos docentes que atuam há mais de vinte anos na IES.

A seguir, serão apresentados alguns gráficos para ilustrar o processo de pesquisa.

O Gráfico 1 refere-se à aceitação e à participação efetiva na pesquisa "A Constituição da Identidade de Professores que Atuam em Cursos de Licenciatura em Ciências Exatas" por meio da ferramenta Google docs. Dos 36 professores, 8 aceitaram e responderam as questões, conforme Gráfico 1.

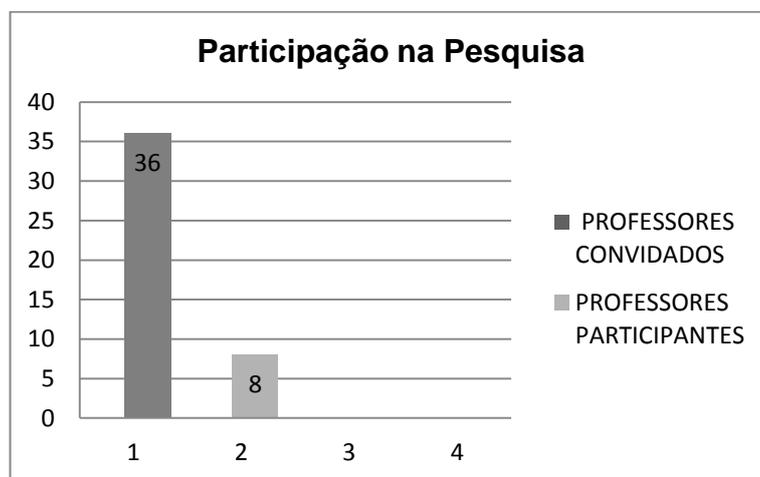


Gráfico 1 – professores que responderam a pesquisa por meio da ferramenta Google Docs.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

O Gráfico 2 refere-se à aceitação e à participação efetiva na pesquisa "A Constituição da Identidade de Professores que Atuam em Cursos de Licenciatura

em Ciências Exatas" por meio de entrevista gravada e transcrita. Dos 12 professores convidados, 4 aceitaram e compareceram.

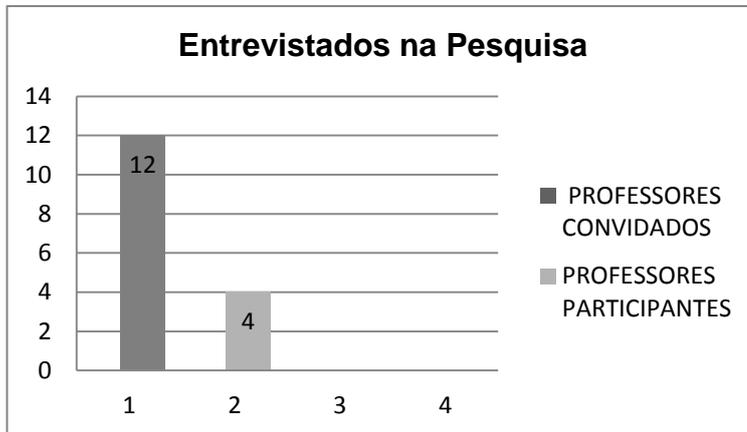


Gráfico 2 – Professores entrevistados na pesquisa.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

O Gráfico 3 ilustra a quais departamentos pertencem os professores que participaram da pesquisa.

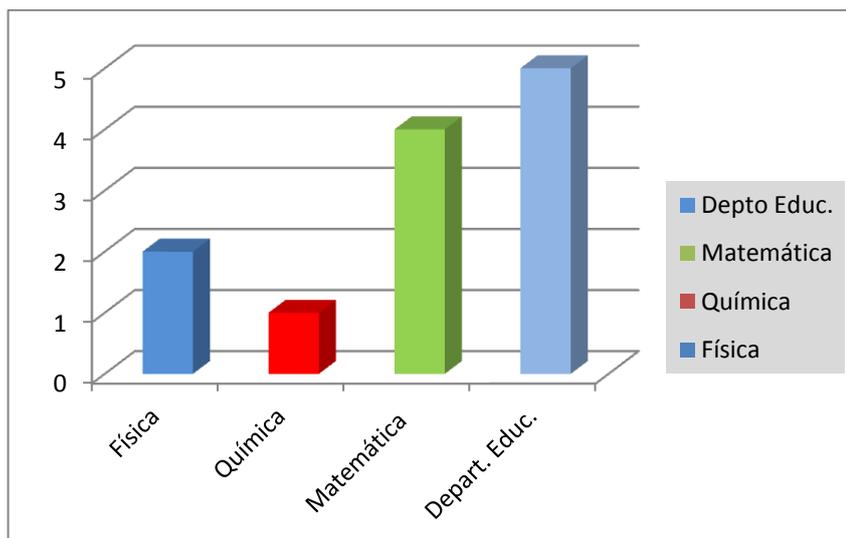


Gráfico 3 – Participação docente por departamento.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Com se pode observar, o Gráfico 4 demonstra participação maior dos docentes por departamento, que, neste caso, são de docentes do Departamento de Educação, que passou a existir fisicamente na IES há pouco mais de três anos, e

atuam em todos os cursos de licenciatura da universidade com as disciplinas pedagógicas.

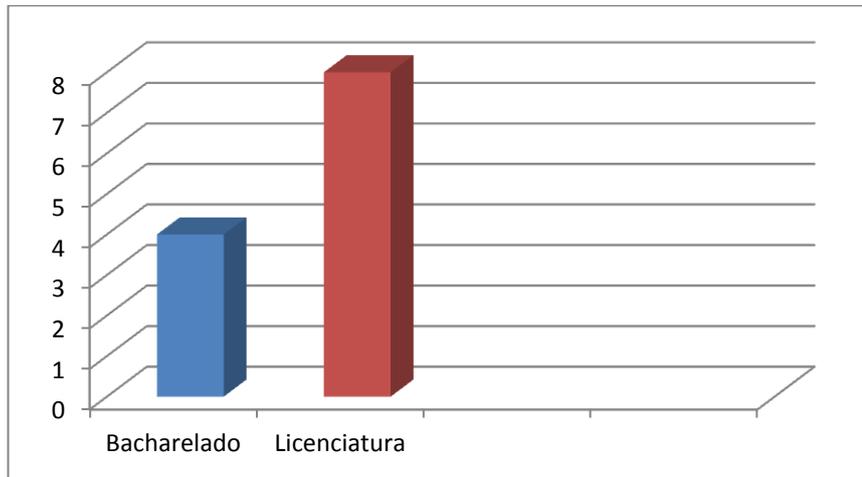


Gráfico 4 – Formação dos docentes.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Observa-se que o número elevado de licenciados no gráfico refere-se aos docentes do Departamento de Educação que atuam nos cursos de licenciatura em Ciências exatas. Lembrando que estes dados referem-se aos docentes que participaram da pesquisa e não ao quadro geral da IES.

A situação contratual dos docentes pesquisados, todos têm DE - Dedicção Exclusiva.

#### 4.3 FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE DOS SUJEITOS

Na tentativa de identificar os traços identitários dos docentes da IES e suas consequências no cotidiano, dividiu-se a análise dos dados em duas categorias, sendo as mesmas subdivididas em sub-categorias. As categorias e sub-categorias foram extraídas dos dados coletados, com o auxílio da ferramenta do Atlas-TI, Conforme as teias dos apêndices: 2, 3, 4, 5 e 6, elucidados pelo Quadro 4 a seguir.

Categorias	Subcategorias	Aspectos da análise
1. Formação Docente	1.1 Trajetórias de formação docente	Formação inicial;

	1.2 Percepções sobre a formação docente	Formação em serviço.
2. Identidade Docente	2.1 Aspectos pessoais	Como se sente na docência; Desenvolvimento pessoal e coletivo; O papel da instituição na formação do grupo; As práticas nos grupos; Conhecimentos específicos; Conhecimentos pedagógicos.
	2.2 Aspectos sociais	
	2.3 Aspectos cognitivos	

Quadro 4 – Categorias e subcategorias da formação docente.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

#### 4.3.1 Formação Docente

A formação docente requer dois aspectos básicos para a sua realização: o conhecimento teórico sobre o campo específico do conhecimento que se almeja atuar e o conhecimento sobre a natureza, constituição e propósito do saber pedagógico e do saber docente, adequado às práticas educativas a que se dedica e ao trabalho coletivo a que elas se propõem, e, ainda, a ruptura crítica com a continuidade linear do trabalho educativo e das rotinas instaladas. Isso exige rupturas que demandam atitudes na prática docente de suscitar dúvidas e questionamentos, de mostrar novos caminhos, em linguagem autônoma, de suas próprias conclusões e nos desafios que persistem, não só no que tange ao processo pedagógico, também no que se refere ao campo específico da ciência.

Verifica-se que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças implantadas no processo de formação docente mostram um quadro de avanços e retrocessos, embora sem rupturas. As questões pedagógicas, de início inexistentes, transpõem-se lentamente até ocupar lugar de centralidade nos ensaios de reformas na década de 1930, não encontrando, até hoje, um encaminhamento satisfatório.

