RUSSELL, Jane. (2001) *La comunicación científica a comienzos del siglo XXI*. Revista Internacional de Ciencias Sociales. n. 168, jun. Disponível em: <http://www.oei.es/salactsi/rusell.pdf >. Acesso em: 17.05.2011.

SACRISTÁN, J GIMENO. (1999) *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

SANCTIS, RICARDO JOSÉ ORSI DE. *A prática docente e o ensino da produção textual: refletindo e relatando um momento pedagógico no ensino superior tecnológico*.

Disponível em <http://www.revistasapere.inf.br/download/segunda/DE-SANCTIS.pdf. Acesso em 10 de junho de 2011.

SIMÕES, D.M.P.A. (2002) *A produção de textos acadêmicos*. In: _____, Henriques,C.C (orgs) A redação de trabalhos acadêmicos:teoria e prática. RJ. Ed da UERJ.

SILVA, Maurício da. (2002) *Repensando a leitura na escola*: um mosaico. Niterói: EdUFF.

SOARES, Maria do Carmo Silva. (1995) *Redação de trabalhos científicos*. São Paulo: Cabral.

TARDIF, Maurice. (2002) *Saberes docentes na formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

VIECILI, Maria Cristina.(2010) *A pesquisa como um instrumento fundamental na prática docente-discente*. **Revista Científica da Faculdade de Balsas** – Ano I, número 1.

ZAMEL, Vivian. (1993) *Questioning Academic Discourse*. College ESL,v. 2, n. 1, July.

6.35.

Título:

Identidades profissionais de formadores de professores – o papel da formação

Autor/a (es/as):

Dotta, Leanete Teresinha Thomas [Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP]

Resumo:

Este artigo tem como escopo a discussão sobre o papel da formação nos processos de constituição identitária de formadores de professores. Trata-se de uma discussão inserida no campo da formação de professores, cujos argumentos se originaram no recorte de um estudo maior realizado no âmbito do doutoramento – "Percursos Identitários de Formadores de Professores: o papel do contexto institucional, das áreas do conhecimento e das disciplinas". O estudo original objetivou conhecer e analisar as identidades profissionais docentes de formadores de professores em cursos de Licenciatura, no contexto da educação superior

brasileira, construídas a partir da organização acadêmica e administrativa das instituições, das disciplinas, e da área de conhecimento em que atuam os sujeitos. Realizaram-se entrevistas com vinte professores formadores, que foram transcritas e analisadas com auxílio do *software* Nvivo8. Os dados originaram categorias e subcategorias, dentre as quais, para efeito das reflexões deste artigo, foram selecionadas as categorias: *Trajetória de aluno na Educação Superior; Trajetória de aluno na pós-graduação* e *Constituição Profissional,* nesta última, as subcategorias: *Mecanismos formais de formação; Espaços-tempos de formação para a docência na educação superior*. O referencial teórico-metodológico que fundamentou as discussões no campo das identidades profissionais foi o de Dubar(1997, 1998, 2006) e Lopes(2001, 2004, 2006). No campo da docência no Ensino Superior recorreu-se a Tardif(2002), Zabalza(2004) e Cunha(2001, 2007, 2010). A análise dos dados permitiu algumas considerações: as identidades atribuídas/propostas pelos cursos de formação inicial(Licenciaturas) frequentados pelos sujeitos da investigação, assumidas/incorporadas por eles mostram-se, predominantemente, voltadas para o domínio dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento dos cursos, secundarizando os conteúdos pedagógicos necessários a essa formação e com poucas experiências ligadas à pesquisa; os programas de pós-graduação frequentados pelos sujeitos – sistemas de ação portadores de propostas identitárias voltadas à pesquisa – aparentemente não foram suficientemente fortes para promover uma ruptura com as *identidades reais* constituídas com base nas identidades herdadas das gerações precedentes(professores encontrados na trajetória de aluno), na formação inicial com ênfase nos conteúdos e pouco envolvimento com a pesquisa, uma vez que poucos são os indícios de que a pesquisa esteja presente na prática desses docentes; a indicação da prática como espaço central de formação para a docência, o que, mais uma vez, confirma o que já foi exaustivamente indicado em outras pesquisas. Diante de tais constatações é preciso colocar em relevo que as condições institucionais e as relações que se dão no seu interior entre os diferentes atores formam e conformam a aprendizagem da docência. Implica, ainda, importante papel, nessa *aprendizagem da docência na prática*, a experiência de formação anterior, quer acadêmica em termos de conteúdos, quer como alunos. Assim, esse "aprender a ser professor na prática" pelos formadores investigados não está isento de todas as experiências anteriores como professores e como alunos, bem como não está isento também das dinâmicas e implicações institucionais.

