

- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233.
- Ibarra Sáiz, M.S. y Rodríguez Gómez, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 344, 355-375.
- Liu, N.F. Y Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290.
- Marín García, J.A. (2009). Los alumnos y los profesores como evaluadores. Aplicación a la calificación de presentaciones orales. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 79-98.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. CASTELLÓ (Coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Barcelona: Edebé.
- Sanjurjo, L. (Coord) (2009). *Los dispositivos de formación para la práctica profesional*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

A identidade profissional docente em construção: o discurso de professores egressos de um curso de pós-graduação

Déborah Caroline Cardoso Pereira Rorrato
Universidade Estadual de Londrina. Brasil
deborahccp@hotmail.com

Políticas de formação para a docência de Educação Superior
Comunicação de conhecimento em el nível superior
Identidade docente, formação de professores, políticas públicas

Resumen

Pesquisas no campo da identidade profissional docente têm sido alvo de interesse de estudiosos no Brasil (Mastrella-de-Andrade, 2013; Piconi e Mateus, 2011) e em outros países (Stenberg, 2011; Beijaard, Meijer e Verloop, 2011; Fuller, 2003). Por identidade, este trabalho concebe seu caráter marcado pela pluralidade (D'Almas, 2011) pela diferença (Silva, 2011), algo

dinâmico e socialmente construído, um fenômeno relacional, não um atributo fixo individual (Beijaard, Meijer e Verloop, 2011). Considerando a influência do contexto educacional e social no desenvolvimento da identidade profissional do professor, o objetivo deste trabalho é investigar tal influência na construção identitária de professores de língua inglesa ao término de um curso de pós-graduação *stricto sensu*. Para isso, o referencial teórico abordará questões políticas e históricas da formação inicial e continuada de professores no Brasil (Tardif, 2002; Pereira, 2000; Luz, 2010; Veiga, 2006; Balbachevsky, 2005; Lajolo, 2011), bem como estudos subjacentes à área de identidade docente. Os dados foram gerados por meio de entrevistas semi-estruturadas com três professores egressos deste contexto educacional em questão. A análise de cunho qualitativo foi realizada sob o viés da Análise Crítica do Discurso (ACD). Os resultados preliminares indicam que o processo de (re)constituir-se professor é um reflexo do diálogo com o Outro, marcado também pelas políticas públicas na área de educação e formação docente.

Abstract

Researches in the field of teacher professional identity have been the subject of interest of scholars in Brazil (Mastrella-de-Andrade, 2013; Piconi and Mateus, 2011) and other countries (Stenberg, 2011; Beijaard, Meijer and Verloop, 2011; Fuller, 2003). By identity, this paper conceives its character marked by plurality (D'Almas, 2011) the difference (Silva, 2011), something dynamic and socially constructed, a relational phenomenon, not an individual fixed attribute (Beijaard, Meijer and Verloop, 2011). Considering the influence of the educational and social context in the development of teacher professional identity, the purpose of this paper is to investigate such an influence on identity construction of English language teachers at the end of a post-graduate course. For this, the theoretical framework will address political and historical issues of initial and continuing teacher education in Brazil (Tardif, 2002; Pereira, 2000; Luz, 2010; Veiga, 2006; Balbachevsky, 2005; Lajolo, 2011), as well as studies of the area of teacher identity. Data were generated through semi-structured interviews with three graduated teachers of this educational context. The analysis of qualitative study was conducted under the Critical Discourse Analysis (CDA) bias. Preliminary results indicate that the process of (re)constitute a teacher is a reflection of the dialogue with the Other, also marked by public policies in education and teacher education.

Introdução

Cada vez mais pesquisadores têm se debruçado sobre os sentidos e efeitos da identidade docente, bem como sobre o campo da formação de professores. Esta pesquisa objetiva refletir sobre os caminhos traçados pela formação docente no Brasil e verificar a influência deste percurso e do curso de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado na identidade deste profissional.

Referencial teórico

A educação brasileira teve seu início na época da colonização com o ensino jesuítico (Luz, 2010). Desta forma, os primeiros professores foram os próprios padres jesuítas. Mais tarde, com o fim deste ensino, os homens continuaram sendo responsáveis pela educação (Cunha, 2012).