O que se mostra inalterado antes e após a LDBN 9394/96 é a precariedade das políticas formativas, principalmente na formação de docentes para o ensino superior, cujas mudanças não conseguiram estabelecer um padrão consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação em nosso país.

Considerando a argumentação anterior que revela a necessidade de estudar os processos de formação docente, tanto inicial como continuada, a intencionalidade

da reflexão sobre a prática docente se coloca na compreensão de que o professor deve, sim, se preocupar em analisar os problemas que envolvem a sua prática e, principalmente, considerar todos os elementos internos e externos que compõem a sua atuação profissional, no intuito de “elaborar uma compreensão teórica sobre aqueles elementos que condicionam a sua prática profissional, mas dos quais pode não ter consciência” (GHEDIN, 2002, p. 155). Na análise dos dados buscaremos compreender as trajetórias docentes do grupo pesquisado e as suas percepções sobre a sua própria formação.

A primeira categoria, formação docente e suas sub-categorias. Conforme Quadro 5.

Categorias/subcategorias		Aspectos de análise
1. Formação docente	1.1 Trajetórias de formação docente	Formação inicial; Formação continuada ou em serviço.
	1.2 percepções sobre a formação docente	

Quadro 5 – Categorias e subcategorias da formação docente

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

Ao se entender formação de professores, compreende-se que esta se compõe de momentos que deverão subsidiar os sujeitos para que estes tenham posicionamentos próprios diante das situações novas a eles propostas pela profissão pretendida. Assim, a formação de professores incorpora a noção de processo, de construção, de criticidade e de conhecimentos técnicos e humanos necessários para a atuação profissional dos sujeitos envolvidos, mesmo que se tenham no mesmo ambiente diferentes experiências em vivências e tempos diferentes. Desenha-se ou redefine-se os caminhos a serem seguidos, Conforme a afirmação de Isaia,

[...] porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, representando a explicitação temporal da mesma. Envolve um intrincado processo vivencial que engloba fases da vida e da profissão, compreendendo não apenas o percurso individual de um professor ou de um grupo de professores, mas uma rede composta por uma multiplicidade de gerações muitas vezes entrelaçadas em uma mesma duração histórica (...). A trajetória em uma visão unitária, integra percurso pessoal e profissional que, no caso dos professores, compreende a carreira docente. (ISAIA, 2003, p. 370).

A modificação do eu pessoal e do eu profissional de cada um passa a estar intimamente unido a todo processo que envolve o universo de escolhas realizado por esse sujeito como uma permanente descoberta de si e dos outros. Entender como e onde os sujeitos da pesquisa se localizam tanto pessoalmente como profissionalmente dentro do processo naquele contexto específico, é o objetivo das análises a seguir.

Na análise dos dados identificaremos a fala dos sujeitos pela letra em fonte arial 12 itálico, recuada. E os sujeitos serão identificados como: D1, D2, D3, D4, D5... e assim sucessivamente até o Docente 12.

No aspecto de análise *formação inicial*, destaca-se a fala de alguns docentes, por meio da seguinte questão: *Você já teve alguma formação específica para a docência nos cursos de licenciatura? Em caso positivo, indique qual ou quais (APÊNDICE 1)*. Pela qual podemos perceber as trajetórias de *formação inicial* dos docentes para atuação nos cursos de licenciatura em ciências exatas.

O docente 5 relata que sua formação deu-se por meio de conteúdos específicos.

*A formação universitária foi mais específica (técnica) e a atividade docente é mais complexa, pois além da parte específica e estão esquecendo da formação do professor (D7).*

O relato demonstra uma realidade bastante recorrente em relação a formação inicial para a docência em cursos de licenciatura em ciências exatas.

*Fiz bacharelado em matemática. Vim para a docência meio que por acaso (D10).*

Na declaração desse docente percebe-se uma questão bastante efetiva da educação no Brasil (Saviani, 2009) tanto no Ensino Básico como no Ensino Superior, profissionais que vem para a docência, por acaso, independente de estarem profissionalizados para a docência ou não. O relato a seguir reforça esse fato com um agravante, mesmo sendo licenciado, percebeu a formação inicial para a docência um tanto superficial.

*A minha formação é basicamente uma formação técnica, sou licenciado em química, apesar de ter feito curso de licenciatura, a parte de formação de professor foi bastante curta, com ênfase na formação técnica (12).*

O relato do D12 esclarece que o docente teve uma formação inicial e continuada dentro do que a legislação exige, embora inclua um dado novo, mesmo sendo licenciado, afirma que essa formação não lhe ofereceu base de conhecimentos satisfatórios para atuação na docência, conforme relata:

*[...] tenho mestrado e doutorado também na área técnica, e tenho uma especialização que trabalhou as tecnologias da educação e não propriamente a formação pedagógica (D 12).*

Quando na resposta ao instrumento de pesquisa para a questão o D3 respondeu: *Não. Apenas participei de diversos eventos de curta duração que contribuíram nessa formação, além da experiência de atuação no ensino básico e nos próprios cursos de licenciatura.* Entre outros depoimentos, que reafirmam essa fala, indica também a necessidade da formação continuada do professor que atua na educação superior por meio de atividades sistemáticas que possibilitem o seu entendimento, reflexão e aprendizagem, já que apresenta diferentes possibilidades para a concretização de uma educação de melhor qualidade, com melhores índices na evasão, permanência e aprovação no ensino superior. Como aponta a pesquisa realizada na IES em 2012. Neste sentido, Violin, (2012), afirma,

A amostra disponibilizada, a maioria dos alunos, 65%, não evadiu. Já os 35% restantes representam os alunos evadidos. Esta proporção foi considerada como uma estimativa da verdadeira proporção \ de evasão do período considerado neste trabalho nos anos de 2007 a 2010.

Como se observa, o percentual de desistência é maior entre os alunos que ingressaram no primeiro semestre letivo.

Nas perspectivas que analisaremos a seguir, este docente caracteriza-se pela perspectiva *um* do estudo de Formosinho (2009, p. 229), sugerindo “três perspectivas de desenvolvimento profissional”, a seguir:

1. Desenvolvimento do professor como o desenvolvimento de conhecimentos e competências.
2. Desenvolvimento do professor como o desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo (self-understanding<sup>7</sup>).
3. Desenvolvimento do professor como mudança ecológica.

Nesta subcategoria *formação inicial*, o foco da análise se efetivará na perspectiva um.

A concepção de desenvolvimento do professor como o desenvolvimento de conhecimentos e competências envolve transmitir à profissão maior competência técnica e flexibilidade nas variadas estratégias de ensino, bem como mais conhecimento sobre os conteúdos a ensinar. (FORMOSINHO, 2009, p. 229).

Perspectiva esta focada, prática, numa evidente ação empírica, como se fosse um treino, fazendo-se necessário um diálogo crítico, reflexivo, com a sabedoria prática já existente.

Em relação ao aspecto de análise *formação continuada ou em serviço* por meio da pós-graduação *stricto sensu*, os docentes revelam saber da importância tanto do aprofundamento do conhecimento técnico das áreas específicas como em alguns casos a possibilidade de diálogo crítico e reflexivo, além da ampliação dos conhecimentos pedagógicos nos cursos de formação *stricto sensu*.

*[...] a formação de mestrado e doutorado em educação, favorece minha atividade docente em cursos de licenciatura, pois me permite compreender mais profundamente as exigências formativas para os profissionais da educação (D7).*

*A Pós Graduação em nível de Mestrado e Doutorado na área da Educação possibilitam uma atuação consistente, em especial, nas disciplinas que ministro, voltadas às políticas educacionais e gestão escolar (D1).*

O relato dos docentes indica reconhecer a importância da formação continuada por meio de cursos de pós - graduação tanto na área específica do conhecimento como na ampliação dos conhecimentos por meio da formação pedagógica. Conforme expressa Zabalza (2004, p. 53), “[...] esse florescimento da

---

<sup>7</sup> Autocompreensão.

cultura de formação contínua e sua extensão a todas as áreas de trabalho e pesquisa ocasionaram uma progressiva vulnerabilidade da própria ideia de formação”. Discute-se a formação, mas não se faz uma reflexão adequada sobre o seu verdadeiro significado.

Longworth, apud Zabalza (2004, p. 54),

[...] chamamos de “aprendizagem contínua” o desenvolvimento do potencial humano através de um processo de apoio constante que estimulem e capacite os sujeitos a adquirir os conhecimentos, os valores, as habilidades e a compreensão das coisas que vão necessitar para saber aplicá-los com confiança, criatividade e prazer em quantos papéis, circunstâncias e ambientes vejam-se envolvidos durante toda a vida.

Neste sentido, esta definição abarca todas as dimensões da formação humana, sai do conhecimento específico para uma construção progressiva da autonomia. As tendências contemporâneas buscam dar voz aos mestres, permitindo que eles se ouçam e se façam ouvir; os trabalhos com histórias de vida e relatos autobiográficos na investigação educacional adquirem grande interesse, de modo a construir uma identidade profissional.