Palavras-chave:

Identidades profissionais; Formadores de professores; Formação.

1 Introdução

Este artigo objetiva discutir o papel da formação nos processos de constituição identitária de formadores de professores. Trata-se de uma discussão inserida no campo da formação de professores, cujos argumentos se originaram em um estudo maior realizado no âmbito do doutoramento, cujo resultado foi a tese intitulada: "Percursos Identitários de Formadores de Professores: o papel do contexto institucional, das áreas do conhecimento e das disciplinas". O estudo original objetivou conhecer e analisar as identidades profissionais docentes de formadores de professores em cursos de Licenciatura, no contexto da educação superior brasileira, construídas a partir dos seguintes intervenientes: organização acadêmica e administrativa das instituições, as disciplinas e a área de conhecimento em que atuam os sujeitos.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com vinte professores formadores, que foram gravadas, transcritas e analisadas com auxílio do *software* Nvivo8. Os dados foram inseridos em um conjunto de categorias e subcategorias, dentre as quais, para efeito das reflexões deste artigo, foram selecionadas as categorias: *Trajetória de aluno na Educação Superior; Trajetória de aluno na pós-graduação* e *Constituição Profissional,* nesta última, as subcategorias: *Mecanismos formais de formação; Espaços-tempos de formação para a docência na educação superior*. Para efeitos das discussões aqui pretendidas foi considerado apenas o interveniente *organização administrativa e acadêmica das instituições*.

O texto está organizado de forma a apresentar inicialmente os aspectos conceituais que fundamentam a discussão dos dados, em especial no que se refere aos contributos teóricos de autores no que se refere à docência na educação superior e o aporte teórico das identidades profissionais. O subtítulo seguinte anuncia o percurso metodológico que foi seguido. Finalizando e se constituindo no ponto alto do texto são apresentados os dados originários da discussão e suas concomitantes análises, bem como algumas considerações finais.

2 Marco Teórico

2.1 Exigências Legais para a Docência na Educação Superior em contexto brasileiro

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

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

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

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

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

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

No artigo 52, incisos II e III da referida lei, encontra-se referência indireta às exigências quanto à formação docente, segundo a qual as universidades – "[...] instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano" – caracterizam-se, entre outros aspectos, por ter "[...] um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado" e "[...] um terço do corpo docente em regi me de tempo integral" (BRASIL, 1996).

De acordo com a lei, o docente universitário deverá ter sua preparação para a docência na educação superior feita prioritariamente em programas de pós-graduação, mestrado e doutorado. Tradicionalmente, os programas de pós-graduação voltam-se para a formação de pesquisadores em seus campos específicos. No que se refere à pós-graduação *lato sensu*, com a Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), passou-se a exigir a oferta de uma disciplina sobre Metodologia de Ensino Superior (BRASIL, 1999).

A formação docente para a educação superior fica, prioritariamente, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. O governo (MEC/SESU/CAPES/INEP) estipula os parâmetros de qualidade institucional, e muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de preparação de seus docentes, orientadas por tais parâmetros (VEIGA, 2006).

2.2 A Docência na Educação Superior e suas relações com a formação

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

Segundo Zabalza (2004), como atividade especializada, a docência, em qualquer grau de ensino, compreende conhecimentos específicos, ou seja, requer preparação específica para o seu exercício. Ensinar é uma tarefa tomada pela complexidade, uma vez que exige conhecimentos aprofundados sobre os conteúdos específicos e sobre como os alunos aprendem, entre outros conhecimentos.

Tardif (2002) introduziu o termo "saberes docentes" para caracterizar pensamentos, ideias, juízos, discursos e argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade. Para o autor, a racionalidade é constituída quando há consciência por parte do sujeito em relação ao ato exercido, ou seja, a consciência se manifesta quando o sujeito é capaz de justificar suas ações por meio de razões, procedimentos ou discursos.