Porém, o status desta profissão mudou. A docilidade feminina surgiu como aspecto ideal para educar as crianças. A introdução da mulher na docência e o envolvimento com crianças são fatores vistos por estudiosos como razões da reputação desvalorizada da profissão docente.

Pesquisadores acreditam que a degeneração do sistema educacional brasileiro teve seu início na década de 60, quando foram aumentadas as vagas nas escolas, mas o número de docente não acompanhou o ritmo deste crescimento. Desta forma, houve um aumento nos cursos de licenciatura e da atuação de professores chamados “leigos” (Pereira, 2000).

O último perfil dos alunos interessados na docência foi traçado com base no ENEM¹ de 2007: “Mulher, aluna sempre de escola pública, que tirou nota abaixo de 20 (numa escala de zero a 100) no Enem, com renda familiar de até dois salários mínimos e cuja mãe nunca estudou.” (Silveira, 2009).

Este perfil é reflexo de uma junção de fatores que culminam também no déficit docente: baixos salários, ausência de perspectiva na carreira (Silveira, 2009), desprestígio social, sobrecarga de atividades e queda da qualidade de ensino (Pereira, 2000).

A implantação da educação superior no Brasil é considerada pelos historiadores como tardia. Segundo Luz (2010), com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, o ensino superior passou por importantes transformações. O modelo jesuítico foi substituído pelo franco-napoleônico, o qual propunha um caráter laico de educação, a obediência se dava ao Estado e não mais a Igreja (mesmo mantendo laços com a Igreja Católica). Ainda assim, somente um século após a vinda da família real que o ensino foi organizado em Universidade.

Com a instalação da Universidade de São Paulo (USP), após a proclamação de República, se instaura um novo modelo de ensino superior no Brasil: o modelo alemão. Voltado à liberdade acadêmica, a pesquisa e a formação (Luz, 2010). Anos mais tarde, durante a ditadura militar, o

¹ Exame nacional do Ensino Médio. Avaliação utilizada para o ingresso no ensino superior brasileiro.

modelo do ensino superior brasileiro passou a ser norte-americano (Luz, 2010; Balbachevsky, 2005), marcado pelo progresso a partir do ensino e da pesquisa.

Já a primeira Faculdade de Letras surgiu em 1934. O currículo era baseado no modelo “3+1”, o qual foi bastante criticado por focar em disciplinas teóricas (3 anos) e superficialmente nas práticas pedagógicas (1 ano). Desta forma o professor era visto como um técnico. E somente em 1996, o modelo “3+1” sofreu alterações (Luz, 2010).

O modelo da pós-graduação brasileira foi inspirado no norte-americano, o qual, por sua vez, teve uma notável influência germânica. O documento que o rege, o Parecer Sucupira, foi aprovado no dia 03 de dezembro de 1965. Sua finalidade era definir a natureza e os objetivos dos cursos de pós-graduação no Brasil, bem como regulamentá-los (Parecer Sucupira, 1965).

Criou-se, então, uma nova visão sobre as universidades, com dedicação às atividades de pesquisa. Estudiosos acreditam que o início do desenvolvimento dos programas de pós-graduação foi marcado por grande influência da França e dos EUA. Ainda assim, podemos considerar a constituição e expansão da pós-graduação brasileira como híbrida e também reflexo das características nacionais.

Dados coletados em Balbachevsky (2005) demonstram o crescente desenvolvimento nos cursos de pós-graduação no Brasil. No ano da sua criação, em 1965, havia 38 programas de pós, sendo 27 de mestrado e 11 de doutorado. Uma década mais tarde o número de programas saltou para 578, dos quais 429 eram de mestrado e 149 de doutorado. Já em 2002, foram registrados 2.347 programas de pós-graduação, 1.506 de mestrado e 841 de doutorado.

Algumas contribuições sobre a identidade profissional do professor

Através do pressuposto de que “as identidades docentes são fabricadas e produzidas por contingências históricas” (Cunha, 2012, p.04) e do conceito de identidade marcado pela diferença (Silva, 2011), pelo dinamismo e construção social é que entendemos a necessidade de conhecer a história por trás do desenvolvimento do profissional professor.

Em seu estudo, Beijaard et al (2011) revela a relação entre identidade, prática curricular e contexto. Ao mudar um programa e/ou uma grade curricular, o professor perde aquele sentido já construído e passa a reconstruí-lo. Por essas razões, acreditamos que as políticas públicas de formação de professores podem e acabam interferindo na constante construção identitária profissional docente.