Nesse resgate, os depoimentos de vida constituem fonte dinâmica e valiosa, garantem a produção de um conhecimento gerado não por narrativas estanques, mas advindo das diversas experiências e visões das pessoas que constituem o quadro de docentes da IES.

O relato do docente 3, deixa claro uma das preocupações que levou a esta pesquisa.

*Um grau significativo de abandono do curso, mesmo antes das primeiras avaliações, além de enormes dificuldades de alguns alunos ingressantes no curso com conceitos elementares de matemática, inclusive nas operações básicas (D3).*

O processo de formação docente no Brasil revela que é um caminho de muitos atores, embates ideológicos, projetos de adaptação à lógica dominante e, certamente, de movimentos de resistência. O REUNI, para Léda / Mancebo (2009, p. 57), proporcionou,

[...] o aumento do acesso de camadas populares à universidade pública, a eliminação do vestibular, uma formação ampla, aumento dos índices de aprovação, dentre outros aspectos sedutores, ganham adesões de muitos desavisados, mesmo porque essas mesmas metas já foram móveis de lutas por parte dos defensores da universidade pública. No entanto, as condições de oferta desse programa, como se discutiu anteriormente, sem o suficiente aporte de recursos.

O que favorece a precarização da instituição e um processo de qualidade do ensino desfavorável a quem só tem essa possibilidade de formação. E isto se agrava diante de um quadro docente com formação na sua grande maioria de forma específica, desconhecendo os processos educacionais, portanto,

[...] os documentos encobrem o sentido das mudanças que estão sendo impostas ao ensino superior no Brasil, pois sob propaganda de que se abre a universidade aos pobres, se estará oferecendo um engodo a essa mesma população, conforme recente publicação da Associação (2007<sup>a</sup>, p. 19) adverte: “[...] o governo, por meio do PDE, busca implantar, para a maioria desfavorecida da população, uma pseudo-educação de nível superior, que poderia ser caracterizada como um pós-médio ou ensino compensatório decorrente da baixa qualidade da educação básica” (LÉDA/MANCEBO, 2009, p. 57).

Entretanto, a cultura da universidade em questão demonstra, ao longo da história, que o fracasso e a desistência de maneira ampla é problema do aluno e não diz respeito às políticas educacionais envolvidas e às políticas de formação dos docentes. Porém, no relato a seguir, D2, percebe-se uma busca por uma dinâmica que vai além dos conteúdos e efetiva o desenvolvimento profissional docente apesar dessa precarização existente.

*[...] acredito que não existe docência sem discência e vice-versa. A medida que ensino, estou constantemente aprendendo com meus pares: os futuros professores. Prova disso é que semestre a semestre minhas disciplinas evoluem e nunca tem o mesmo caráter de experiências anteriores, ou seja, procuro ter a sensibilidade de encarar a sala de aula como espaço de inventividade, além de ser espaço social de ensino-aprendizagem (D2).*

Considerando o relato dos docentes quando foram questionados sobre a sua atuação docente e seu desenvolvimento profissional, com a seguinte questão: *Você*

*considera que a sua atuação nos cursos de licenciatura está contribuindo para o seu próprio desenvolvimento profissional? (APÊNDICE 1).*

*Entendo que sim, uma vez que as ações educativas que organizo nas disciplinas que ministro conduzem ao levantamento e análise de problemas sobre a docência, constituindo-se dessa maneira para o desenvolvimento de processos reflexivos, de análise e de organização de novas práticas docentes (D7).*

Retornando às perspectivas de Formozinho (2009, p. 231), a segunda, que trata do desenvolvimento do professor como compreensão pessoal, parte-se do princípio de que esse desenvolvimento promove mudanças além de seus comportamentos pessoais, envolve mudanças mais profundas, em que as crenças, os pensamentos e as atitudes têm um papel fundamental. Trata-se de desenvolver o prático reflexivo que em Nóvoa (1992), apud Formozinho (2009, p. 234) “faz uma outra leitura da ligação entre a pessoa e a profissão, que considera realidades indissociáveis”. O que se evidencia no relato do D6,

*[...] acredito que a convivência com os alunos, bem como a possibilidade de sua formação docente (dificuldades, aspirações) possibilitam o amadurecimento do desenvolvimento profissional. (D6)*

Confirma-se, assim, a teoria de Garcia (2009, p. 120) de que “no ensino não faz sentido falar de um conhecimento formal e outro conhecimento prático, e sim que o conhecimento é construído coletivamente dentro de comunidades locais”. Neste ponto de vista, o conhecimento situa-se na ação, nas decisões dos professores, adquirido por meio da experiência e do debate, em os docentes aprendem quando refletem sobre o que fazem.

Na busca pela percepção dos docentes sobre a sua formação em serviço, alguns relatos são eloquentes:

*[...] hoje gosto do que faço, mas sinto que deveria estar melhor preparada para enfrentar os diversos desafios que se apresentam...(D10)*

Na terceira perspectiva de Formosinho (2009), o desenvolvimento do professor como mudança ecológica pode parecer estranho, mas é esta denominação utilizada pelo autor; esta ecologia pode ser analisada no nível do ambiente do trabalho e do contexto do ensino. Contexto do trabalho trata do exercício de liderança concebida no plural *lideranças*, ou seja, “liderança distribuída que promove aprendizagens através de toda a organização”. Para Formosinho (2009, p. 234), no contexto do ensino, evidencia-se com uma “cultura profissional colaborativa que está relacionada como sucesso nos processos de mudança educacional”, de modo recíproco ou bidirecional, não de maneira linear. Os relatos, a seguir, demonstram essa necessidade de reciprocidade ampla.

*A docência em licenciatura é algo diferencial. A mesma envolve o equilíbrio entre conhecimento das Ciências Naturais, Educacional e tecnológico. Encontrar este ponto tríplice é tarefa nada fácil. (D2)*

*Procuro aproveitar as boas experiências que tive como aluno em minha formação, procurando aperfeiçoá-las e tomar por exemplo professores responsáveis e sérios que tive. Já as experiências negativas, servem de contra-exemplo do que devo fazer. (D3)*

O discurso dos docentes citados indica uma formação docente mais voltada para formação técnica e uma formação pedagógica pautada no intuitivo, imitativo e não numa formação didática pedagógica satisfatória. Garcia (2009, p. 115), argumenta que “[...] os estudos sobre profissionalismo levaram em consideração a necessidade de reprofissionalizar a função docente”. Nos estudos sobre a identidade docente, a seguir, percebemos a necessidade de interação com todos os conhecimentos, os científicos e os de inter-relação pessoal e social.

#### 4.3.2 Identidade Docente

No Quadro 6 estão apresentadas as categorias e subcategorias de identidade docente obtidas a partir dos dados da pesquisa.

Categoria/subcategorias	Aspectos de análise
-------------------------	---------------------

2 Identidade Docente	2.1 Aspectos pessoais	Como se sente na docência
	2.2 Aspectos sociais	Desenvolvimento pessoal e coletivo
	2.3 Aspectos cognitivos	O papel da instituição na formação do grupo As práticas nos grupos Conhecimentos específicos Conhecimentos pedagógicos

Quadro 6 – Categorias e subcategorias da identidade docente.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Para Garcia (2009), a identidade profissional configura-se como uma identidade pessoal e coletiva. Por isso, a entrevista constou de questões relacionadas ao pessoal e ao profissional dos docentes. Para tanto, utilizou-se a seguinte questão: Para você, o que é ser professor? (APÊNDICE 1).

Desse modo, buscamos a compreensão da identidade dos professores dos cursos de licenciatura em Ciências exatas da referida IES. Neste aspecto, afirma Gatti,

[...] todas as condições e contradições apontam para a necessidade de se compreender com maior profundidade os contextos sociais, afetivos e culturais que permeiam o exercício do magistério na medida em que suas motivações, percepções, crenças, atitudes, valorizações relacionam-se diretamente com os modos de envolvimento das professoras com seus alunos e com a tarefa pedagógica. (GATTI, 1996, p. 87).

A identidade deve ser levada em conta nos processos de formação e profissionalização docente.

Assim, ao pautar a pesquisa empírica em um estudo de caso – localizado numa IES nos cursos de licenciatura em ciências exatas como estratégia metodológica significa que se buscou uma apreensão mais completa do objeto, levando em conta especialmente o contexto em que as relações, os processos e os fenômenos ocorrem para, a partir deles, compreender melhor a manifestação ampla que um problema supõe, com base nas ações, percepções, comportamentos e nas interações evidenciadas nos documentos produzidos nos diferentes contextos ideológicos que se relacionam à situação específica onde se localiza o objeto investigado. No estudo de caso proposto, buscou-se evidenciar as relações

construídas e os traços identitários no contexto dos docentes da IES nos aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

A subcategoria que revela os *aspectos pessoais* está presente na fala de todos os professores. Entende-se por aspecto pessoal todas as ações docentes instituídas pelas suas histórias de vida, quer pessoal, quer profissional, que desencadearam a sua aprendizagem.