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

Cunha(2010a) diferencia, em termos de formação, espaços – que podem ser mapeados com facilidade; lugares – que são explicitados pelos interlocutores quando dão significado às experiências de formação vividas em determinados espaços; e, territórios – percebidos por indicadores de legitimação e pelo tempo de ocupação.

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

O ensino na educação superior, normalmente, é entendido como decorrência das demais atividades: no caso dos docentes que atuam no mercado de trabalho, como decorrência da atuação na sua profissão; no caso dos docentes que atuam nos demais níveis de ensino, como decorrência da docência nesses outros níveis; e, no caso dos docentes que se dedicam exclusivamente ao trabalho na educação superior, como decorrência da sua relação com a pesquisa. Assim, a docência assume uma *forma naturalizada de exercício* e a intervenção nesse processo de naturalização profissional exige reflexão baseada na desconstrução da experiência. As práticas só são alteradas mediante reflexão dos sujeitos sobre si mesmos e sobre sua formação, principal sentido da formação de professores, quer inicial, quer continuada.

Um dos dilemas que se coloca à formação dos professores da educação superior tem, em um dos seus polos, a busca pessoal pela formação e, no polo contrário, as necessidades institucionais. Se, por um lado, uma fundamentação da formação, apenas em motivações intrínsecas, pode levar ao descomprometimento das instituições, por outro lado, apenas fundamentar a formação

no reconhecimento externo pode levar a vícios, tais como a transformação das ações formativas em expedições de certificados para avaliações dos docentes (ZABALZA,2004).

2.3 Identidades Profissionais

O referencial teórico no campo das identidades que fundamenta a discussão aqui apresentada é o postulado por Claude Dubar, que entende as identidades como um resultado "simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições" (DUBAR, 1997, p. 105).

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

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

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

Os dois processos não coincidem, necessariamente. A redução do desvio entre as duas identidades é promovida por *estratégias identitárias*, que podem assumir duas formas: a forma de transações externas ao indivíduo e os outros significativos, visando acomodar a identidade para si à identidade para os outros – transação chamada *objetiva*; e a forma de transações internas ao indivíduo, entre a necessidade de salvaguardar uma parte das suas identificações anteriores (que são as identidades herdadas) e a vontade de construir, para si, novas identidades

no futuro (identidades visadas), em busca da assimilação da identidade-para-outro à identidade-para-si – essa transação denominada *subjetiva*. A articulação entre a transação objetiva e a transação subjetiva é a chave do processo de construção das identidades sociais.

3 Percurso Metodológico

Como já referido anteriormente, as discussões presentes neste artigo são um recorte de um estudo maior que visou conhecer a analisar as identidades profissionais de formadores de professores em cursos de Licenciaturas em contexto brasileiro.

O estudo do qual foram retirados dados para as análises presentes neste artigo insere-se em uma perspectiva sociológica, considerando as categorias de análise propostas por Claude Dubar (1997) para estudos empíricos no campo das identidades profissionais.

A construção do instrumento de coleta de dados – entrevistas semiestruturadas – foi sustentada pelas questões centrais, pelos objetivos e hipótese do estudo, assim como pelo referencial teórico que fundamenta a investigação. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. Os dados foram tratados sob o referencial da análise de conteúdo segundo Bardin(2002).

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

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

Os dados originaram categorias e subcategorias, dentre as quais, para efeito das reflexões deste artigo, foram selecionadas as categorias: *Trajetória de aluno na Educação Superior; Trajetória de aluno na pós-graduação* e *Constituição Profissional,* nesta última, as subcategorias: *Mecanismos formais de formação; Espaços-tempos de formação para a docência na educação superior*.

No estudo foi prevista a realização de vinte e quatro entrevistas – dois professores por curso de cada instituição(uma Universidade Pública, uma Universidade Privada e duas Faculdades Privadas) – um de disciplina específica e um de disciplina pedagógica; contudo, considerando que alguns professores atuam tanto em disciplinas específicas quanto pedagógicas, e mesmo em

mais de um curso, as entrevistas, ao final, reduziram-se a vinte. Assim, os dados que promoveram a análise aqui proposta resultaram de entrevistas realizadas com vinte professores formadores de cursos de Licenciaturas em Pedagogia, História, Matemática e Educação Física. Destes professores, sete trabalham com disciplinas pedagógicas, nove em disciplinas específicas e quatro professores em ambos os tipos de disciplinas.