Mesmo considerando agência um fator essencial na identidade profissional dos professores, haja vista que estes são ativos na sua própria construção identitária, partimos do pressuposto de que esta identidade é formada e reformada também por aspectos exteriores, como o contexto

educacional e social, as políticas de desenvolvimento da educação e da formação docente, aspectos observados neste trabalho.

Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois “lida com descrições e interpretações da realidade social a partir de dados interpretativos” (Resende, 2009, p. 57). Os dados foram gerados por meio de entrevistas realizadas com professores egressos do curso de mestrado do programa de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, Brasil.

Primeiramente, foram contatados todos que concluíram seu curso entre os anos de 2009 e 2013 (total de 24 professores). Três professores se disponibilizaram a participar de uma entrevista individual semi-estruturada, cujo intuito era analisar o desenvolvimento da identidade do professor de inglês ao término desta formação continuada em nível de mestrado.

As entrevistas foram analisadas à luz da teoria da avaliatividade (Martin e White, 2005) e da análise de discurso crítica, focando nos aspectos avaliativos de Fairclough (2003).

O sistema da avaliatividade parte do princípio de que um falante/escritor ao se manifestar revela mais do que um conteúdo comunicativo. Seu discurso demonstra sua ideologia, crença, cultura, personalidade. Ou seja, a Avaliatividade é a forma de investigar como as escolhas linguísticas e o discurso revelam tais aspectos do indivíduo em relação as suas opiniões e sentimentos (Martin e White, 2005).

Fairclough (2003) utiliza o termo avaliação (*evaluation*) quando os falantes/escritores se engajam implícita ou explicitamente em valores. As frases de avaliação são, portanto, aquelas que demonstram o desejo e a falta de, e que incitam avaliações positivas e negativas.

Análise dos dados

A pergunta de pesquisa investigada neste estudo é: *1) Quais são/foram as motivações dos professores para o mestrado?* Para respondê-la, utilizei a teoria da avaliatividade (Martin e White, 2005) e as avaliações afetivas (Fairclough, 2003) a fim de identificar os sentimentos e emoções dos professores quanto à motivação ao curso.

O Afeto, pertencente ao subsistema de Atitude na Teoria da Avaliatividade, é uma avaliação voltada aos sentimentos dos falantes demonstrados através da linguagem, os quais podem ser expressos de forma direta ou indiretamente no discurso. Ao considerar que os sentimentos humanos podem ser bons ou ruins, o afeto é classificado em positivo e negativo.

Fairclough (2003) considera avaliações afetivas, as avaliações de processos mentais afetivos. O autor compartilha a ideia das avaliações possuírem uma escala de intensidade e provocarem sentimentos positivos e negativos, bem como a existência de valores que não são desencadeados textualmente.

Foram identificados e classificados os sentidos atitudinais afetivos presentes no texto. No quadro a seguir, podemos verificar a notável diferença na introdução dessas marcas.

Tabela 1. Sentidos atitudinais afetivos

Informante	Número de marcas afetivas	Positivas	Negativas
1	16	11	5
2	5	5	0
3	8	6	2

Ainda que algumas professoras tenham demonstrado incertezas em relação ao ingresso no mestrado. As representações de afeto positivas presentes nos excertos aparecem com mais frequência do que as representações negativas. Desta forma, podemos compreender que a motivação para o curso é decorrente de desejos e anseios positivos.

Foram verificadas as manifestações de afeto negativo encontradas nas informantes 1 e 3. A primeira faz uso de marcas de afeto negativas para expressar incertezas em relação a sua carreira profissional. Enquanto a informante 3 as utiliza para expressar insegurança na realização do processo seletivo do mestrado. Diante dessas evidências, podemos notar que o afeto negativo não está diretamente relacionado ao mestrado em si, o qual é visto pelas informantes de maneira satisfatória.

Outro aspecto relevante encontrado nas marcas atitudinais afetivas positivas de todos os informantes, é o anseio de ingressar no mestrado, para, então, lecionar no ensino superior. Como exemplificado: “Eu entrei no mestrado porque eu queria dar continuidade aos meus estudos e queria também entrar no ensino superior.” (informante 2)

Nesse excerto podemos notar a presença de valores assumidos (Fairclough, 2003). Ou seja, a manifestação avaliativa de afeto positivo em relação aquilo que o mestrado pode lhes proporcionar é evidente. As professoras relatam seus sentimentos e emoções de forma avaliativa positiva.