A identidade construída pode ser pessoal ou coletiva. A primeira é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um *status* social. A identidade configura-se como uma identidade coletiva. (BRZEZINSKI, 2002, p.8).

O discurso dos professores apontou para essas ações e expressa as atitudes pessoais frente ao desenvolvimento profissional. Para Garcia (2009, p. 112),

[...] é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção “de si mesmos” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional.

Na tentativa de reconhecer essa identidade, ou seja, a ideia que os docentes têm de si e dos outros, registramos os seguintes relatos:

*Ser professor é antes de tudo uma tarefa que exige dedicação e respeito ao outro. Nas relações com os discentes o professor se constitui, nas trocas significativas que se operam em sala de aula e em contexto de ensino-aprendizagem ocorre a constituição da prática docente. Considero que ser professor está intimamente relacionado com uma capacidade de reciprocidade, em especial quando as relações inter pessoais são expressas e tornam possíveis as interações entre os distintos sujeitos escolares (D1).*

*Ser professor é ser um artista é combinar em uma só profissão a inovação, criatividade, estudo e pesquisa (D2).*

*É me dedicar ao extremo, tentar passar para os alunos alguma experiência de vida, experiência de formação enquanto professor, me vendo na profissão de professor e transmitindo aos alunos que serão futuros professores, então além de trabalhar os conteúdos que é fundamental para o aluno, também trabalhar essa relação pessoal, o que é a profissão e tentar dar pra eles uma formação cidadã e não somente a formação técnica (D12).*

Para Garcia (2009, p. 112), “[...] o desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo”. Portanto, não é fixa, estável, resulta de um “complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar” (GARCIA, 2009, p. 112). Considerando o aspecto social no processo de ensino-aprendizagem, e não somente conteudista, como no relato a seguir:

*Ser professor é uma atividade profissional que se caracteriza centralmente pela função de organizar o ensino para o processo formativo e de aprendizagem dos estudantes (D7).*

*[...] A atuação na área pedagógica, dentro de curso como matemática, letras e física é um desafio constante, pois, muitos alunos consideram como importantes apenas os componentes curriculares voltados para seus respectivos cursos e em geral, não percebem as disciplinas pedagógicas como interessantes para sua formação (D1).*

As mudanças no mundo contemporâneo: sociais, políticas e econômicas, provocaram também mudanças culturais, sociais e profissionais. Segundo Garcia (2009, p. 114),

[...] com o passar do tempo e a implantação das reformas educacionais, a profissão foi mudando. Para alguns, criava uma desprofissionalização, devido a perda progressiva de autonomia e controle interno. Para outros, criava uma reprofissionalização, justificada pela necessidade de ampliar as tarefas habitualmente atribuídas aos docentes.

Entretanto, reprofissionalizar a função docente é necessário. Esse *novo profissionalismo* só se concretizará por meio de trabalhos em equipe, numa atitude colaborativa, de planejamento conjunto, incluindo orientação inicial dos professores que, segundo o autor citado, também se faz necessária na formação inicial ou continuada.

A forma “identitária societária” para Dubar (2009) preconiza a existência de coletivos múltiplos, variáveis, em que o indivíduo se acomoda por períodos limitados e que lhes fornecem meios de identificação que eles administram de maneira diversa e provisória. Entretanto, não se trata de oposição das identidades coletivas a identidades pessoais. As diversas dimensões identitárias, já mencionadas anteriormente, dimensões comunitárias e societárias, combinam-se para definir o que o autor chama de formas identitárias, formas sociais de identificação dos indivíduos nas relações com os outros.

Neste sentido buscamos identificar, no discurso dos docentes, seus pertencimentos pessoais (de si) e coletivos (para outrem). Na seguinte questão: *Você considera que a sua atuação nos cursos de licenciatura está contribuindo para o seu próprio desenvolvimento profissional? Justifique a sua resposta.* (APÊNDICE 1).

*Sim, a partir da imbricação da teoria e da prática (que já acumulei ao longo de quase 20 anos na docência na Educação Básica em escolas públicas e privadas) posso, agora nos curso de Licenciatura, experimentar novas possibilidades de estudo e análise sobre a realidade educacional brasileira. O sentido da docência no Ensino Superior se reveste de significado quando tanto alunos quanto professores crescem e aprendem com discussões, debates, estudos e observações do espaço educativo - onde os discentes atuarão enquanto profissionais já formados (D1).*

*Entendo que sim, uma vez que as ações educativas que organizo nas disciplinas que ministro conduzem ao*

*levantamento e análise de problemas sobre a docência, constituindo-se dessa maneira para o desenvolvimento de processos reflexivos, de análise e de organização de novas práticas docentes (D7).*

O relato dos docentes demonstra reconhecer a importância do pensar a ação pedagógica em sala de aula e da relação professor-aluno para o desenvolvimento profissional do docente

Como afirma Garcia (2009, p. 115), “a docência como profissão precisa reconstruir-se para continuar cumprindo os compromissos morais que veio desenvolvendo: assegurar o direito de aprender de todos os meninos e meninas, adultos e adultas”. Tardif (2004), apud Garcia (2009, p. 116),

[...] a docência também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que o indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino.

Desse modo, a identidade docente vai se constituindo, paulatinamente e até pouco reflexiva, por meio de aprendizagens informais, ao longo da vida recebe-se modelos docentes com os quais se identificam pouco a pouco. Nos relatos seguintes, verifica-se esta afirmação.

*Acredito que meus acadêmicos possuem uma formação muito melhor da que eu tive. Os mesmos estão construindo subsídios teórico-práticos na sua formação docente muito mais sólidos do que aqueles que eu tive em minha graduação (D2).*

*Mais laboriosa do que em cursos de engenharia. Componente social também indispensável, de forma que é necessário dar formação social e política também para os professores, para que possam, de fato, emancipar-se e depois serem agentes na emancipação dos seus futuros alunos (D5).*

*É ser alguém que media a construção do conhecimento, mostrando aos alunos os caminhos que podem ser trilhados por ele para a sua formação, tanto técnica, quanto humana, e no caso do aluno da graduação, também a formação profissional (D3).*

O discurso do D2, D5 e D3 indica que a formação não contemplou todas as possibilidades teórico-metodológicas para realizar a docência, no entanto, enfatiza a necessidade da formação tanto técnica como humana para a docência. Para o ensino, o conhecimento compõe-se de uma base de conhecimento específico na área a qual o docente está ligado, interconectado também a conhecimentos pedagógicos. As trajetórias de identidade e profissionalização docente contemplam vivências pessoais e profissionais, assim como um emaranhado de conhecimentos de cunho específico e pedagógicos. Lembrando que, para Saviani (2009, p. 149), configuram-se dois modelos de formação:

a) Modelo de conteúdos culturais – cognitivos: a formação dos professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área correspondente à disciplina que o professor irá lecionar.

b) Modelo pedagógico didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa como efetivo preparo pedagógico – didático.

Existe aí uma luta entre dois modelos diferentes de formação. Um conhecimento específico que corresponde à disciplina lecionada que julga que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, adquirido na própria prática docente ou mediante mecanismos de tipo “treinamento em serviço”. A esse modelo contrapõe-se aquele segundo, no qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. A instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará em sentido próprio, formando professores. Relatos com base na seguinte questão: *Você tem encontrado dificuldades em sua atuação nos cursos de licenciatura?* (APÊNDICE 1)

O relato do D1 expressa essa realidade,

*A atuação na área pedagógica, dentro de curso como matemática, letras e física é um desafio constante, pois, muitos alunos consideram como importantes apenas os componentes curriculares voltados para seus respectivos cursos e em geral, não percebem as disciplinas pedagógicas como interessantes para sua formação. (D1)*

Ainda cito uma realidade bastante recorrente na referida IES, alunos que ingressam nas licenciaturas não porque optaram por elas, mas porque foi o curso que sua pontuação no processo seletivo possibilitou. Ou seja, ele ingressará temporariamente no curso, até passar para o curso desejado, isso se reflete muitas vezes nesse desinteresse pelas questões pontuais da sua formação e outros a desvalorização do magistério, o que exige ainda mais do profissional docente.

Contreras (2002, p. 146) defende que “para tentar desenvolver uma aprendizagem significativa e relevante requer uma mudança das condições em que se produz a aprendizagem, como, por exemplo, a capacidade para negociar e transformar o currículo”. Isso passa por compreender o contexto criticamente e ter disposição para colocar esse contexto em questão, o que pode trazer consequências políticas. Para Contreras (2002, p. 146) significa “enfrentar e questionar as próprias bases das relações de poder das quais tradicionalmente depende a educação”. Este processo reflexivo da própria experiência no ensino demonstra uma tensão com o conhecimento ideológico, trazendo à tona a consciência de contradições e dilemas que permeiam todo o processo de formação inicial, continuada e de profissionalização ao longo da vida.