Para efeito das discussões deste artigo os dados serão analisados tendo como base o tipo de instituição em que os professores formadores atuam, sem considerar os cursos e as disciplinas em que atuam.

4 Apresentação e Discussão dos Dados

4.1 Perfil dos Sujeitos

Os dados possibilitaram a construção de um perfil global dos professores formadores participantes da pesquisa: os sujeitos dividem-se, quase que igualmente, entre homens e mulheres, com idades majoritariamente entre 36 e 45 anos, contudo, há uma predominância de professoras formadoras nos dois tipos de instituições particulares, já na universidade pública, inversamente, existe uma predominância de professores formadores.

Em termos de formação, a maioria estudou em escola pública durante a educação básica e os cursos de graduação foram realizados, por metade dos professores, em instituições públicas e pela outra metade, em instituições particulares. Com relação à titulação, dos vinte professores, três possuem especialização[39], realizados em instituições particulares. Estes três professores atuam nas faculdades particulares. Dezessete possuem mestrado – todos atuantes na universidade particular e na universidade pública. Dos dezessete mestrados, apenas quatro foram realizados em programas de pós-graduação em instituições particulares (um professor das faculdades particulares, dois professores da universidade particular e um da universidade pública). Do total, cinco professores possuem doutorado, todos realizados em programas de pós-graduação públicos. Os professores com doutorado distribuem-se da seguinte forma: um, em uma faculdade particular, dois, na universidade particular, e dois, na universidade pública.

4.2 Trajetória de Aluno na Educação Superior

Com relação aos cursos de formação inicial frequentados pelos professores formadores há uma predominância da formação em cursos de licenciatura. Apenas um formador teve sua formação inicial em um curso de bacharelado.

---

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

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

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

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

No que se refere aos seus professores na formação inicial há uma sobreposição dos aspectos positivos em relação aos negativos. Os professores das faculdades particulares ressaltam como aspectos positivos tanto as competências em termos de domínio dos conteúdos, quanto as competências didáticas. Por sua vez, os professores da universidade particular destacam positivamente os professores que se relacionavam bem com os alunos. Os professores da universidade pública indicam como aspectos positivos as questões predominantemente ligadas ao domínio dos conteúdos. Quanto aos aspectos negativos associados aos professores, independentemente do tipo de instituição, são apontadas questões referentes ao relacionamento dos professores com os alunos.

A formação inicial e os contextos de trabalho são alguns dos sistemas de ação que transportam propostas de identidades virtuais que entrarão em contato com as trajetórias dos indivíduos portadores de identidades reais. A relação estabelecida entre os saberes profissionais propostos e a socialização primária vai determinar a eficácia da socialização secundária. Isso é, especialmente, evidente no caso da profissão docente, por se tratar de uma profissão a que todos foram intensamente submetidos ao longo da trajetória escolar e, em relação à qual todos possuem saberes de base (pré-profissionais) – o que torna fundamental o papel da formação

profissional como questionadora das informações e referências sobre a profissão docente decorrentes dessa socialização primária.

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

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

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

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

4.3 Trajetória de Aluno na Pós-Graduação

No que se refere à trajetória dos sujeitos nos cursos de pós-graduação os dados destacam a relação com a pesquisa. A pós-graduação é apontada como um momento de aprofundamento teórico, envolvimento com a produção científica, participação em eventos e trabalho em grupos de estudos. Apenas um professor, atuante nas faculdades particulares, fez menção à pós-graduação como promotora de contributos para a docência, sendo que, nesse caso, ele se refere a um curso de especialização e não a um curso de mestrado. As dificuldades dizem respeito, predominantemente, às questões relacionadas à conciliação do estudo com o trabalho e às dificuldades pessoais de aprendizagem que tiveram que ser superadas. Quanto às aprendizagens mais significativas da pós-graduação, a referência à pesquisa se destaca.

Fica evidente o predominante investimento, nos cursos de mestrado e doutorado, na pesquisa e na produção científica. A preparação para a docência na educação superior, para a qual a legislação coloca como lugar privilegiado os cursos de mestrado e doutorado, não emerge dos dados.

Quando os entrevistados foram convidados a falar dos professores que tiveram nos cursos em nível de pós-graduação, genericamente, os apontaram como bons, excelentes, competentes. Não existe uma especificidade em suas referências quanto aos professores da pós-graduação. Contudo, destacam-se as referências aos professores orientadores das dissertações e teses, estes sim, apontados como personagens de grande importância, principalmente com suas capacidades de apoio, acolhimento, compreensão, incentivo.