Como reflete Fairclough (2003), as marcas avaliativas ocorrem não somente de forma direta, como também de forma incorporada. Diante da frase avaliativa direta: “eu não pensava, por exemplo, em fazer um concurso pra ser professora da escola pública, bastante pela minha experiência de estágio” (informante 1), entendemos que lecionar no ensino regular é indesejado pela professora, o que caracteriza sua marca de avaliatividade negativa. Por outro lado, incorporado a este discurso, está a precariedade do sistema de ensino público brasileiro (consequência de diversos fatores).

Discussão de resultados

O presente estudo elencou características políticas e históricas da profissão docente no Brasil e analisou o discurso de três professores egressos do programa de mestrado.

As marcas atitudinais afetivas positivas presentes no discurso das professoras enaltece o curso de mestrado como porta de entrada para o ensino superior. Contexto visto de forma favorável para construir uma carreira docente no Brasil. Desta forma, podemos notar que o contexto social, histórico e cultural está moldando a identidade desses professores, direcionando-os a carreira acadêmica.

No decorrer da história brasileira, o professor teve sua identidade marcada pela dependência com a antiga metrópole e com a Igreja. Pelo status de uma profissão temporária. Pela tecnicidade da racionalidade técnica. Pela desvalorização do trabalho por ser com crianças e pela dedicação maioritariamente feminina. Pelo deslocamento da atenção da prática docente para a pesquisa universitária. Pelos baixos salários, baixa valorização e baixa autoestima.

Estudiosos enfatizam a necessidade de submeter o professor ao seu papel de verdadeiro autor da sua prática. Entretanto, diante dos momentos históricos citados neste estudo, esta ainda não é uma prática consolidada, uma vez que esta profissão é subordinada e moldada desde sua origem no Brasil, seja pela Igreja ou pelo Estado.

Referências

- Balachevsky, Elizabeth(2005). A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. Em Brock, Colin; Schwartzman, Simon. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (pp 275-304).
- Beijaard, D.; Meijer, P. C.; Verloop, N. (2011) Reconsiderando a pesquisa sobre a identidade profissional de professores. Em Reis, Simone; VanVeen, Klaas; Gimenez, Telma (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel.
- Cunha, Amélia. T. B. da(2012) Sobre a carreira docente, a feminização do magistério e a docência masculina na construção do gênero e da sexualidade infantil. Anais do IX ANPED SUL, Brasil.
- Fairclough, Norman (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Luz, Mary. N. S. da (2010) *Linguística e ensino: o discurso de entremeio na formação de professores de Língua Portuguesa*. Tese de doutorado em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.
- Martin, James. R. e White, Peter. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. London: Palgrave/Macmillan.

Pereira, Júlio. E. D. (2000). Formação de professores - Pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica.

Resende, Viviane de Melo (2009). Análise de discurso crítica e realismo crítico. Campinas: Pontes.

Silveira, Ari. (2009) Professores do futuro são maus alunos de hoje. Jornal gazeta do povo.

Retirado novembro 13, 2013 de

<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/conteudo.phtml?id=927593>.

Sucupira, Newton (Relator), A. Almeida Júnior, Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel. Parecer CFE no 977/65, aprovado em 3 dezembro de 1965.

Las competencias y conocimientos del maestro rural¹

Susana Carena
Leonor Isabel Rizzi
María de Pompeya García
Universidad Católica de Córdoba, Argentina
leonorizzi@yahoo.com.ar

La construcción y el desarrollo del currículum: un desafío para la Educación Superior
Informe de investigación
Educación rural, prácticas pedagógicas, formación inicial docente, conocimientos, competencias

Resumen

¹La ponencia corresponde a un Proyecto en marcha en el Centro de Investigación de la Facultad de Educación que ha obtenido un subsidio PID (Proyecto de Investigación y Desarrollo del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba). El equipo de investigación se encuentra integrado por los siguientes investigadores: Susana Carena, Fanny Cara, María de Pompeya García, María Angélica Paladini, Leonor Rizzi y otros.