Na tentativa de compreender as identidades docentes, numa discussão que envolve todos os aspectos de análise: *desenvolvimento pessoal e coletivo; o papel da instituição na formação docente; as práticas dos grupos; conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos* do grupo em questão, utiliza-se os estudos de Garcia (2009, p. 36-37) que realizou uma investigação com o intuito de apresentar qual o entendimento sobre identidade profissional apresentada por diferentes pesquisadores. O autor relata quatro características sobre identidade profissional docente que elucidariam melhor o seu entendimento. São elas:

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que pode ser correspondida com a ideia de que o desenvolvimento profissional do professor nunca se interrompe e que é entendido como uma aprendizagem ao longo da vida. (GARCIA, 2009, p.36).

Essa afirmação demonstra a necessidade das Instituições de Ensino Superior repensarem seus programas de formação continuada, respondendo a questão: O que quero vir a ser?

A identidade profissional necessita tanto da pessoa como do contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os professores se comportem de maneira profissional, mas não porque adotem características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas. Os professores se diferenciam entre si em função da importância que concedem a estas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto. (GARCIA, 2009, p. 36).

A diferenciação dos professores entre si, neste caso, é no sentido colaborativo, o que difere pode trazer novas características ao grupo, desenvolvendo suas próprias respostas aos contextos.

A identidade profissional docente está composta por sub-identidades mais ou menos relacionadas entre si. Estas sub-identidades tem relação com os diferentes contextos em que os professores se desenvolvem. (GARCIA, 2009, p. 36).

A composição destas subidentidades diz respeito a situações de mudanças ou na educação ou nas condições do trabalho, nas quais se faz necessário não entrar em conflito, mas encaminhar para possibilidades de mudanças.

A identidade profissional contribui com a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação do trabalho dos professores, e é um fator importante para se configurar um bom professor. A identidade está influenciada pelos aspectos pessoais, sociais e cognitivos<sup>8</sup>. (GARCIA, 2009, p. 37).

Todos estes aspectos contribuem na construção das identidades dos docentes e causam transformações locais e globais, embora não se vislumbre essa dimensão. A construção da identidade profissional docente ocorre durante um longo período da vida de um sujeito. Ela inicia durante o período estudantil e se prolonga por todo o exercício profissional, demonstrando que esta identidade não surge automaticamente como resultado de uma formação inicial ou titulação para o exercício de uma profissão. A identidade se constrói de forma individual e coletiva e

---

<sup>8</sup> Texto original: (i) “La identidad profesional es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias, una noción que se corresponde con la idea de que el desarrollo del profesorado nunca se detiene y que se entiende como un aprendizaje a lo largo de la vida. (ii) La identidad profesional implica tanto a la persona como al contexto. La identidad no es única. Se espera que el profesorado se comporte de manera profesional, pero no porque adopte características profesionales (conocimientos y actitudes) prescritas. Los profesores se diferencian entre sí en función de la importancia que le adjudican a estas características, desarrollando su propia respuesta al contexto. (iii) La identidad profesional está compuesta por sub-identidades más o menos relacionada entre sí. Estas sub-identidades tienen que ver con los diferentes contextos en los que los profesores se desenvuelven. (iv) La identidad profesional contribuye a la percepción de auto-eficacia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo del profesorado, y es un factor importante para configurar un buen profesor. La identidad está influida por aspectos personales, sociales y cognitivos”.

é um processo complexo e dinâmico, visto que conduz a uma configuração de representações subjetivas sobre a profissão docente. Percebe-se na referida IES, um certo isolamento dos docentes quando refere-se ao diálogo dos processos educacionais, as discussões giram em torno de questões mais administrativas, não menos importantes, mas únicas.

Cabe explicitar que as propostas de formação devem incluir a perspectiva da formação de um professor pesquisador de sua própria prática docente, com o intuito de que este possa refletir sobre a sua própria prática profissional.

Ao verificar como é constituída a identidade docente na área das ciências exatas, mesmo depois de se tornar universidade, boa parte do quadro docente da IES tem formação constituída de forma específica, mais propriamente dito em bacharelado. Porém, com a exigência legal de formação *stricto sensu*, esse olhar, tem-se ampliado. O resultado com os docentes que participaram da pesquisa demonstra essa ampliação, mesmo que de maneira muito tímida. A pesquisa demonstrou que já acontecem conflitos internos e externos com estes docentes, suscitando breves discussões, descentralizando a ação educativa do docente, ampliando o foco, incluindo o aluno como agente nesse processo colaborativo de ensino-aprendizagem o que, ao longo do tempo histórico, efetivará modificações identitárias e suscitará novos modos de construção do processo educativo e novas culturas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto no início desse trabalho, perceber como os docentes dos cursos de licenciatura em Ciências exatas compreendem sua identidade docente foi o objetivo desta investigação. Para Garcia (2012, p. 16) “[...] os professores são a chave na hora de entender a dinâmica da mudança e de pensar os cenários educativos futuros”, por isso a busca neste trabalho pela compreensão da percepção que os docentes possuem sobre como se dá a constituição de sua identidade e como ela interfere em sua prática profissional, possibilitando o desenvolvimento profissional.

As vozes dos professores foram ouvidas e elas expuseram e anunciaram como a prática tem-se configurado na trajetória destes profissionais. Estes relatos levaram algumas reflexões, não conclusivas, mas que apontam para uma direção que manifesta a necessidade de se (re)pensar a formação inicial, continuada e a constituição da identidade e reprofissionalização docente no interior das instituições e mais precisamente no caso da universidade, foco deste estudo e que oferta cursos que formam docentes.

Conforme relato desses professores, a prática subsidiada por uma formação específica para a maioria dos profissionais do quadro efetivo permite que o professor construa e confie no conhecimento específico das disciplinas que ministra, assim como sobre si próprio, visto que esta é calcada na reflexão limitada a este conhecimento. Fixar a ação dentro dos limites do domínio do seu conhecimento específico permite-lhes a segurança necessária para exercer a docência. No entanto, o estudo deixou evidente que uma reflexão pedagógica pode favorecer um processo de autoavaliação em que o professor, durante o seu exercício, possa compreender que ela alimenta o crescimento profissional se esta se constitui em um processo contínuo e permanente de busca pela formação pessoal, levando à construção crítica de seu fazer, ampliando o olhar e os saberes da prática docente, sem tirar-lhes a segurança para atuar.

Com o objetivo de compreender como se constituem os traços identitários dos docentes participantes da pesquisa, vivenciou-se todo esse processo de estudos teóricos, entrevistas e análise dos dados fornecidos pelos docentes dos

cursos de licenciatura em ciências exatas. Neste contexto, tomando-se como princípio que o docente que compõe hoje o quadro efetivo da universidade pesquisada, instituição com uma extensa tradição de escola técnica e centro tecnológico e que se tornou Universidade, é composto, em grande parte por docentes de formação específica, o que Dubar (2009) chama de figuras identitárias que emergiram historicamente e são particularmente significativas. Geram processos históricos de longa duração e modificam as maneiras de conceber e definir indivíduos. Entretanto, recentemente, com a transformação da Escola Técnica e Centro Tecnológico em Universidade e a inserção dos cursos de licenciatura na IES, está ocorrendo uma mudança sensível no quadro docente, nos últimos 7 (sete) anos com a contratação de docentes licenciados, esse quadro tende a mudar, percebe-se que a IES encontra-se num período de transição, entre uma cultura estabelecida a mais de 100 anos e uma nova proposta bem mais ampla que é o que traz a Universidade, gerando uma crise de identidades.

Esta nova configuração pode ser melhor compreendida a partir da noção abstrata de identidade, denominada por Dubar (2009) “Nós-Eu”, numa passagem de formas coletivas para formas individualizadas. Essa passagem do coletivo para o indivíduo não é pacífica e, às vezes, gera crises, por isso vivencia-se principalmente nesse período de transição da escola técnica para universidade uma “*crise de identidades*” que, conforme o autor se refere, constitui uma passagem muitas vezes complicada e dolorosa. Sair da crise é *transformação de si mesmo*. Ou seja, *reelaboração de uma nova identidade*, rompendo com a identidade anterior, por isso a identidade é vista como algo que evolui constantemente e se desenvolve individual e coletivamente; no entanto, complexo e subjetivo dentro de um determinado contexto. Neste processo de reelaboração identitária há que se respeitar o tempo histórico necessário para essa passagem às vezes dolorida, conflituosa, mas, necessária.

Esse contexto suscita o entendimento de que a formação do professor é o estímulo para a continuidade da própria formação. Assim, a partir destas reflexões, emerge uma necessidade de se criar oportunidades para a formação continuada, preferencialmente de maneira institucional, seja para a pesquisa ou para a docência, os professores demonstram entendimento de busca por novos saberes e disponibilidade para utilizá-los. Neste ponto de vista, a proposta pedagógica institucional pode oportunizar cursos de formação, programas de

formação em serviço, grupos de pesquisa, grupos de estudo ou outras propostas para a formação continuada dos docentes. Os relatos dos docentes indicam que eles estão acessíveis e esperando propostas institucionais de formação.