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

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

4.4 Constituição Profissional

4.4.1 Mecanismos formais de formação

De forma geral, destacam-se as atividades ligadas à participação em eventos científicos e à produção de artigos para publicação. São treze os professores que indicam a participação nesse tipo de atividade e, dentre estes, a maioria é constituída por professores da universidade pública. Curso e eventos científicos promovidos pelo Estado são os espaços de busca de formação continuada por três professores que também atuam na rede pública da educação básica. Os grupos de estudo e mesmo leituras e estudos individuais são citados por cinco dos professores das instituições particulares como fonte de aperfeiçoamento.

No que se refere às motivações envolvidas na participação das atividades citadas pelos sujeitos, estão as de ordem institucional e as de ordem pessoal, que não são, necessariamente, desvinculadas, uma vez que, mesmo sendo uma exigência institucional, a participação em tais atividades também pode envolver motivações pessoais.

Entre as atividades que resultam de exigências institucionais, no caso dos sujeitos que atuam nas instituições particulares, é possível perceber que essas exigências não partem das instituições/contextos de trabalho, mas sim de outras origens – os programas de pós-graduação onde os sujeitos estão cursando mestrado ou doutorado e o Estado, responsável pela gestão da educação básica, onde alguns dos sujeitos também atuam. No caso da universidade pública, embora os professores reconheçam as atividades de formação como exigências da instituição e da própria condição de trabalhar em uma universidade, a maioria aponta para a motivação pessoal, principalmente em relação às produções científicas.

Quando os formadores foram convidados a falar sobre os contributos das referidas atividades para a sua prática docente na educação superior, as respostas, em sua maioria, são vagas, ou seja, os professores dizem "*algumas coisas ajudam", "é possível aprender algo que seja útil", "revertem positivamente"*. Apenas dois professores das faculdades particulares e um da universidade particular reconhecem tais espaços como *lugares* que possibilitam a "*reflexão sobre a prática*"(S6), como "*espaços de estudo e aprofundamento*"(S7), como "*resultantes em respaldo para a prática*"(S8). Dois professores – uma professora da universidade particular e um professor da universidade pública – afirmam que "*não existe uma contribuição significativa de tais atividades*". Dois professores – um de uma das faculdades particulares e um da universidade pública – apontam a participação de eventos e produção científica, acima de tudo, como forma de *"tornar o lattes competitivo"*(S19)

De forma geral, pode-se perceber um fraco reconhecimento dos espaços buscados pelos professores, quer por motivações pessoais, quer por motivações institucionais, como *lugares* de aperfeiçoamento profissional.

4.4.2 Espaços-tempos de formação

Da pergunta "*Onde você se formou professor da educação superior?*" emergiram os dados que serão agora discutidos. Para facilitar a discussão, os dados foram organizados em três dimensões: "*Espaços acadêmicos*", envolve os dados que correspondem às trajetórias formativas ocorridas em ambientes acadêmicos e "*Espaços de atuação como professor*" – reúne os dados referentes à formação por meio da atuação como docentes.

Como *espaços acadêmicos,* foram citados, pela maioria dos professores, seus cursos de formação inicial, as especializações, os mestrados e os doutorados. Tais espaços são apontados

como lugares de "formação teórica" nas suas áreas específicas de conhecimento. Dois professores das faculdades particulares e um da universidade particular apontaram a presença, na sua formação, da disciplina "Estágio de Docência" nos programas de mestrado. Um professor da universidade particular fez um curso de especialização, especificamente, em "Docência no ensino superior". Um professor da universidade pública não reconhece os programas de mestrado e doutorado como responsáveis pela sua formação para a docência, mas sim sua experiência no ensino médio vivida em um seminário católico. Também um professor das faculdades particulares atribui a aprendizagem da docência ao curso de magistério no ensino médio.

Dos vinte professores, cinco ressaltaram a importância do papel das práticas pedagógicas dos seus professores da graduação e dos programas de pós-graduação para a sua formação docente. A esse respeito, Marcelo (2009) afirma que a identidade profissional docente vai se configurando, em grande parte, de forma pouco reflexiva, por meio de aprendizagens informais, pelo acolhimento de modelos docentes com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja identificação influem mais os aspectos emocionais que os racionais. Esses aspectos também são coincidentes com as características que os sujeitos apontam em seus professores de graduação e pós-graduação.