Partindo dessa perspectiva, espera-se que a educação superior ultrapasse as dificuldades que a limita, supere as diferenças tanto no âmbito político, social, econômico ou cultural, como nos saberes específicos e pedagógicos necessários para a docência e a construção do conhecimento, pois estarão imbricadas permanentemente em sua dinâmica, ora de forma mais intensa ora mais superficial. Mas a formação existe para isso, para tentar trazer à consciência, desvendar e entender o que ocorre neste complexo processo de ensino-aprendizagem, buscando propor mudanças e melhorias nos variados processos que integram os saberes docentes.

## REFERÊNCIA

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. PNE / Ministério da Educação. Brasília:Inep, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. PNE / Ministério da Educação. Brasília:Inep, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. PNE / Ministério da Educação. Brasília:Inep, 2012.

\_\_\_\_\_. (28 de Novembro de 1968). Lei 5540. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*.

\_\_\_\_\_. (11 de Agosto de 1971). Lei 5692/7. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. *Diário Oficial da União*.

\_\_\_\_\_. (09 de Janeiro de 2001). Lei nº 10.172. *Diário Oficial da União*.

\_\_\_\_\_. (20 de Dezembro de 1996). Lei nº 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*.

\_\_\_\_\_. (24 de Abril de 2007). Decreto-Lei nº 6094. Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*.

BRZEZINSKI, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CONTRERAS, J. A. autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

CORONADO, Mônica. Competências docentes: ampliación, enriquecimiento y consolidación de La práctica profesional. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2009.

CUNHA, Luiz Antonio. As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalizão In: FERREIRA, Eliza B.; OLIVEIRA, Dalila A. (Orgs). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DEMO, P. Educar pela pesquisa (3 ed.). São Paulo: Editora Autores Associados, 2003.

DUBAR, Claude. A crise das identidades: a interpretação de uma mutação. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.). Plano Nacional de Educação (2011 – 2012): avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FELDFEBER, Myrian. Internacionalização da educação, “Tratados de Livre Comércio” e políticas educativas na América Latina. In: FERREIRA, Eliza B.; OLIVEIRA, Dalila A. (Orgs). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERREIRA, Eliza Bortolozzi. Políticas educativas no Brasil em tempo de crise. In: FERREIRA, Eliza B.; OLIVEIRA, Dalila A. (Orgs). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FORMOSINHO, João (coord). Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, 32. Portugal: Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. IN: FERREIRA, Eliza Bortolozzi ; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GAGLIARDI, Raul. Gestión de la educación técnica profesional: capacitación directiva para La formación de jóvenes autónomos. – 1. Ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

GARCIA, Carlos Marcelo; VAILLANT, Denise. Desarrollo profesional docente. Como se aprende a enseñar. Madrid, España: Narcea ,S.A. de Ediciones, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. Caderno de Pesquisa. N., 98, p. 85-90, ago. 1996.

\_\_\_\_\_. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2007.

GHEDIN, E. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito (2 ed.). São Paulo: Cortez, 2002.

HALL, Stuart. A identidade Cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaraci Lopes Louro. 11. Ed. DP&A. Rio de Janeiro, 2011.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Formação do professor no ensino superior. IN: MOROSINI, Marília Costa (org). Enciclopédia de pedagogia universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias. O novo ritmo da informação. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus Professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. – 12ª Ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. O papel da escola na construção dos saberes e os limites da noção de competências. IN: FERREIRA, Eliza Bartolozzi ; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

OLIVEIRA, Dalila A. Política Educativa, crise da escola e a promoção de Justiça social. In: FERREIRA, Eliza B.; OLIVEIRA, Dalila A. (Orgs). Crise da escola e Políticas Educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_ ; DUARTE, Adriana. Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. RJ: Vozes, 2011.

PEREIRA, Liliana Patricia Lemus Sepúlveda; MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). Profissão professor. Identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido, Guedin, Evandro, (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito. 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Lucíola L. C. Pluralidade de saberes em processos educativos. IN: CANDAU, Vera Maria (Org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.46-59.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

SILVA, Tomas Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. Revista Brasileira de Educação. n. 14 Mai/Jun/Jul/ Ago.2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UNESCO. Declaração das ONGs. Educação para Todos. Consulta Internacional de ONGS (CCNGO), Dakar, 25 de Abril de 2001.

\_\_\_\_\_. Declaração de Nova Delhi. Educação para Todos  
Nova Dehli, 6 de dezembro de 1993.

VAILLANT, Denise. GARCIA, Carlos Marcelo. Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem. 1. Ed. Curitiba. Ed. UTFPR, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política educacional em tempos de transição 1985-1995. Brasília: Liber Livro, 2008.

VIOLIN, Lilian Aparecida Berwanger. Evasão Escolar na Educação Superior: Percepção de Discentes. Dissertação (mestrado em tecnologia) Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. 2012.

ZABALZA, Miguel A. O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre. Artimed, 2004.

## APÊNDICE 1 – INSTRUMENTO DE PESQUISA

### A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES QUE ATUAM EM CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS EXATAS

Prezado (a) professor (a) Sou Neuci Schotten, Pedagoga do Departamento de Educação da UTFPR - DEPED e Mestranda da Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR e estou realizando a pesquisa intitulada "A Constituição da Identidade de Professores que Atuam em Cursos de Licenciatura em Ciências Exatas". Este estudo tem como objetivo analisar como os professores dos cursos de licenciaturas em ciências exatas compreendem a constituição de sua identidade profissional e a percebem como um caminho para o aprimoramento do trabalho docente. Sua colaboração é fundamental para o desenvolvimento deste estudo e poderá trazer contribuições para a formação e aperfeiçoamento de professores em exercício . A coleta de dados será realizada por meio da aplicação de um questionário eletrônico. Os dados desta pesquisa contribuirão na construção de uma dissertação pelo PPGE/PUCPR. Para tanto, conto com a sua participação por meio da resposta e devolução deste questionário até o dia 20/07/2012. Antecipadamente agradeço-lhe por sua espontânea e valiosa colaboração. Participar desta pesquisa é uma opção e fica assegurado o direito de não querer participar. Caso aceite participar desta pesquisa, gostaria que você soubesse que: a) Será mantido em sigilo e seu nome e o do curso ao qual você está vinculado; b) O propósito do estudo não é avaliá-lo, mas sim caracterizar a constituição da identidade docente do grupo; c) Os resultados serão divulgados em uma dissertação de mestrado e em publicações de cunho científico; d) Para colaborar com a pesquisa é necessário que você responda o questionário até o final. Estou à disposição para qualquer esclarecimento no e-mail: [neuci@utfpr.edu.br](mailto:neuci@utfpr.edu.br) ou pelo telefone 3310-4727. \*Obrigatório

Caso concorde em colaborar com a pesquisa, por favor, assinale a opção correspondente:\*

Concordo em colaborar com a pesquisa "A Constituição da Identidade de Professores que Atuam em Cursos de Licenciatura em Ciências Exatas". declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Prefiro não participar da pesquisa.

A qual departamento você pertence? \*

- Física
- Matemática
- Química
- Outro:

Qual a sua idade? \*

Sexo \*

- Masculino  
 Feminino

Formação Acadêmica: Graduação \*

- Bacharelado  
 Licenciatura  
 Tecnologia

Ano de conclusão da graduação? \*

Pós-graduação? \*

- Especialização  
 Mestrado  
 Doutorado

Ano de conclusão da (s) Pós - graduação \*Se tiver mais que uma pós descrever o ano de conclusão de cada uma delas

Atua em quais cursos?

Atua em quais disciplinas?

Atua desde que ano em cursos de Licenciatura? \*

Carga horária \*Carga horária de atuação na UTFPR.

- 20 horas
- 40 horas
- Dedicção exclusiva

Turno de trabalho

- Matutino
- Vespertino
- Noturno

Você tem encontrado dificuldades em sua atuação nos cursos de licenciatura? \*Em caso de resposta afirmativa, cite quais as principais dificuldades constatadas em sua atuação, enquanto docente, nas licenciaturas:

Para você, o que é ser professor?

Que relações você estabelece entre o seu curso de formação universitária e a sua atividade docente desenvolvida em cursos de licenciatura?

Qual a sua percepção sobre a docência em cursos de licenciatura?



Você considera que a sua atuação nos cursos de licenciatura está contribuindo para o seu próprio desenvolvimento profissional? Justifique a sua resposta.