Na dimensão "*Atuação como professor*", a prática docente surge como lugar de formação privilegiado em todos os casos. Se a maioria, porém, aponta a própria prática docente na educação superior, a prática docente, em outros níveis de ensino, também é apontada como lugar de formação, isso no caso dos professores que atuaram/atuam em outros níveis. Três professores, um em cada tipo de instituição, destacam o papel do diálogo com colegas professores como fator que auxilia na formação para a docência. Nesse sentido, Behrens (2003) destaca a importância dos espaços coletivos como fontes de produção de saberes e valores. Para a autora, programas de formação que propiciem o diálogo e a participação coletiva conduzem à saída do isolamento, impulsionando a discussão com os colegas e pares sobre as práticas.

Estudos, leituras e consultas a pesquisas também são indicados como mecanismos de formação. Contudo, existe, sem dúvida, uma predominância dos relatos que apontam a prática docente como lugar de centralidade: (...) *ser professor é ser professor a partir da prática, eu pelo menos tenho percebido que eu tenho aprendido com os meus próprios erros* (S2); *Pelo próprio fazer, a experiência do dia a dia com certeza* (S6); (...) *a prática foi o espaço mais forte de formação* (S10); (...) *O que me ensinou a ser professora do ensino superior foi atuando mesmo no ensino superior"*(S11); (...) *me formei professora aprendendo na sala de aula* (S13); (...) *não é no curso de graduação, mestrado e doutorado que você se torna professor, o professor vai se construindo na sua prática* (S19).

Marcelo (2009) aponta alguns dos fatores que fazem parte do processo constitutivo das identidades profissionais docentes, dentre eles, destaca-se o que o autor intitula de *Aprende-se ensinar ensinado: o valor do conhecimento prático*. Dialogando com Zeichner, Dewey e Shön para refletir sobre o papel da prática na constituição dos saberes docentes e em Cochran-Smith e Lytle, o autor busca uma construção que pode ajudar a pensar sobre as narrativas dos professores formadores, alvos da pesquisa aqui relatada. A partir da reflexão sobre a relação entre conhecimentos e práticas, os autores citados estabelecem três tipos distintos de conhecimento: o *conhecimento para a prática*; o *conhecimento da prática* e o *conhecimento na prática*. É com este último tipo de conhecimento que se identificam os sujeitos desta investigação. Trata-se de um conhecimento que estaria implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na pesquisa prática e na narrativa dessa prática. Essa perspectiva faz supor que o ensino seja uma atividade incerta e espontânea, contextualizada e construída em resposta às particularidades do cotidiano escolar e da sala de aula.

Pelas respostas dos professores, é possível perceber que os mesmos reconhecem a existência de uma formação específica necessária à docência, formação esta que nem todos acreditam ter tido. Por outro lado, poucos professores indicam dificuldades no seu trabalho docente, decorrentes da ausência da referida formação. Para esses professores formadores, a prática é, por excelência, *lugar* para a formação, assim como os esforços pessoais, expressos por meio de frases como *"*(...) *aprender... só com muito estudo"*(S20). O que transparece pelo exame dos dados é que, de fato, existe uma aceitação e naturalização da ausência de espaços de formação para a docência, assim como existe certo desconhecimento ou, até mesmo, aceitação da complexidade dos saberes necessários à docência na educação superior, uma vez que, para a maioria dos professores, é, na prática cotidiana, que isso se resolve. Como resultado dessa situação, os docentes, "certamente, desenvolvem saberes e realizam práticas com êxito, as quais atendem muitas das expectativas de seus alunos. Mas dificilmente teorizam sobre o que fazem e, portanto, se afastam da condição necessária à profissionalização da docência" (CUNHA, 2010a, p.51).

5 Considerações Finais

A capacidade de abstração progressiva dos papéis e atitudes dos outros particulares para os papéis e atitudes em geral – consciência do *outro generalizado* – marca o término da socialização primária. O indivíduo constitui-se como membro efetivo da sociedade, interioriza subjetivamente uma personalidade e um mundo, mas essa interiorização não se dá de forma definitiva, uma vez que a socialização nunca é total e acabada. A aquisição de conhecimentos

relativos a funções específicas, direta ou indiretamente, ligadas à divisão social do trabalho caracteriza a socialização secundária (BERGER E LUCKMANN, 1996). Trata-se da aquisição dos "saberes profissionais" (DUBAR, 1997, p. 96) que constituem saberes de um novo gênero.