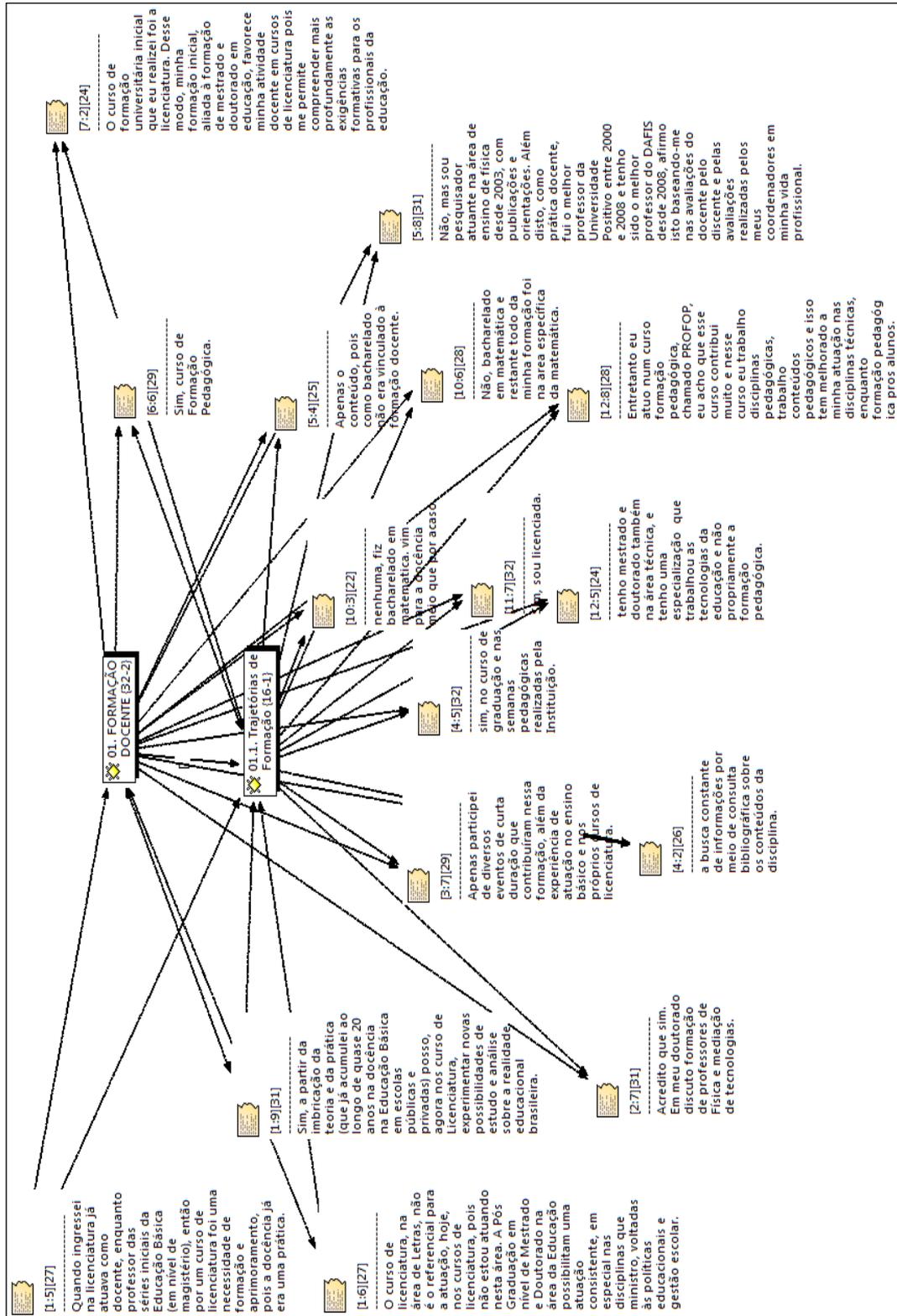
Você já teve alguma formação específica para a docência nos cursos de licenciatura? Em caso positivo, indique qual ou quais.



Enviar

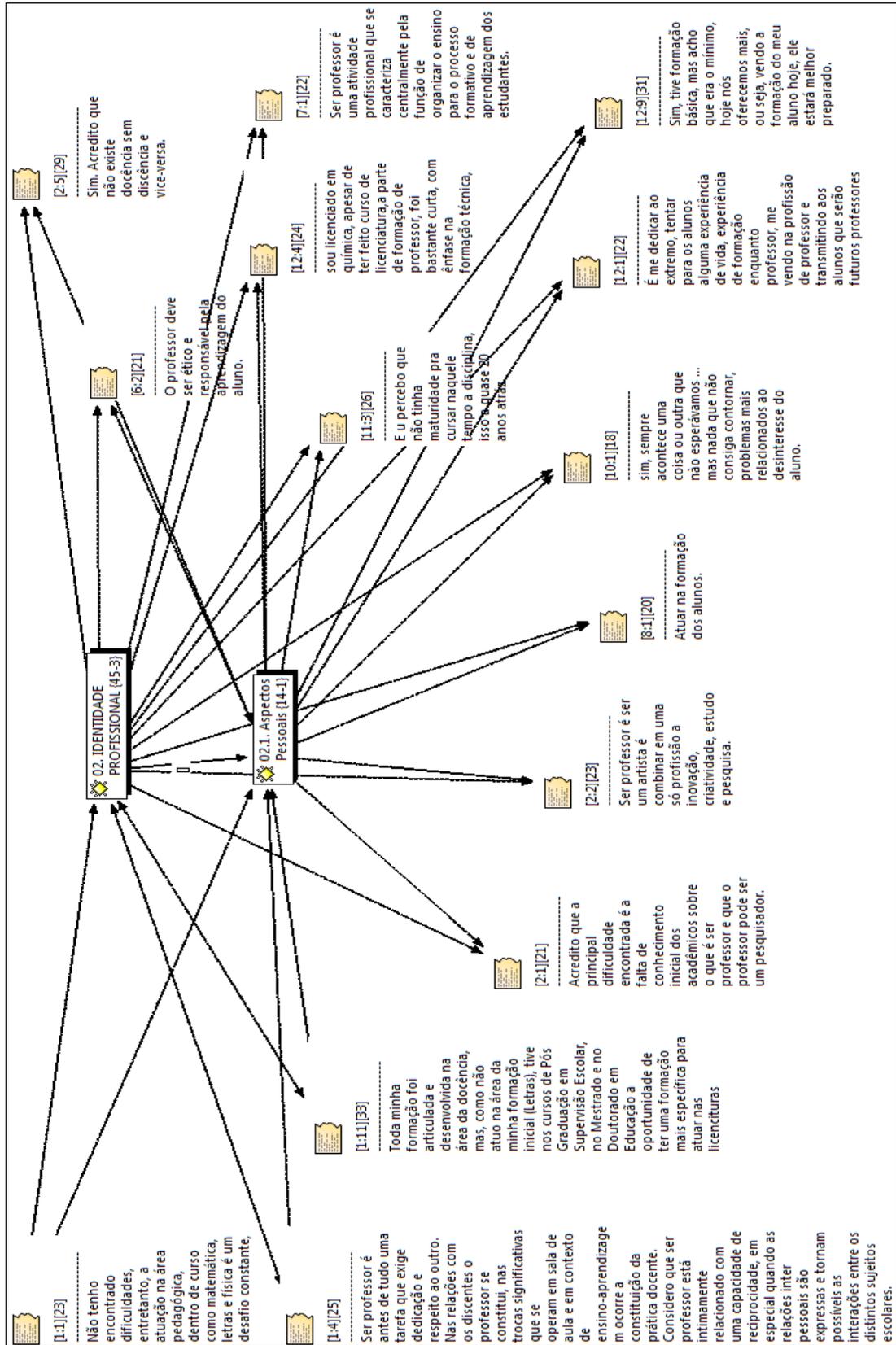
Tecnologia [Google Docs](#) [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