Os saberes profissionais adquiridos pela maioria dos sujeitos aqui investigados foram, em tese, *saberes da docência*, uma vez que fizeram cursos de licenciaturas. Contudo, considerando o núcleo da identidade desses cursos – como aqueles que promovem uma maior valorização dos saberes relacionados aos conteúdos em detrimento dos saberes didático-pedagógicos – no *agenciamento das experiências significativas* por parte dos sujeitos, destacaram-se, essencialmente, as aprendizagens dos conteúdos. Assim, as identidades atribuídas/propostas pelos cursos de licenciaturas frequentados pelos sujeitos desta investigação na sua formação inicial e assumidas/incorporadas por eles mostram-se, predominantemente, voltadas para o domínio dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento dos cursos, secundarizando os conteúdos pedagógicos necessários a essa formação e com poucas experiências ligadas à pesquisa.

A busca do aprimoramento da formação desses formadores de professores passa pelos programas e cursos de pós-graduação (*stricto* e *lato sensu*) – sistemas de ação portadores de propostas de *identidades virtuais*. Fica evidente, nas narrativas dos sujeitos investigados, a ênfase dada à pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado dos quais participaram, sem que, entretanto, se tornassem elementos integrantes da docência. Logo, tais programas, predominantemente, são portadores de propostas identitárias voltadas à pesquisa. Aparentemente, porém, tais propostas não são suficientemente fortes para que promovam uma ruptura com as *identidades reais* constituídas com base nas identidades herdadas das gerações precedentes – professores encontrados na trajetória de aluno; na formação inicial – cursos de licenciaturas com ênfase nos conteúdos e pouco envolvimento com a pesquisa; e, nos contextos de trabalho – organização administrativa e acadêmica das instituições; uma vez que poucos são os indícios de que a pesquisa esteja presente na prática desses docentes.

Tal constatação induz a algumas reflexões: se, por um lado, é necessário reconhecer as fortes marcas da formação inicial nos cursos de graduação, das identidades herdadas das gerações precedentes e dos contextos de trabalho na constituição das identidades dos professores formadores, por outro lado, há que se pensar sobre o papel da formação que se dá nos programas e cursos de pós-graduação. Os professores formadores que participaram desta investigação e que fizeram pós-graduação *stricto sensu* são unânimes em afirmar a aprendizagem da prática da pesquisa como ponto central dessa etapa de formação. Assim, os programas e cursos de pós-graduação têm seu papel formativo reconhecido, embora não se trate de uma formação voltada para a docência, nem mesmo para o desenvolvimento de saberes que envolvem a utilização da pesquisa como elemento constitutivo da docência. Portanto, são

construídas identidades profissionais de formadores de professores, nas quais permanece ausente o reconhecimento da pesquisa como elemento importante no desenvolvimento da docência.

Independentemente do tipo de instituição e formação acadêmica que os formadores tiveram, todos indicam a prática como *locus* mais significativo da formação docente, o que, mais uma vez, confirma o que já foi exaustivamente indicado em outras pesquisas.

Com base nessa constatação, porém, há que se problematizar esse espaço de formação, segundo a reflexão feita até o momento, acerca do papel do contexto de trabalho como *um dos* elementos de constituição identitária. Assim, tomados os professores formadores como sujeitos *em aprendizagem,* e essa aprendizagem, *em situação*, voltamos às especificidades dos diferentes tipos de instituições – nos termos de Pollard (*apud* LOPES, 2001), ao *viés institucional,* ou seja, ao produto sócio-histórico resultante da negociação entre as pessoas que participam de um dado contexto escolar. Em outras palavras, as condições institucionais e as relações que se dão no seu interior entre os diferentes atores formam e conformam a aprendizagem da docência. Implica, ainda, importante papel, nessa *aprendizagem da docência na prática*, a experiência de formação anterior, quer acadêmica em termos de conteúdos, quer como alunos. Assim, esse "aprender a ser professor na prática" pelos formadores investigados não está isento de todas as experiências anteriores como professores e como alunos, bem como não está isento também das dinâmicas e implicações institucionais.