## APÊNDICE 2 – TEIAS ATLAS T.I: CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS FORMAÇÃO DOCENTE

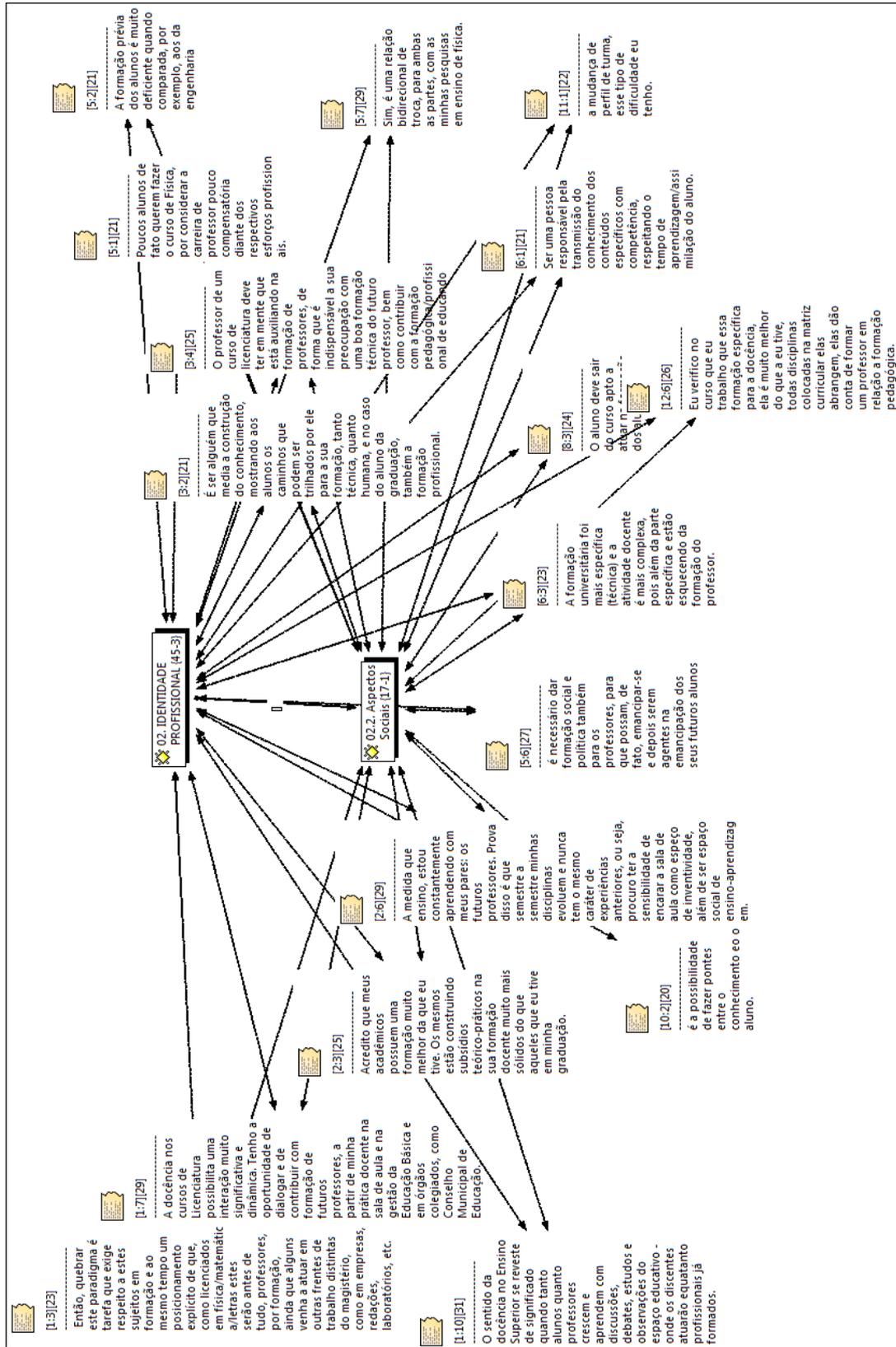




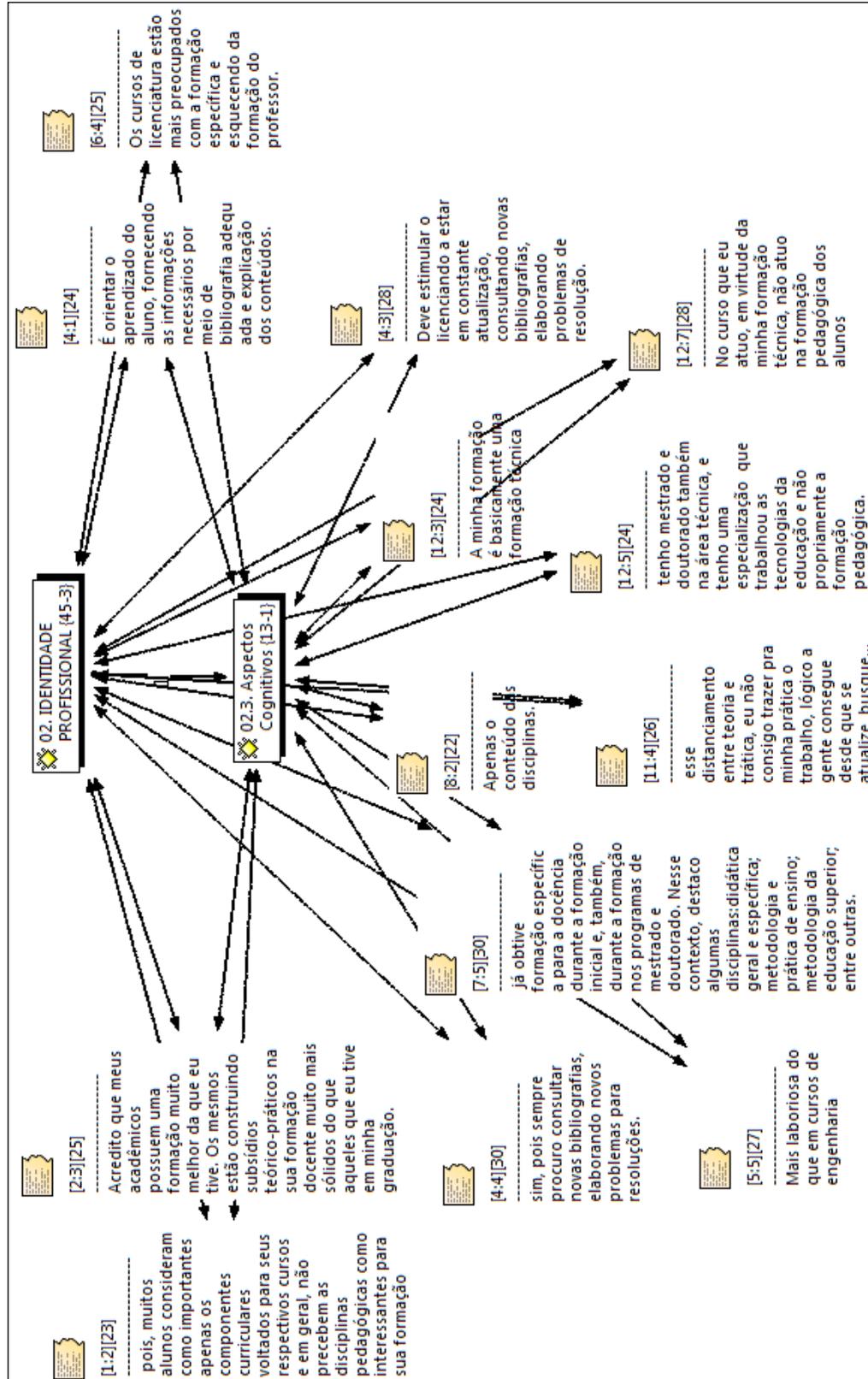
APÊNDICE 4 – TEIAS ATLAS T.I: CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS IDENTIDADE PROFISSIONAL



# APÊNDICE 5 – TEIAS ATLAS T.I: CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS IDENTIDADE PROFISSIONAL



APÊNDICE 6 – TEIAS ATLAS T.I: CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS IDENTIDADE PROFISSIONAL



## APÊNDICE 7 – PROJETO DE PESQUISA

PROJETO DE PESQUISA “A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES QUE ATUAM EM CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS EXATAS”.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: A constituição da identidade de professores que atuam em cursos de licenciatura em ciências exatas

Pesquisador Responsável: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Lourdes Gisi

Pesquisador-aluno: Neuci Schotten

Instituição/Departamento: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Programa de Pós-Graduação em Educação – Departamento de Administração Escolar

Contato: (41)3310-4727 E-mail: neuci@utfpr.edu.br

Local da coleta dos dados: Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas apresentadas neste instrumento de coleta de dados de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder às questões propostas, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

1) A pesquisa tem como objetivo principal identificar a constituição da identidade de professores que atuam em cursos de licenciatura em ciências exatas a partir das concepções das ações apresentadas no contexto da universidade, através do contexto local, o que se passa no contexto mais amplo, ou seja a realidade dos cursos.

2) Para tal intento, a investigação trilhará os caminhos metodológicos da pesquisa qualitativa, calcada na abordagem sócio-histórica, que permitirá analisar as questões norteadoras desta pesquisa procurando estabelecer as possíveis relações entre o contexto da práxis e das políticas públicas de formação de professores. Através das questões formuladas você é convidado a expressar seu histórico para

caracterização do grupo e seus entendimentos e compreensões acerca dos processos de constituição da sua identidade e profissionalização docente.

Fui informado (a) ainda:

a) Dos riscos do presente estudo: o preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física ou moral para você. Ao responder as questões propostas pelos pesquisadores poderá ocorrer desconforto emocional, por remeter a memória à lembranças particulares /ou desconforto físico, ou seja, cansaço. Havendo algum possível desconforto, você poderá solicitar interrupção/intervalo sempre que considerar necessário.

b) Dos benefícios do presente estudo: quanto aos benefícios na participação deste estudo, os mesmos não apresentam benefícios diretos a você, porém, os resultados, expostos posteriormente nas análises a serem efetivadas pelos pesquisadores, poderão contribuir, quando de sua divulgação, para a compreensão dos processos de organização das políticas de formação em educação no contexto da universidade.

c) Da segurança da confidencialidade: fica acordado que as informações fornecidas terão caráter confidencial, portanto a privacidade será garantida. Por questão de sigilo, os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão veiculados, mesmo em etapa de publicização dos resultados da investigação.

d) Da segurança de acesso aos resultados da pesquisa: o participante terá liberdade de acesso aos dados do estudo em qualquer etapa da pesquisa, sendo que também terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas, pelos contatos fornecidos.

A pesquisa observará o respeito aos princípios das Ciências Sociais e Humanas em conformidade com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Ciente quanto ao exposto neste documento, EU, \_\_\_\_\_ estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Curitiba (PR), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

## Assinatura do sujeito de pesquisa

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Curitiba (PR), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Neuci Schotten - pesquisadora-responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – PUCPR