Os sujeitos, portanto, possuem, por um lado, uma identidade de formadores de professores constituída com base na sua formação inicial em cursos de licenciaturas e nos seus formadores; nas dinâmicas institucionais e suas especificidades, segundo os diferentes tipos; nos saberes profissionais, em grande parte baseados no paradigma da racionalidade técnica, adquiridos nos cursos de formação inicial e reproduzidos na prática – vista como espaço privilegiado de aprendizado da docência, e também a partir da experiência com a docência em outros níveis de ensino.

6 Referências

BARDIN, Laurence. 2002. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70

BEHRENS, *Marilda Aparecida*. *2003*. *A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno*. In.: MASSETO, Marcos. (org.). 2003. *Docência na universidade*. 6ed. São Paulo: Papirus.

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. 1996. *A construção social da realidade*. 26.ed. Petrópolis: Vozes.

CUNHA, Maria Isabel. 2007. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: _____. (org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus.

_____ (2010a) A docência como ação complexa. In.: CUNHA, Maria Isabel (Org.) (2010). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira&Marin;Brasília, DF: CAPES: CNPq.

_____(2010b) Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In.: CUNHA, Maria Isabel. (Org.) (2010). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira&Marin;Brasília, DF: CAPES: CNPq.

DUBAR, Claude. 1997. *A socialização:* construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora.

LOPES, A. 2001. *Libertar o desejo, resgatar a inovação*: a construção das identidades profissionais docentes. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

_____. 2004. Estudo exploratório sobre currículo e formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. *Revista portuguesa de Educação*. 17(1), pp 63-95

_____. 2007. *Fazer da formação um projeto:* formação inicial e identidades profissionais docentes. Porto: Livpsic.

MARCELO, Carlos. 2009. A identidade docente: constantes e desafios. Form. Doc. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Retirado em junho 16, de 2007 de http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br

MEC. 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília. Retirado em janeiro 21 de 2007 de http://www.mec.org.br

_____. Resolução CNE/CP 3, Brasília, 03/1999. Retirado em janeiro 21 de 2007 de http://www.mec.org.br

SHULMAN, Lee. 2005. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Retirado em março 24 de 2006 de http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf

TARDIF, Maurice. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. 2ed. Petrópolis: Vozes.

VEIGA. Ilma Passos Alencastro 2006. Docência universitária na educação superior. In.: RISTOFF, Dilmo; SEVEGNANI, Palmira.(orgs.). 2006. *Docência na Educação Brasileira*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

ZABALZA, Miguel. 2004. *O ensino universitário* – seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: ARTMED.

6.36.

Título:

Formação continuada e cursos de pós-graduação lato sensu: quais os motivos da busca?

Autor/a (es/as):

Duarte, Ilda Maria Baldanza Nazareth [Universidade Iguaçu; Universidade do Minho; Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro]

Figueiredo-da-Costa, Ana Valéria de [Universidade Estácio de Sá; Universidade Iguaçu; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro]

Mello, Mônica Silva Barbosa [Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro]

Resumo:

Nos dias atuais a formação continuada de profissionais do magistério tem se constituído uma necessidade e uma exigência no mundo do trabalho. Autores tais como Libâneo (2004), Nóvoa (1999), Gatti (2003) entre outros, têm trazido à baila assunto de muitos vieses, mas de concordância quando se trata da urgência da discussão do tema. A formação contínua – pessoal e profissional - está estreitamente intrincada à formação sociocultural dos sujeitos, o que faz da universidade um local decisivo na trajetória acadêmica dos professores, licenciandos e estudantes em geral. Tomando por base essas premissas, o presente trabalho tem como objetivo analisar os motivos pelos quais profissionais graduados de diversas áreas buscam o curso de pós-graduação *lato sensu* para sua formação continuada. Partimos das seguintes questões: qual a importância que os graduados atribuem à formação continuada em seu percurso acadêmico na Universidade? Quais as estratégias mais apontadas por esses sujeitos no cotidiano de sua formação? Quais os motivos principais que os levam à procura de um curso de pós-graduação *lato* sensu? O estudo tem como metodologia a análise conteúdo tal qual a prescreve Bardin (1977), a partir dos dados coletados em questionários com perguntas aberta e fechadas,